UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

EDINALDO SOUSA ALMEIDA

SABERES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE REGULAR DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

VITÓRIA DA CONQUISTA -BA
2023

EDINALDO SOUSA ALMEIDA

SABERES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE REGULAR DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Andrecksa V. Oliveira Sampaio

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2023

SABERES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE REGULAR DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

EDINALDO SOUSA ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profº Drº Cláudio Pinto Nunes
(Examinador Interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª Drª Gabriela Silveira Rocha
(Examinador Externo)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

A444s. Almeida,Edinaldo Sousa .

Saberes e prática docente na educação especial da rede regular de ensino de Vitória da Conquista./ Edinaldo Sousa Almeida,2023

140f.

Orientador (a): Profa.Dra.Andrecksa V.Oliveira Sampaio

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,Programa de Pós Graduação em Educação—PPGED,Vitória da Conquista,2023.

Referências. F.123-133

1.Educação Especial.2.Prática docente.3.Saberes docentes. 4.Práticas escolares. I.Sampaio,Andrecksa V.Oliveira.II.T.

CDD: 370

371.9

Catalogação na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810

UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

A minha família pelo apoio incondicional aos meus estudos, em especial ao meu pai Francisco e minha mãe Evaneide.

AGRADECIMENTOS

A produção dessa dissertação de mestrado foi um momento de aprendizado singular, com inúmeros desafios e incertezas, porém gratificante e com muitos saberes acumulados nesse processo. Isso não seria possível sem o apoio fundamental de algumas pessoas, por isso, deixo registrado nesse trabalho os meus agradecimentos...

Á Deus, pela força concedida para superar os momentos de dificuldades e incertezas durante todo o percurso do mestrado em Educação.

Á minha família, que sempre deu apoio na minha caminhada acadêmica, em especial a meus pais que mesmo à distância, sempre me incentivaram com palavras de carinho e admiração.

A minha orientadora Andrecksa, pelos direcionamentos, incentivo, cuidado e ensinamentos durante todas as etapas da pesquisa, o que tornou o percurso menos árduo. A você devo muita gratidão, por me guiar não apenas no mestrado, mas em grande parte da minha trajetória acadêmica. Muito obrigado Déa!

Aos meus colegas da linha de conhecimento e práticas escolares do PPGEd, pelos momentos vivenciados durante as aulas e principalmente pelo companheirismo, onde dividimos nossas angustias e incertezas durante o mestrado. Em especial a **Tânia, Rosimar e Aroldo**, meus "irmãos acadêmicos", pelo apoio e por compartilhar os aprendizados durante essa caminhada.

Aos professores do PPGEd, pelos ensinamentos e por compartilhar os seus saberes durante o mestrado, em especial os docentes da linha de conhecimento e práticas escolares.

Aos professores Drº Cláudio Pinto Nunes e Drª Gabriela Silveira Rocha, por aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora, e pelas valiosas contribuições para o resultado final da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar as suas experiências e saberes para concretização desse trabalho. Minha gratidão a esses professores, que me fizeram admirar ainda mais a profissão docente.

Aos meus amigos que acompanharam e incentivaram essa caminhada. Sem dúvidas esse apoio foi um grande suporte emocional nessa jornada.

Por fim, os meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desse trabalho e se fizeram presente durante o processo.

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! (Mantoan,2003, p. 48).

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender a mobilização de saberes pelo professor para atuar na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista (BA) e é motivada pela necessidade de aprofundamento dos estudos sobre essa modalidade na Educação Básica, bem como a importância do conhecimento sobre os saberes na prática docente. A Educação Especial constitui direito da pessoa com deficiência, de forma a alcançar o seu máximo desenvolvimento, segundo suas características, interesses e necessidades. Dessa forma, questiona-se: Como se dá a mobilização de saberes pelos docentes que atuam na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista? Como suporte teórico, destacam-se autores que realizaram estudos sobre a Educação Especial e a inclusão como: Sassaki (2006) e Mantoan (2003), Carvalho (2011), Mendes (2020), e os saberes docentes, como: Tardif (2014), Pimenta (1999) e Saviani (1996), Gauthier *et.al* (2013), Nozi e Vitaliano (2019), além de documentos que subsidiaram a pesquisa, tais como: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros. A pesquisa em questão é qualitativa e foi desenvolvida em uma abordagem fenomenológica, que analisa os fenômenos e como eles se apresentam na consciência humana. Os participantes da pesquisa são professores que atuam diretamente com os alunos com deficiência na Educação Básica. Além da revisão teórica, outros procedimentos foram necessários como a realização de entrevistas qualitativas semiestruturadas e a análise de conteúdo foi utilizada para a interpretação das informações obtidas na pesquisa de campo. Foram identificadas situações desafiadoras nas práticas de ensino como os conhecimentos não adquiridos na formação inicial, a diversidade e necessidade específica dos alunos com deficiência, a falta de formação adequada dos profissionais que auxiliam os professores em sala de aula, bem como a formação continuada para os docentes. As estratégias criadas pelos professores fazem com que esses estudantes consigam desenvolver a aprendizagem, dentro das suas possibilidades, e sejam alcançados em suas especificidades e incluídos durante as aulas. Por meio dos registros dos participantes, observou-se as dimensões de saberes para um ensino inclusivo: atitudinal, procedimental, conceitual e a contextual, porém é no desenvolvimento e aquisição dos saberes da experiência que os docentes favorecem a inclusão dos educandos da modalidade da Educação Especial nas escolas regulares.

Palavras – chaves: Educação Especial; prática docente; saberes docentes; práticas escolares.

ABSTRACT

The research aims to understand the mobilization of knowledge by teachers to work in Special Education in the regular education network in Vitória da Conquista-BA and is motivated by the need to deepen studies on this modality in Basic Education, as well as the importance of understanding the knowledge in teaching practice. Special Education constitutes the right of people with disabilities, in order to achieve their maximum development, according to their characteristics, interests and needs. Therefore, the question arises: How is knowledge mobilized by teachers who work in Special Education in the regular education network in Vitória da Conquista? As theoretical support, authors who carried out studies on Special Education and inclusion stand out, such as: Sassaki (2006) and Mantoan (2003), Carvalho (2011), Mendes (2020), and teaching knowledge, such as: Tardif (2014), Pimenta (1999) and Saviani (1996), Gauthier*eat.al* (2013), Nozi and Vitaliano (2019), in addition to documents that supported the research, such as: the Federal Constitution (1988), the Declaration of Salamanca (1994), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), among others. The research in question is qualitative and was developed using a phenomenological approach, which analyzes phenomena and how they present themselves in human consciousness. The research participants are teachers who work directly with students with disabilities in Basic Education. In addition to the theoretical review, other procedures were necessary, such as conducting semi-structured qualitative interviews and content analysis was used to interpret the information obtained in the field research. Challenging situations in teaching practices were identified, such as knowledge not acquired in initial training, the diversity and specific needs of students with disabilities, the lack of adequate training for professionals who assist teachers in the classroom, as well as continued training for teachers. The strategies created by teachers ensure that these students are able to develop their learning, within their possibilities, are reached in their specificities and are included during classes. Through the participants' records, the dimensions of knowledge for inclusive teaching were observed: attitudinal, procedural, conceptual and contextual, however it is in the development and acquisition of knowledge from experience that teachers favor the inclusion of students in the Special Education modality in regular schools.

Keywords: Special Education; teaching practice; teaching knowledge; school practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Síntese dos resultados do estado do conhecimento..... 22

Tabela 2- Dados da combinação de descritores utilizados no estado do conhecimento... 23

Tabela 3- Cursos de Graduação em Educação Especial (Licenciatura) ativos em 2022 segundo o e-MEC – Brasil..... 61

Tabela 4- Cursos de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva ativos em 2022 segundo o e-MEC no Brasil..... 62

Tabela 5- Perfil dos professores participantes da pesquisa (2023). 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções selecionadas no estado do conhecimento..... 24

Quadro 2- Documentos internacionais que contribuíram com a legislação educacional brasileira sobre a inclusão das pessoas com deficiência..... 33

Quadro 3- Síntese da Legislação anterior a LDBEN de 1996. (1961 a 1994) 37

Quadro 4- Síntese da Legislação depois da LDBEN de 1996 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (1996 – 2008) 40

Quadro 5 – Legislação a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008..... 42

Quadro 6- Síntese das categorias de saberes docentes..... 75

Quadro 7 - Síntese da atividade pedagógica publicada por Ramos (2012), realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com público da Educação Especial..... 83

Quadro 8- Atividade pedagógica proposta no caderno de Educação Especial, publicado pelo MEC, 2012..... 84

Quadro 9- Prática pedagógica publicada por Viera (2012), envolvendo alunos com deficiência intelectual..... 86

Quadro 10- Síntese da proposta de atividade publicada por Vasconcelos, Campos e Celeri (2018) 88

Quadro 11- Síntese das motivações iniciais dos participantes para a escolha da profissão docente..... 91

Quadro 12- Síntese dos destaques negativos e positivos nas experiências com os alunos com deficiência pelos professores participantes da pesquisa..... 97

Quadro 13- Sentimento inicial dos professores participantes ao trabalhar com o público da Educação Especial..... 100

Quadro14- Conhecimentos adquiridos sobre a modalidade da Educação Especial pelos professores participantes na formação inicial..... 101

Quadro 15- Síntese das estratégias utilizadas/ criadas pelos professores participantes da pesquisa com os alunos da Educação Especial..... 111

Quadro 16- Formação específica dos professores participantes da pesquisa para atuação com o público da Educação Especial..... 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ACIDE	Associação Conquistense de Inclusão do Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADV	Atividade de Vida Diária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAM	Colégio Estadual Abdias Menezes
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FAFI-BH	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
INES	Instituto Nacional dos Meninos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologias Assistivas
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS..... **16**

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... **18**

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO..... **21**

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL. INCLUSIVA? 28

2.1 BASES LEGAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL..... **31**

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DIREITO E OS DEVERES DO ESTADO E DA FAMÍLIA..... **45**

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO..... **49**

3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL... 58

3.1 SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... **69**

3.1.1 Categorização dos saberes docentes..... 70

3.2 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA..... **79**

4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA..... 89

4.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... **98**

4.2 AS ESTRATÉGIAS CRIADAS E UTILIZADAS PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... **105**

4.3 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL… **112**

CONCLUSÕES..... 119

REFERÊNCIAS..... 123

APÊNDICES..... 134

ANEXOS..... 136

1 INTRODUÇÃO.

A Educação é um direito garantido por lei e todos devem ter acesso, independente das condições sociais, econômicas ou físicas. A matrícula do aluno com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino está garantida em dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de constar como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Além das legislações citadas, outras resoluções do Conselho nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, são importantes nesse processo.

Segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a Educação Especial é a modalidade de Educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na Constituição Federal, indica que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, porém, ainda existem instituições especializadas que atuam com esse público. As instituições, portanto, devem contar com recursos para o ensino e aprendizagem desses alunos, bem como professores com formação específica para o trabalho com esse público. Desde 2008, com a implantação da Política Nacional da Educação Especial, o entendimento é que essa modalidade deva ser oferecida em uma perspectiva inclusiva, assim, o foco da pesquisa será o ensino para os alunos com deficiência, matriculados nas escolas regulares.

Embora exista a regulamentação legal, os cursos de formação docente, trazem em seus currículos, poucas disciplinas direcionadas para o ensino inclusivo. Um dos avanços foi o Decreto nº 5.626/2005 que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, porém, muitos desses cursos contam com apenas essa disciplina voltada para a Educação Especial. Esse contexto traz consequências na realidade da Educação Básica, tais como: a carência ou, em muitas vezes, inexistência de recursos humanos (pessoal de apoio), a falta de materiais didáticos específicos para estes alunos, a ausência de registros oficiais das especificidades do tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual de cada aluno, a falta de formação continuada para esse fim, entre outros. Cabe ressaltar que a segregação e situações de integração da pessoa com deficiência na sociedade ainda não foram totalmente superadas e por mais que existam, nos documentos

legais, os textos de inclusão, fruto de lutas dessas minorias, a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular nem sempre avança, para além dos discursos.

Para os professores que trabalham na Educação Especial, condições estruturais e de falta de recursos e materiais refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, exigindo do uma mobilização de saberes na prática da atividade docente. Desta forma, questiona-se: Como se dá a mobilização de saberes pelos docentes que atuam na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista? Essa inquietação origina outras questões que foram respondidas com a execução da pesquisa: Quais os desafios que o professor enfrenta ao ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência da Educação Básica? Quais as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência da Educação Básica? Como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial?

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender a mobilização de saberes pelo professor para atuar na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista-BA. Além disso, apresenta os seguintes objetivos específicos: analisar os desafios enfrentados pelo professor ao ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência; verificar as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência; entender como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial.

A dissertação contribui com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especificamente na linha de pesquisa: Conhecimento e Práticas escolares e será um importante produto, sobretudo, para os professores que atuam na educação básica de Vitória da Conquista, visto que traz uma sistematização dos saberes docentes utilizados na modalidade da Educação Especial, nesse município, além de promover futuras pesquisas na área do ensino e da aprendizagem das disciplinas escolares na educação básica.

1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS

Durante a Graduação em Geografia realizei atividades relacionadas a prática do ensino, como oficinas, seminários, participação em eventos e estágios, além de produção de artigos, que contribuíram para minha formação e compreensão sobre a educação. Apesar de não ter participado de programas de iniciação à docência, no final da minha graduação, atuei como professor substituto em colégios estaduais como o Instituto de Educação Euclides Dantas

(IEED) e o Colégio Estadual Abdias Menezes (CEAM), e neste último, tive o meu primeiro contato com alunos com deficiência, que me fizeram interessar pelos estudos na área da Educação Especial inclusiva, motivado por limitações encontradas na prática em sala de aula.

Por ter pouca experiência, foi desafiador desenvolver trabalhos com alunos com deficiência auditiva, visual, comprometimento intelectual, dentre outras. Naquele momento, percebi o quanto a minha formação se mostrou insuficiente para a realidade encontrada, e também pude enxergar as dificuldades de outros colegas professores, com um tempo maior de formação e atuação, no desenvolvimento de atividades práticas e no ensino dos conteúdos relevantes das disciplinas escolares para esse público.

Posteriormente com o meu ingresso no funcionalismo público municipal na função de Educador Social, deixei a sala de aula, mas sem abandonar a educação. Meu trabalho consiste no desenvolvimento de atividades educativas com pessoas em situação de vulnerabilidade social e as pessoas com deficiência fazem parte do público prioritário da política de assistência social.

Por essa experiência vivenciada como professor e educador social não tive dúvidas em dar seguimento aos meus estudos acadêmicos pesquisando sobre o ensino direcionado aos alunos com deficiência. Quando optei por retomar os estudos e dar continuidade a minha formação, ingressei no ano de 2019, no curso de Especialização em Análise do Espaço Geográfico, ofertado pelo Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mais especificamente na linha de pesquisa em Ensino de Geografia, e pude desenvolver uma pesquisa, em algumas escolas da rede municipal de ensino, que trabalhavam com alunos com deficiência.

Os resultados dessa pesquisa *lato sensu* ocasionaram novas possibilidades de ampliação dos estudos e serviram de motivação para o ingresso no Mestrado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. A pesquisa surge da necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o ensino na Educação Especial na educação básica, pois, muitas vezes, como apontado pelos professores entrevistados na pesquisa da especialização, esse ensino é pautado, nos livros didáticos, sem dar os devidos enfoques a outros aspectos relevantes na formação dos alunos, o convívio em sociedade, além da importância do conhecimento e os significados dos conteúdos das disciplinas, no cotidiano dos alunos com deficiência.

Esta pesquisa se justifica nas dificuldades encontradas durante a prática da atividade docente na educação básica que perpassam, desde a existência de poucos recursos e materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, até a falta de estrutura e organização

adequada das instituições de ensino. “Ao trabalhar uma realidade específica, “[...] os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças” (Souza; Zibetti, 2007, p.260). A prática docente e a mobilização de saberes dependerão dos contextos e necessidades específicas dos alunos com deficiência. É preciso também observar as demandas curriculares e as obrigatoriedades determinadas pelos sistemas de ensino para que esses educandos consigam, de fato, serem incluídos não apenas na educação básica, mas em todos os níveis de ensino.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.

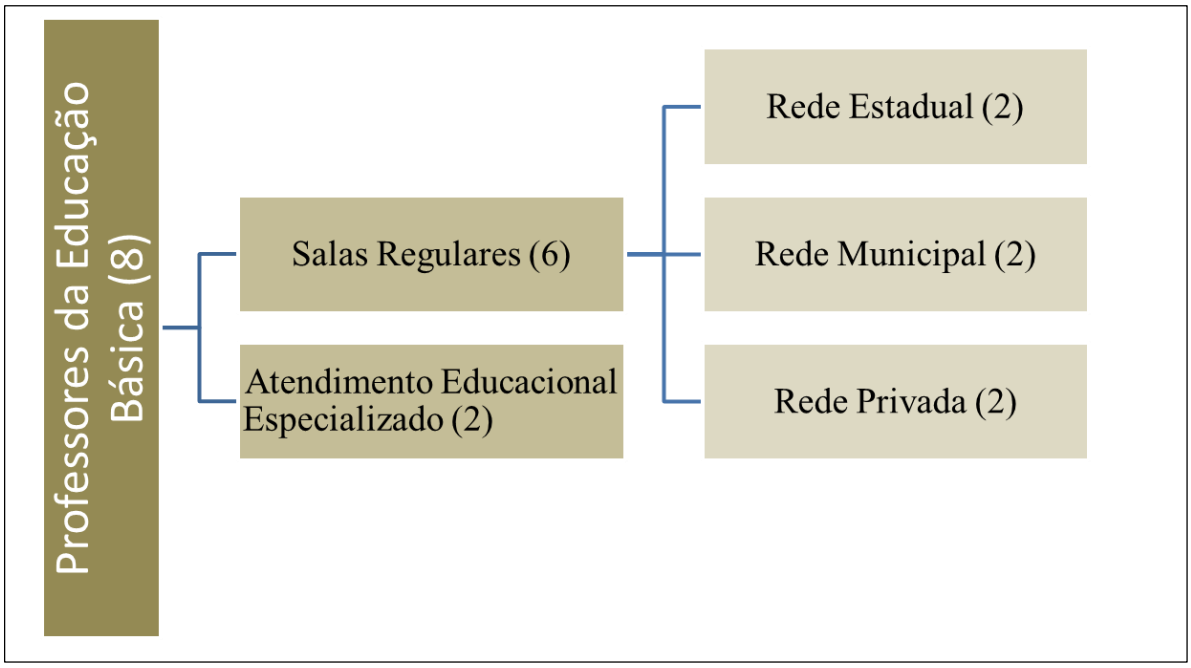
A pesquisa em questão é qualitativa, com abordagem fenomenológica por envolver fenômenos sociais e do comportamento dos sujeitos em um determinado contexto, baseados em evidências obtidas na pesquisa empírica. Neste trabalho foram analisadas as situações amplas que envolvem o ensino das disciplinas escolares, a formação e as práticas docentes. Godoy, ressalta que a pesquisa qualitativa envolve “[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (Godoy, 1995, p.58).

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa aborda um nível de realidade que não pode ser quantificado, por envolver significados, valores, atitudes e motivações, além das relações diante dos fenômenos estudados. Foram analisadas as percepções e opiniões dos participantes, frente aos contextos de prática em sala de aula em que inseridos. De acordo com Amado (2013, p.41), “os fenômenos tais como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes”.

É importante destacar que a abordagem fenomenológica proposta nas pesquisas em educação, procura ir além da descrição da experiência diante de um fenômeno, e tem como objetivos analisar e discutir sobre como o sujeito o vivencia, e como compreende suas ações nessa relação. É necessário também conhecer como esse sujeito se insere no contexto em que o fenômeno é investigado durante a pesquisa, assim, a fenomenologia “[...] propõe compreender e interpretar, o que o sujeito-professor(a)-experimenta em relação ao fenômeno-prática pedagógica-e de que modo compreende/interpreta essa ação” (Cézar; Crusoé, 2021, p.100).

Os participantes desta pesquisa são oito professores que atuam diretamente com alunos com deficiência na Educação Básica de Vitória da Conquista (Figura 1). Atuam na rede estadual (2), municipal (2), na rede privada (2) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2). Além disso, como critério de seleção, dos oito (8) participantes, quatro (4) tem formação e prática anterior a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e quatro (4) com formação posterior.

Figura 1: Distribuição dos participantes da pesquisa.



Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Alguns procedimentos metodológicos foram necessários para o desenvolvimento desta pesquisa: 1) Realização de levantamento bibliográfico sobre a Educação Especial com base em autores como Sassaki (2006), Mantoan (2003), Santos e Moreira (2021) e também a respeito dos saberes docentes em autores como Tardif (2014), Pimenta (1999) e Saviani (1996), entre outros. Além disso, nesta etapa da pesquisa foi realizado o estado do conhecimento e analises das práticas escolares com o público da Educação Especial publicadas por Ramos (2012), Vieira (2012), Vasconcelos; Campos; Celeri (2018).

2) Aplicação de questionários socioeconômicos entre os professores participantes da pesquisa que trabalham diretamente com os alunos com deficiência, a fim de traçar o perfil dos participantes, além de caracterizar o percurso formativo desses sujeitos, pois não é "[...] possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura)

dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (Godoy, 1995, p.63).

3) Realização de entrevistas qualitativas. A “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2013, p.207). Segundo Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais quando é necessário mapear práticas, crenças, valores não claramente explicitados. Assim, esse instrumento permite que o pesquisador consiga analisar a forma como os participantes da pesquisa compreende a realidade nos contextos em que estão inseridos.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram semiestruturadas e baseadas em questões que envolveram desde a formação do profissional até a prática pedagógica, além das estratégias utilizadas nesse processo e as dificuldades destes profissionais na execução do trabalho com os alunos com deficiência. Com a permissão dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas juntamente com o aporte teórico.

4) A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com base na Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, que estabelece os protocolos de pesquisa científica que envolvem seres humanos, obtendo sua aprovação através número do parecer: 6.222.269 do ano de 2023 (em anexo).

5) Para a análise dos resultados, utilizamos a técnica de análise do conteúdo e foi possível obter uma minuciosa representação dos elementos e sentidos dos discursos contidos nas entrevistas, através da classificação por categorias. Captamos o sentido contido nas mensagens dos participantes da pesquisa, e pudemos fazer inferências e interpretações juntamente com as referências teóricas do pesquisador (Amado; Costa; Crusoé, 2013).

No desenvolvimento dessa técnica, Bardin (2016) estabeleceu uma sequência sintetizada em três fases, definidas como: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é considerada a primeira etapa desse processo, pois, é quando o pesquisador organiza o material a ser coletado. Essa etapa consiste na leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, que servirá para a preparação do material em sua totalidade (Bardin, 2016). Neste trabalho, essa primeira fase consistiu na escolha no instrumento de pesquisa empírica: a entrevista semiestruturada com questões relacionadas a temática pesquisada e aos objetivos a serem alcançados. Dessa forma, o material para as entrevistas foi organizado com 18 questões distribuídas em quatro (4) eixos temáticos: 1) formação inicial e a Educação Especial; 2) Práticas docentes na Educação Especial; 3) Saberes docentes; 4) Experiências educativas com alunos com deficiências.

A segunda fase é definida como a exploração do material e a categorização. As categorias podem estar presentes nos conceitos teóricos definidos pelo pesquisador a fim de atender aos objetivos e suas questões de pesquisa e serem definidas também de forma posterior, de acordo com as falas recorrentes nas entrevistas qualitativas com os participantes. Assim, a repetição de palavras ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2016). Essa fase consistiu em analisar as entrevistas realizadas para definir o que seria utilizado para alcançar os objetivos definidos na proposta de pesquisa. Dessa forma, foram observadas as unidades de registro[1] presentes nas respostas de cada professor participante, e definidas o que se enquadrava como percepção sobre as políticas de Educação Especial, desafios enfrentados na prática de ensino, as estratégias desenvolvidas e os saberes mobilizados, categorias iniciais de análise do material empírico.

A terceira etapa é o tratamento dos dados ou interpretação dos resultados, esse é o momento da analise reflexiva e crítica das mensagens contidas nas entrevistas qualitativas realizadas pelo pesquisador. Dessa forma, "a fase interpretativa deve apoiar-se em todo o trabalho precedente, o que lhe permitirá ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas [...]." (Amado; Costa; Crusoé, 2013, p. 341). Nesta pesquisa, realizou-se a análise crítica das informações, após a exploração dos dados produzidos empiricamente através das entrevistas qualitativas, tendo por base nas falas dos professores participantes e o aporte teórico que embasou este trabalho. Foi valorizada a percepção dos participantes, bem como, os estudos desenvolvidos sobre a temática, culminando nos resultados apresentados.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO.

Segundo Silva; Souza; Vasconcellos (2020), o estado de conhecimento é um processo de investigação que consiste em uma busca por produções em um recorte de tempo e área de abrangência, caracterizado por uma revisão crítica da literatura específica. Para a realização do levantamento dos trabalhos existentes sobre o tema específico desta pesquisa, foram delimitados inicialmente como descritores: Educação Especial, prática docente e saberes docentes. O recorte temporal utilizado foi de 2008, ano da implementação da Política Nacional

[1] As unidades de registro são os trechos das mensagens (falas) dos participantes da pesquisa, obtidas por meio das entrevistas e que se enquadram em um determinado código (tema, questão, objetivo) (Bardin, 2016).

da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), até 2022 quando foram realizadas as buscas.

O banco de dados compreendeu as teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) e de Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e os artigos da revista Práxis Educacional vinculada ao PPGEd/UESB. As buscas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES, apresentaram um total de 2.380 trabalhos filtrados por área de conhecimento/concentração em educação. Destes, 734 com o descritor "Educação Especial", 1.371 com "prática docente" e 275 pesquisas encontradas com "saberes docentes".

No banco de teses e dissertações do PPGEd, foram encontradas duas (2) dissertações que tratam sobre a Educação Especial. Na busca com o descritor "prática docente" foram encontrados sete (7) trabalhos e "saberes docentes" quatro (4) dissertações encontradas. No PPGEn, foi encontrada uma (1) dissertação sobre a Educação Especial. Com o descritor "prática docente" foram localizados três (3) trabalhos e "saberes docentes" apenas um (1) trabalho. No banco de publicações da Revista Práxis Educacional do Programa de Pós Graduação em Educação da UESB, foram encontrados 14 artigos com o descritor "Educação Especial", 31 com "prática docente" e oito (8) trabalhos com "saberes docentes" (tabela 1).

Tabela 1- Síntese dos resultados do estado do conhecimento

DESCRITORES	**CAPES**	**PPGEd**	**PPGEn**	**Práxis Educacional**
Educação Especial	734	2	1	14
Prática docente	1.371	7	3	31
Saberes docentes	275	4	1	8
Total	2.380	13	5	53

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

Após os primeiros resultados encontrados, foram realizadas novas combinações de descritores, para uma maior filtragem dos trabalhos, a fim de encontrar aqueles que mais se aproximassem da temática da dissertação. Foram utilizados os descritores "Educação Especial" AND "prática docente", "saberes docentes" AND "Educação Especial", "prática docente"

AND “saberes docentes”. Na pesquisa realizada no banco da CAPES, ao utilizar a combinação “Educação Especial” AND “prática docente”, foram localizados 28 trabalhos, entre teses e dissertações, com os descritores “prática docente” AND “saberes docentes, a busca resultou em 65 trabalhos e com “saberes docentes” AND “Educação Especial” foram encontradas 12 produções.

As mesmas combinações foram utilizadas nas buscas na revista Práxis Educacional. Não foi encontrado nenhum artigo com a combinação “Educação Especial” AND “prática docente”, porém com “prática docente” AND “saberes docentes” foram localizados cinco (5) trabalhos e com “saberes docentes” AND “Educação Especial” dois (2) artigos publicados. Nos bancos de teses e dissertações dos programas de Educação (PPGEd) e de Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), não foi encontrado nenhum resultado com as combinações de descritores (tabela 2).

Tabela 2 - Dados da combinação de descritores utilizados no estado do conhecimento.

DESCRITORES	**CAPES**	**PPGEd**	**PPGEn**	**Práxis Educacional**
“Educação Especial” AND “prática docente”	28	0	0	0
“Prática docente” AND “saberes docentes”	65	0	0	5
“Saberes docentes” AND “Educação Especial”	12	0	0	2
Total	105	0	0	7

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

Os trabalhos encontrados na CAPES e na revista Práxis Educacional representaram um total de 112 produções durante o estado do conhecimento. Para diminuir o quantitativo de resultados obtidos, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados e utilizado o critério de aproximação dos trabalhos com a temática pesquisada, por meio da combinação das três (3) categorias utilizadas: Educação Especial, prática docente e saberes docentes. Foram selecionados seis (6) produções, entre dissertações e artigos que podem contribuir com as análises e produção textual (quadro 1).

Quadro 1- Produções selecionadas no estado do conhecimento

TÍTULO	AUTOR/ANO	CLASSIFICAÇÃO	PROGRAMA/ REVISTA
Saberes docentes, Avaliação e Inclusão: Estudo de uma Realidade	Márcia Terra Marques Caramão (2009)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS)
Interfaces entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades	Paula Varlanes Brito Morais (2019)	Dissertação	Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn/UESB
Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.	Maria Inês de Almeida Pelegrini (2014)	Dissertação	Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)
Salas de recursos multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?	Suzana Sirlene da Silva (2014)	Dissertação	Mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)
Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a Política nacional de Educação Especial no Brasil	Kátia Silva Santos; Claudio Roberto Baptista (2014)	Artigo	Práxis Educacional PPGEd/UESB
O transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Inclusiva: Escola comum ou Escola Especial?	Ana Paula Camilo Ciantelli; Lucia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (2014)	Artigo	Práxis Educacional PPGEd/UESB

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

A dissertação intitulada: Saberes docentes, Avaliação e Inclusão: Estudo de uma Realidade, da autora Márcia Terra Marques Caramão (2009) teve como objetivo: investigar como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais se processa e que saberes docentes estão envolvidos nesse processo. Foi uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, como define a autora, com uma abordagem qualitativa desenvolvida com professores que participaram de um grupo focal. Essa pesquisa contribuirá com as discussões por tratar diretamente de questões da prática e dos saberes docentes dos professores no trabalho com os alunos com deficiência.

A pesquisa: Interfaces entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades, da autora Paula Varlanes Brito Morais (2019), procurou analisar os processos de inclusão escolar de educandos com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. A autora define a pesquisa como qualitativa, do tipo exploratório-descritivo e envolveu 32 escolas nas áreas urbanas e rurais. Esse trabalho procurou responder como ocorrem os processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência nessa modalidade. Por se tratar de uma pesquisa sobre os alunos com deficiência no mesmo recorte espacial da proposta de pesquisa, esse trabalho poderá contribuir nas análises que serão desenvolvidas.

A dissertação: Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular-práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva, de autoria de Maria Inês de Almeida Pelegrini (2014), teve como referência uma abordagem qualitativa, e segundo a autora, o objetivo era investigar a percepção de 14 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de três (3) escolas públicas estaduais de Pouso Alegre (MG) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular, além de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores.

Outra dissertação selecionada foi de autoria de Suzana Sirlene da Silva (2014), intitulada: Salas de recursos multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? Esse trabalho procurou identificar e descrever a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais no município de Araraquara- SP. Além disso, observou as relações de colaboração existentes entre o professor das salas de recursos e o professor das salas regulares. Segundo a autora a pesquisa, constituiu-se em uma investigação com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e contribuirá com as análises sobre a prática docente e os saberes desenvolvidos pelos professores no espaço escolar.

O artigo científico intitulado: Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil, dos autores Kátia Silva Santos e Claudio Roberto Baptista (2014), procurou analisar os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial, e fez um recorte da história da Educação Especial no Brasil através da Constituição Federal de 1988. Segundo os autores, esse trabalho trata-se de um ensaio analítico da análise documental, de textos normativos e orientadores para a área e contribuirá com as análises históricas.

O transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Inclusiva: Escola comum ou Escola Especial? foi produzido pelas autoras: Ana Paula Camilo Ciantelli; Lucia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (2014). Essa produção, procurou por meio de um estudo de caso, discutir e orientar a prática pedagógica de alunos da Educação Especial em uma unidade escolar do Oeste Paulista. Questionou-se a contribuição das práticas pedagógicas, ofertadas na sala de aula comum, para o desenvolvimento educacional dos alunos analisados.

Os trabalhos selecionados irão contribuir com a sustentação teórica da dissertação, além dos demais autores que discutem a temática e que farão parte das análises realizadas durante a escrita da dissertação. Nas buscas realizadas foi possível observar que existem um número significativo de trabalhos sobre a Educação Especial em âmbito nacional. Porém, ao realizar a busca por produções sobre a temática no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd/UESB, foram encontradas poucas produções. As existentes se relacionam com as linhas de políticas públicas e de currículo, práticas educativas e diferenças. Nesse ínterim, essa pesquisa pode contribuir com os estudos desenvolvidos na linha de conhecimento e práticas escolares, principalmente nas discussões sobre os saberes e a prática docente na Educação Especial em Vitória da Conquista (BA).

Diante dos trabalhos selecionados, faz-se necessário enfatizar que essa pesquisa contribui na apresentação das estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores, destinadas aos alunos com deficiência, apesar dos desafios existentes dentro dos seus contextos de atuação profissional, além da mobilização de saberes, mais especificamente os experienciais, em favor da inclusão desses estudantes nas salas de aulas regulares.

Além da introdução, esse material traz a seção dois, em que é apresentada uma discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva, por meio das bases legais que fundamentam essa modalidade de ensino e dos documentos internacionais que contribuíram para a elaboração da legislação brasileira sobre a temática. Além disso, contém uma discussão com base em autores que analisam a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na seção três, é apresentada uma categorização dos saberes docentes, com base em autores que desenvolveram estudos sobre a temática e também uma discussão sobre a formação de professores para a Educação Especial e as práticas inclusivas na modalidade analisadas em relação a mobilização de saberes.

A seção quatro traz os resultados da pesquisa, as percepções dos professores que atuam com o público da Educação Especial nas escolas regulares na cidade de Vitória da Conquista, os desafios enfrentados, as estratégias de ensino utilizadas e criadas, bem como, os saberes mobilizados pelos docentes para o ensino inclusivo, mais especificamente os experienciais. Em seguida são apresentadas as conclusões, referências, os apêndices e anexos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL. INCLUSIVA?

A Educação Especial é classificada como uma modalidade de ensino existente no sistema educacional brasileiro e é entendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 58, por: "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2020, p. 39).

Essa modalidade de ensino passou por diversas fases como: a segregação, integração e inclusão. Até meados do século XVIII, no Brasil, as pessoas com algum tipo de deficiência eram excluídas do convívio em sociedade, muitas vezes, eram vistas como um problema sem solução e impedidas de estarem nos mesmos espaços com as pessoas consideradas "normais". Para Sassaki (2006, p.30) "a exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar".

Santana (2022), ao desenvolver seu trabalho de pesquisa de mestrado na área da Educação Especial e analisar os processos e contextos históricos da participação das pessoas com deficiência na sociedade, considera que desde a antiguidade esse público era excluído do convívio social. "Mais tarde, no período Feudal, poderiam até exercer alguma atividade, porém, quem apresentava casos mais acentuados sofria com abandono e segregação" (Santana, 2022, p.65). Dessa forma, é possível considerar que as pessoas com deficiência historicamente foram segregadas e marginalizadas em relação a sua participação e inclusão no desenvolvimento da sociedade.

Para Santana (2022), dentro de um contexto mais geral e global, com a primeira revolução industrial e a intensificação do modo de produção capitalista, as pessoas com deficiência passaram a ser deixadas em locais como asilos e hospícios, por não atenderem as demandas sociais até então exigidas. Porém, é nesse período que se "presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação" (Miranda, 2009, p.30). Dessa forma, é possível considerar que esses indivíduos continuavam a ser segregados socialmente.

Miranda (2009) considera como marcos fundamentais a criação de institutos especializados voltados para o atendimento a pessoas com deficiência visual e também deficiência auditivas ainda no período imperial. São eles: o Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) com fundação em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto

Nacional de Educação de Surdos- INES) fundado em 1857. Para essa autora, a criação dessas instituições representou uma conquista das pessoas com deficiência e marca o início das discussões educacionais no país para esse público.

Santos e Moreira (2021) ressaltam que "apesar dessas instituições atuarem de forma segregada na época da criação representaram uma importante iniciativa por parte do governo em relação à educação das pessoas com deficiência" (Santos; Moreira, 2021, p.161). A partir desse momento, ocorreu a fase denominada de segregação institucional, com o surgimento de instituições especializadas por tipo de deficiência. Neste sentido, a ideia era "[...] "de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis (visto que) a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade" (Sassaki, 2006, p.30).

No período republicano brasileiro, Kassar (2011), considera que o atendimento as pessoas com deficiência ocorriam sobre uma visão médica, praticamente restringindo essa parcela da população a escolarização. Para Miranda (2009), nesse momento, "a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto" (Miranda, 2009, p.31). Assim, é possível observar que dentro do próprio conjunto de pessoas com deficiência ainda existiam grupos que não possuíam qualquer tipo de atendimento educacional e que se encontravam ainda mais excluídos e segregados sem qualquer atenção do Estado ou da sociedade de modo geral.

Para Miranda (2009), a Educação Especial no Brasil, se estabeleceu, inicialmente, sobre duas perspectivas educacionais: a primeira, caracterizada pela vertente médico-pedagógica, que impulsionou a criação de escolas em hospitais, onde as pessoas com deficiências eram segregadas do convívio social e constantemente cobaias de experimentos clínicos. A segunda vertente identificada por essa autora, foi a psicopedagógica, cuja "a preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados" (Miranda, 2009, p. 31). Podemos observar que esse posicionamento também favoreceu a permanência de medidas segregadoras nos contextos educacionais por parte do Estado, com a criação de classes especiais nas escolas.

Autores que analisam os contextos históricos da Educação Especial como Miranda (2009), Kassar (2011) e Santana (2022), consideram a década de 1950 como um marco importante nas discussões sobre o atendimento as pessoas com deficiência, principalmente devido ao fim da segunda Guerra Mundial e ao número de mutilados decorrentes dos grandes conflitos globais, exigindo do Estado ações efetivas para esse público. "Enquanto isso, no Brasil

acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos" (Miranda, 2009, p.34). Cabe destacar que até esse momento o sistema educacional brasileiro era pouco estruturado, ainda com uma legislação pouco efetiva, apenas na década seguinte que seria implementada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No contexto brasileiro, as instituições comunitárias sem fins lucrativos, tiveram papel importante na Educação Especial, a exemplo da Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada em 1945, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com ano de criação em 1954. Miranda (2009), relata que na década de 1960, essas instituições passaram a expandir por todo o país. "Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando, assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino" (Miranda, 2009, p.34).

É possível observar que o Estado foi omisso e pouco atuante no dever de promover políticas educacionais para esse público durante o processo de formação da sociedade brasileira enquanto nação, terceirizando esse dever para instituições não governamentais. Kassar (2011), considera que "pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se[...] pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira" (Kassar, 2011, p.44).

Cabe destacar, que a visão de que as pessoas com deficiência possuem limitações que as impedem de desenvolver atividades comuns em sociedade, não é algo superado, mas que permeia os diversos segmentos sociais, dentre estes a educação. Para Santana (2022), "as políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares de ensino nascem de um relevante interesse público, advindas de diversas associações e da sociedade civil organizada" (Santana, 2022, p. 65). A esse respeito, Kassar (2011), considera que entre os fatores para uma mudança de paradigma foi o alcance global dos movimentos das pessoas com deficiência e seus familiares, inicialmente os mutilados pelas guerras e posteriormente agregando os demais, que passaram a se organizar em associações, e de forma colaborativa iniciaram uma luta mais articulada pelos seus diretos.

Outro aspecto importante para as mudanças ocorridas no atendimento as pessoas com deficiência pelas políticas públicas de Estado, foram as convenções e acordos internacionais ratificados pelo Brasil, que promoveram reestruturações no sistema educacional para a escolarização desse público nas escolas regulares de ensino. Kassar (2011), considera que essas ações atenderam a outros interesses e não apenas os educacionais, pois, a relação entre esses

acordos e a política pública brasileira, diz respeito a "[...] internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. [...] as nações têm suas ações reguladas [...] pelas agências multilaterais" (Kassar, 2011, p.47-48).

Para Santana (2022), as discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência, resultante principalmente dos debates sobre os diretos humanos, passaram a ser realizadas no âmbito social e das políticas de Estado, bem como os modelos educacionais destinados a esse público. Desse modo, na década de 1960, no Brasil, surgem as primeiras legislações educacionais que versam sobre a temática da Educação Especial com alterações e entendimentos sobre a escolarização dos alunos com deficiência. Nessa seção serão apresentados e analisados os documentos legais internacionais e nacionais que contribuíram para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

2.1 BASES LEGAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL.

A inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional, principalmente na rede regular de ensino, é uma discussão que ocorre no mundo todo, e alguns documentos elaborados por órgãos internacionais, dos quais o Brasil faz parte, serviram de base para a legislação nacional sobre o tema. Para Cardoso (2022, p.42), "na busca por oferta de melhores condições de aprendizagens, a sociedade civil organiza questionamentos e leis que possam estabelecer a verdadeira inclusão social". Assim, apresentaremos esses documentos de forma a demostrar como essa evolução ocorreu.

O primeiro documento que merece destaque é a Declaração Mundial de Educação Para Todos, da década de 1990, que foi elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e assinada pelo Brasil. Em se tratando das pessoas com deficiência, o texto traz que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos "portadores de todo e qualquer tipo de deficiência", como parte integrante do sistema educativo. Nesse momento ainda se usava o termo "portador de deficiência[2]" para definir esse público, e se falava em "integração" escolar. Essa declaração foi importante para elaboração de leis entre os anos de 1990 a 1994, como o Estatuto da Criança de do Adolescente (ECA) e a primeira Política Nacional de Educação Especial.

[2] Termo não mais usado para definir esse público, atualmente de acordo com a lei brasileira de inclusão de 2015, a forma de tratamento correta é Pessoa com Deficiência (PcD).

Para os autores Mendes e Conceição (2020), o movimento mundial de educação para todos procurou discutir, em larga escala, sobre os avanços e desafios para a Educação em um contexto global e "concluiu-se que, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistiam graves índices de desigualdade" (Mendes; Conceição, 2020, p.46). Dessa forma, os debates passaram a ser direcionados para criar condições para a aprendizagem de todos.

A Declaração de Salamanca de 1994 é uma Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). Representa um documento importante para essa modalidade, pois, o texto trata de princípios, políticas e práticas educativas, e oferece orientações para a estrutura de ações em Educação Especial. O Brasil assinou essa declaração, que serviu de base para o texto da LDBEN de 1996 e as leis subsequentes. É um documento que representa um marco para a inclusão dos alunos com deficiência, pois, definiu como prioridade política e financeira, dos países membros, a adoção de medidas para incluir todas as crianças "independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. [...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares" (Declaração de Salamanca, 1994, p.2).

Essa declaração orienta para uma escola regular inclusiva, considerando como o modelo mais eficaz para se trabalhar as diferenças e combater atitudes discriminatórias no contexto escolar. O "seu objetivo era traçar princípios orientadores para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais dirigidas a estudantes com deficiência, respondendo, assim, a movimentos sociais que defendiam o fim da segregação[...]" (Mendes; Conceição, 2020, p. 47)

Outro momento importante foi a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência de 1999, conhecida como a Convenção de Guatemala. O Brasil assinou esse documento, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência. Esse texto ainda utiliza o termo "portador" que não é mais utilizado para definir esse público.

Dez anos depois, em 2009, é realizada a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, em que foi produzido um documento aprovado pela Organização das Nações Unidas e assinado pelo Brasil. Em linhas gerais, ao tratar da Educação, esse texto afirma que todos os países membros são responsáveis por garantir um sistema educacional inclusivo em todas as etapas do ensino. É possível observar a evolução no tratamento com esse público e o

entendimento de uma Educação Especial transversal aos níveis de ensino e inclusiva, o que contribui para a matricula dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

A Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência representou um marco nas discussões sobre a inclusão desse público no contexto escolar e na sociedade como um todo. Um dos principais pontos foi a busca pela superação da definição clínica de deficiência, que a compreendia apenas como um obstáculo individual, uma característica física que dificultava a participação na sociedade. Dessa forma, "a convenção rompe com essa visão e apresenta a percepção de que a deficiência é um fenômeno social, resultante da combinação de dois fatores: as restrições individuais de uma pessoa e barreiras impostas pela sociedade" (Mendes; Conceição, 2020, p.48-49).

Em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, o Brasil assinou a declaração resultante do encontro, se comprometendo com uma agenda conjunta para uma Educação de qualidade e inclusiva. Os 160 países que participaram do fórum se comprometeram a enfrentar todas as formas de exclusão, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

No mesmo ano como resultado da Declaração de Incheon, foram apresentados os objetivos do Desenvolvimento Sustentável que devem ser implementados pelos países participantes até o ano de 2030, e em uma de suas metas, propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de oferecer oportunidades de aprendizagem para todos. Esses documentos internacionais resultaram em uma mudança de entendimento e contribuíram para consolidar os direitos das pessoas com deficiência no âmbito social e educacional (quadro 2).

Quadro 2- Documentos internacionais que contribuíram com a legislação educacional brasileira sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Ano/documento	**Finalidade**
1990– Declaração Mundial de Educação para Todos	Garantir a igualdade de acesso à Educação aos "portadores de todo e qualquer tipo de deficiência".
1994 – Declaração de Salamanca	Orientar a adoção de medidas para inclusão de todas as crianças nas escolas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
1999 – Convenção da Guatemala	Confirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas.
2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Garantir que os países membros sejam responsáveis por um sistema educacional inclusivo em todas as etapas do ensino.

2015 – Declaração de Incheon	Promover uma Educação de qualidade e inclusiva.
2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

No contexto internacional é notável a ampliação das discussões e debates sobre a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo e mais especificamente nos sistemas educacionais, visto que, a educação é o meio primordial para a superação das diferenças e preconceitos existentes. Neste sentido, a década de 1990 é o período em que os debates sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares se intensificam de maneira mais efetiva pelas organizações internacionais.

Nos anos 2000, as discussões se aprimoram no sentido de consolidar leis mais especificas com o propósito de uma educação que inclua os alunos com deficiência nas escolas e supere alguns conceitos e definições baseados e argumentos clínicos, levando em consideração a eliminação das barreiras sociais para se alcançar a inclusão de forma efetiva. “No entanto, assim como no âmbito internacional, é sempre bom lembrar que o contexto observado no Brasil é fruto de um longo processo histórico de mobilização social que gerou uma sequência de conquistas e avanços” (Mendes; Conceição, 2020, p. 54).

Segundo Ferreira, Barreto e Souza (2020, p. 91), a existência da legislação é importante para garantia dos direitos a inclusão, “[...] ter as condições estruturais, materiais para que essa aconteça também, mas a sua efetivação, de fato, tem uma grande dependência com as ações dos atores envolvidos no processo”. A prática educativa para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência deve ser pensada e repensada em conjunto com os seguimentos que compõe a comunidade escolar, pois a Educação, como vimos nos dispositivos legais internacionais, é um direito de todos.

Para compreendermos melhor os avanços e retrocessos ocorridos na modalidade da Educação Especial no sistema educacional brasileiro, que tem como público atendido as pessoas com deficiência, faz-se necessário uma análise cronológica das legislações que subsidiaram e subsidiam essa modalidade de ensino. Para tal, como marco inicial, tem-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a Lei Nº 5.692 de 1971, considerada como a segunda LDB, a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 7.853 de 1989, o

Estatuto da criança e do adolescente de 1990, e a primeira Política de Educação Especial de 1994, anteriores a LDBEN de 1996.

A primeira LDB, datada da década de 1961, ao tratar da educação para as pessoas com deficiência, se refere como a "Educação de Excepcionais", termo que atualmente não é mais utilizado para se referir a esse público. Essa lei considera que esses alunos, deveriam na medida do possível, enquadrar no até então sistema geral de ensino, para "integrá-los" na comunidade. Outro ponto que merece destaque nessa lei, é a então possibilidade de financiamento à iniciativa privada que desenvolvessem trabalhos com esses alunos.

A Lei nº 5.692 de 1971, considerada como a segunda LDB, foi implementada no período da ditadura militar. Nesse documento, os alunos com deficiências físicas ou mentais e os que se encontravam em atraso escolar, eram inseridos no mesmo grupo e deveriam receber tratamento especial. A lei não se referia a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, o que possibilitou a criação das chamadas escolas especiais. Nesse documento "a Educação Especial passou a ser oficialmente responsável pela educação dos alunos que não se adaptavam às exigências da escola comum" (Santos; Moreira, 2021, p. 163). Porém, é nesse período que segundo os autores Mendes e Conceição, "as pessoas com deficiência passaram [...] a lutar para que suas especificidades saíssem da invisibilidade" (Mendes; Conceição, 2020, p. 45).

É importante destacar que, apesar dos avanços na legislação durante esse período, as pessoas com deficiência continuavam a margem do sistema regular de ensino e do convívio em sociedade de modo geral, dessa forma, "Fica evidente que se trata de criar um mundo — moradia, escola, trabalho, lazer etc. — separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa" (Sassaki, 2006, p. 31).

O modelo criado de escolas especiais e outros espaços de convivência, exclusivos para as pessoas com deficiência, passou a sofrer muitas críticas, principalmente do ponto de vista pedagógico, visto que, esses ambientes tinham como foco as deficiências dos indivíduos e não o desenvolvimento de estratégias e recursos no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade de modo geral. (Santos; Moreira, 2021).

Na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, a Educação é tratada como um direito de todos, para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e também determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208, ao tratar da Educação Básica, considerada obrigatória, afirma que o Estado deve assegurar o atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência" (termo não mais aceito atualmente), preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, ao tratar dos deveres do Estado sobre a educação, a Carta Magna deixa

bem explicita algumas obrigações a respeito da Educação Inclusiva, ao citar em seu artigo 208, inciso III o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Almeida; Sampaio; Sampaio, 2020, p. 214).

Em 1989 foi aprovada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Ao tratar da área educacional, por exemplo, obriga a inclusão, no sistema educacional, e da Educação Especial como modalidade educativa, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios, assim, dentro da legislação é a primeira vez que é citada essa modalidade na educação básica, porém ainda sem características inclusivas e assim, os alunos continuavam em classes/escolas especiais. Outro ponto que merece destaque é a responsabilização do poder público pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas "portadoras de deficiência", capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Dessa forma, pode se inferir que essa lei excluía uma parcela dessas pessoas ao sugerir que elas não seriam capazes de se relacionar socialmente e, tampouco, aprender.

A Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também menciona o atendimento educacional especializado ao público com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, assim como estabelece a Constituição Federal. Essa lei ainda tratava como "portadores de deficiência" termo em desuso. Outro ponto de destaque é a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias dessas pessoas.

Até então os modelos excludentes que prevaleciam no sistema educacional de modo geral começam a perder força e a partir desse momento, passa-se discutir modelos integracionistas que, "consistia em retirar o (a) estudante com deficiência das Escolas Especiais e em aplicar serviços de normalização, os quais poderiam ocorrer nas classes comuns e também nas classes especiais" (Santana, 2022, p.66). Segundo o autor seria uma tentativa de deixa-lo na escola, mas ainda de uma forma não inclusa.

Em 1994, foi lançada a até então Política Nacional de Educação Especial, que trouxe uma caracterização do alunado dessa modalidade, e ainda, algumas definições de deficiências. Além disso, previa formas de atendimento escolar para o público dessa modalidade como: classe especial, classe comum, classe hospitalar, escola especial, dentre outras. Esse documento propôs um processo chamado de integração instrucional, ao afirmar que teriam acesso as classes comuns os alunos que possuíam "[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994, p.19), ou seja, essa política admitia a exclusão de grande parte dos alunos com

deficiência do sistema regular de ensino, ao induzir a possibilidade de critério para esse público frequentar as classes comuns, promovendo o direcionamento para as escolas e classes especiais.

A legislação constituída anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vigente atualmente, consiste em entendimentos até então, distantes de uma educação que incluísse os alunos com deficiência na escola regular de forma efetiva bem como em práticas pedagógicas que resultassem em um processo de ensino e aprendizagem que atendessem a todos os educandos (quadro 3).

Quadro 3- Síntese da Legislação anterior a LDBEN de 1996. (1961 a 1994).

ANO/LEGISLAÇÃO	FINALIDADES
1961 – Lei Nº 4.024	Enquadrar os alunos com deficiência no até então "sistema geral" de ensino, para "integra-los" na comunidade.
1971 – Lei Nº 5.692	Possibilitar a criação das chamadas escolas especiais. Trata-se da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1988 – Constituição Federal	Assegurar o atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência" (termo não mais aceito atualmente), preferencialmente na rede regular de ensino.
1989 – Lei Nº 7.853	Obrigar a inclusão, no sistema educacional, e da Educação Especial como modalidade educativa. Lei de Integração das pessoas portadora de deficiência.
1990 – Lei Nº 8.069	Reafirmar o direito ao atendimento educacional especializado ao público com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Estatuto da criança e do adolescente.
1994–Política Nacional de Educação Especial	Prever formas de atendimento escolar: classe especial, classe comum, classe hospitalar, escola especial, dentre outras.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

O público da modalidade da Educação Especial foi tratado dentro da legislação educacional brasileira, de forma tímida, inicialmente, e desconexa como o sistema geral de educação. A partir da Constituição de 1988, há uma maior intensificação de leis que regulamentam a modalidade, com base nos próprios movimentos internacionais para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pois até então a Educação Especial era voltada para um olhar clínico, ou seja, "acabava rotulando as pessoas como incapazes de realizar

qualquer ato, ignorando suas estruturas sociais, bem como limitando a participação em determinadas situações" (Cardoso, 2022, p.45).

Em 1996, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vigente atualmente, que consolidou a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, iniciando na Educação Infantil, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, o texto cita a formação de professores especializados, para o trabalho com esses alunos e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades desse público. Por meio desse documento, outras legislações surgiram até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Decreto nº 3.298 de 1999 regulamentou a Lei da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora Deficiência (conceito em desuso). Esse documento em relação a área educacional define que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis do ensino e também as demais modalidades existentes no sistema educacional brasileiro, característica compreendida até os dias atuais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, tinha quase trinta metas e objetivos para os alunos com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, como modalidade de Educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino. Naquele momento era previsto três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Essa modalidade se destinava às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem. O plano apontava para um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a necessidade de formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dessa forma, esse documento definiu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos e que as escolas precisavam estar preparadas para o atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais". Porém, esse documento insere, como possibilidade, a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil e que o atendimento especializado seria oferecido mediante avaliação das respectivas necessidades dos estudantes.

Outra resolução do Conselho Nacional de Educação, a CNE/CP Nº1/2002, apresenta diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível

superior. Define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e determina que sejam garantidas formas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. O Decreto nº 5.626/05, que regulamentou essa lei, visa a inclusão dos alunos surdos, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor e intérpretes. Assim, admitiu o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que estabelecia, como uma das metas, a inclusão de temas relacionados as pessoas com deficiência nos currículos da Educação Básica. No ano seguinte, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que ao tratar da inclusão das pessoas com deficiência, previa a acessibilidade nas dependências escolares, implantação de salas de recursos, bem como a formação docente para o atendimento especializado. Através desse documento, se procurou superar o entendimento de Educação Especial em oposição ao ensino regular, pois, reconhecia que "Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão" (Brasil, 2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu o Compromisso Todos pela Educação, que procurou assegurar o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas. Dessa forma, procurou contribuir diretamente para os novos direcionamentos para a política de Educação Especial na rede regular de ensino.

No ano de 2008, foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar do público alvo dessa modalidade, orientando os sistemas de ensino com o intuito de garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, dentre outros. Além disso, aborda a necessidade de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Assim, a legislação depois da LDBEN de 1996 (quadro 4), passou a consolidar a modalidade da Educação Especial na educação básica, com documentos que representam uma definição tanto do público alvo, com as formas de atendimento na rede regular de ensino, culminando com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Quadro 4- Síntese da Legislação depois da LDBEN de 1996 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1996 – 2008).

ANO/LEGISLAÇÃO	FINALIDADES
1996 – Lei Nº 9.394	Consolidar a Educação Especial enquanto modalidade de ensino. Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1999 – Decreto Nº 3.298	Definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis do ensino e também as demais modalidades existentes no sistema educacional brasileiro.
2001 – Lei Nº 10.172	Afirmar que a Educação Especial, como modalidade de Educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino
2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2	Definir que as escolas precisavam estar preparadas para o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais”. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002	Definir uma formação docente que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com “necessidades educacionais especiais”. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica
2002 – Lei Nº 10.436/02	Reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Determinar que sejam garantidas formas de apoiar seu uso e difusão.
2005 – Decreto Nº 5.626/05	Incluir Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor e intérpretes.
2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Estabelecer como uma das metas, a inclusão de temas relacionados as pessoas com deficiência nos currículos da Educação Básica.
2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Prever a acessibilidade nas dependências escolares, implantação de salas de recursos,

	bem como a formação docente para o atendimento especializado
2007 – Decreto Nº 6.094/07	Implementar o Plano de Metas, Compromisso, todos pela Educação do MEC. procura fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

Os documentos legais subsequentes a LDBEN, procuraram estabelecer uma maior garantia de direitos de os alunos com deficiência estudarem nas escolas regulares, direcionando o sistema educacional brasileiro, ao menos em termos legais, em um sistema que consiga incluir a todos e atender as suas especificidades individuais. Em meio a estas proposições está, portanto, [...] o reconhecimento da modalidade de Educação Especial enquanto perspectiva inclusiva, o que provocou a abordagem do tema dentro das leis que regulam e regulamentam o sistema nacional de educação [...] (Santana, 2022, p.64).

Em termos de avanços e conquistas adquiridas pelas pessoas com deficiências, decorrentes das lutas dessa classe da população e das organizações/instituições que defendem seus diretos, é possível observar que, em se tratando das políticas educacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Especial passou por mudanças significativas, sendo tratada, incialmente, como uma modalidade de ensino isolada, passando a compreensão de modalidade transversal a todos os níveis e modalidades da educação básica como foi possível observar no quadro 4. Além disso, essa legislação mesmo que de forma tímida procurou direcionar também a formação de profissionais para a autuação com esse público.

Os movimentos globais para a inclusão das pessoas com deficiência passaram a ganhar maior visibilidade e destaque em fóruns de discussões promovidos por organizações internacionais das quais o Brasil faz parte. A compreensão de que a Educação era o ponto primordial para eliminação das barreiras existentes para a inclusão, intensificaram a implementação de políticas educacionais com essa finalidade, com isso, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, representou um marco para a inclusão dos alunos com deficiência ao menos nos aspectos legais. Através desse momento, as leis subsequentes (quadro 5) passaram a seguir essa linha inclusivista, em que os alunos com

deficiência posam estar nas escolas regulares. A Educação Especial nessa perspectiva, se estruturou como um direito social e um dever do Estado para com essas pessoas.

Quadro 5 – Legislação a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

ANO/LEGISLAÇÃO	FINALIDADES
2008 – Decreto Nº 6.571	Dispor sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, prestados de forma complementar a formação dos alunos.
2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB	Orientar os estabelecimentos sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2011 – Decreto Nº 7.611	Estabelecer novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Não se admitindo a exclusão do sistema regular de ensino sob a alegação de deficiência.
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Universalizar o acesso à Educação Básica e o atendimento educacional especializado para as pessoas de 4 (quatro) a 17 anos, com deficiência.
2015- Lei Nº 13.146	Reafirmar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidade. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2020 – Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial	Instituir a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Foi alvo de críticas por representar um retrocesso na inclusão dos alunos com deficiência.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

Para Santana (2022), as políticas públicas voltadas para a consolidação de uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, como a PNEEPEI de 2008, fazem parte de um conjunto de interesses e ações representadas pelo Estado, para a promoção do ensino público. É importante, portanto, discutir uma Educação Especial que efetive a inclusão dos alunos com deficiência enquanto direito, assegurado pela sociedade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. A partir desse momento ocorre o entendimento

de que o aluno com deficiência, público da Educação Especial, deve ser matriculado nas turmas comuns a todos os demais estudantes, e também no Atendimento Educacional Especializado oferecido no turno oposto, de preferência na mesma instituição. Essa política foi elaborada segundo "os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo [...]" (Mantoan; *et.al*, 2010, p.6).

Depois da PNEEPEI de 2008, a legislação educacional para o público da modalidade da Educação Especial, se encaminha para o objetivo de garantir a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, para isso leis e novos documentos são importantes na consolidação desses direitos. No mesmo ano de 2008, foi lançado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma complementar a formação dos alunos matriculados no ensino regular. Em 2009, através da resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, os estabelecimentos de ensino são orientados sobre o AEE, ofertado nas salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino, mas admite a possibilidade desse atendimento ocorrer em Centros Especializados de Educação, ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2011, o Decreto nº 7.611, estabelece as novas diretrizes para o dever do Estado com o Público da Educação Especial. Este documento traz trechos importantes como a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, bem como não se admite a exclusão do sistema regular de ensino sob a alegação de deficiência, assim, as escolas regulares ficam impossibilitadas de recusarem a matrícula desses alunos.

No Plano Nacional de Educação, lançado no ano de 2014, uma de suas metas é universalizar o acesso à Educação Básica e o atendimento educacional especializado para as pessoas de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Um dos problemas citados por quem defende a Educação Especial reside na palavra "preferencialmente" que perdura na legislação educacional sobre o tema, visto que continua apresentando a possibilidade desses alunos serem matriculados em escolas e classes especiais, ou seja, na direção contrária à inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência aprovada no ano de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem um capitulo reservado ao direito a Educação, dentre os aspectos importantes reafirma o sistema educacional inclusivo em todos

os níveis e modalidade, e aprendizado ao longo de toda a vida. O ponto de discordância existe no fato dessa lei não citar explicitamente a matricula desses alunos nas escolas regulares. Em seu artigo 2º, essa lei considera que a pessoa com deficiência é 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 (BRASIL, 2019).

Ainda sobre a lei brasileira de inclusão, Cardoso (2022), considera que esse instrumento legal, enfatiza que as principais barreiras estão associadas principalmente ao ambiente em que as pessoas com deficiência estão inseridas e não as suas características físicas. Assim, "de certo modo, para garantir a concretização dos direitos das pessoas com deficiência é preciso reconhecer sua identidade, bem como prover os recursos necessários para possibilitar sua plena e efetiva participação" (Cardoso, 2022, p. 45). Porém, os seguimentos que defendem os direitos das pessoas com deficiências consideram que no âmbito educacional essa lei deixou passar a oportunidade de fechar algumas lacunas existentes. "A Lei foi criticada e apontada como controversa pelo fato de se furtar a afirmar, categoricamente, que o ensino deva ser na rede regular de ensino em vez de escolas especiais" (Santana, 2022, p. 72).

No ano de 2020, foi proposta uma nova política para a Educação Especial, no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse documento foi alvo de críticas por representar um retrocesso na inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares. "Em linhas gerais, a medida mais drástica do citado documento consiste na supressão da obrigatoriedade da escola regular em realizar a matrícula de aluno com deficiência e permitir a volta do ensino para esses sujeitos em escolas especializadas" (Santos; Moreira, 2021, p. 157 -158).

A então proposta deixava explicita a possibilidade de matrícula nas escolas e classes especiais, além de prever a criação de critérios para o acesso desses alunos as classes comuns, o que possibilitaria uma segregação desse público no âmbito educacional. Para Santana (2022), além de identificar quem se enquadrava no modelo de ensino regular, que a lei definia como ambiente inclusivo, ainda colocava a responsabilidade na família na escolha de qual ambiente a aluno com deficiência irá frequentar. Após diversas manifestações contrarias e ações de organizações da sociedade civil, essa medida foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por infringir legislações anteriores e acordos internacionais da qual o Brasil faz parte.

Após a suspensão imposta pelo STF, em janeiro de 2023, o atual Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), através do Decreto nº 11.370, revogou definitivamente o decreto

nº 10.502, de setembro de 2020 que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, amplamente criticada pelos seguimentos que defendem os direitos das pessoas com deficiência, mantendo os acordos firmados internacionalmente em relação as políticas de inclusão e reestabelecendo a legislação educacional sobre a modalidade da Educação Especial.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DIREITO E OS DEVERES DO ESTADO E DA FAMÍLIA.

O Estado funciona como agente regulador do sistema educacional, através das políticas implementadas e por meio da regulamentação das leis que orientam os sistemas de ensino, além de garantir investimentos para assegurar uma Educação de qualidade, visto que se constitui direito fundamental de qualquer cidadão ser incluído no sistema escolar. Porém, não é algo que apenas um seguimento precisa assegurar, mas, uma construção coletiva com direitos e deveres da sociedade de modo geral, com destaque para o Estado e a Família. “Sendo os direitos humanos universais, indivisíveis e interdependentes, ao assegurarmos o direito de todas as pessoas à educação estaremos implementando todo o conjunto de direitos humanos” (Castilho, 2009, p.108).

Nessa pesquisa, abordaremos a discussão voltada para os alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino e que dependem diretamente das políticas estatais e da presença familiar no contexto de aprendizagem e inclusão. Dessa forma, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123).

A Constituição Federal de 1988 deixa explicito o papel colaborativo entre o Estado e a família na educação das crianças e jovens e a declaração de Salamanca sinaliza o caráter colaborativo. Esse documento em seu parágrafo 6º, nas orientações para ações em níveis regionais e internacionais, evidencia que “o sucesso delas [das escolas inclusivas] requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários” (Declaração de Salamanca, 1994, p.5).

Esse documento dedicou um capitulo a parte, para nortear o papel dos pais no processo de inclusão e no desenvolvimento educacional dos filhos, em que o Estado garanta a difusão do acesso as informações para a superação de preconceitos, além de sinalizar que a Educação dessas crianças é uma tarefa dividida entre os responsáveis e os profissionais. Assim, “uma

parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida [...] enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 14).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, traz entre o seu público de atendimento, os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados no ensino regular e prevê, em seus objetivos, a participação da família e da comunidade, no processo de inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, considera que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Os autores Silva e Araújo (2017), consideram que para promover o acesso das pessoas com deficiência nas escolas é fundamental que o poder público invista nas condições necessárias em sua estrutura, "por meio de adaptação desses prédios, como a construção de rampas de acesso, banheiros adaptados aos deficientes, piso tátil e placas em libras para os deficientes visuais, [...], além de possibilitar o livre acesso desses alunos aos demais ambientes da escola" (Silva; Araújo, 2017, p.52).

Na oferta da Educação Especial com o objetivo da inclusão, é necessário que o Estado consiga promover a equidade para todos os públicos a serem atendidos nas escolas públicas. É preciso que seja ofertado condições e recursos pedagógicos com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência em um trabalho direcionado para a adaptação das unidades de ensino, "além da prestação de contas de tudo que está sendo feito em prol das diferenças na área da educação, isto significa um grande passo no sentido da efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil (Silva; Araújo, 2017, p.53).

Os avanços ocorridos nas políticas públicas do Estado para o atendimento dos alunos da Educação Especial e inclusão nas escolas comuns, como demostrado nos tópicos anteriores, tem a sua consolidação ameaçada devido as restrições de investimento por parte dos entes federados (União, Estados e Municípios). Dessa forma, "são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento" (Kassar, 2012, p. 844), na qual apesar dos esforços dos profissionais que atuam nas unidades de ensino, muitas vezes, os objetivos de aprendizagem dos estudantes não são alcançados.

Para Kassar (2012), historicamente a educação brasileira é marcada pelas diferenças de acessos e condições de aprendizagem, com grupos privilegiados e tantos outros marginalizados. Isso reflete diretamente nas condições das instituições de ensino que recebem os alunos com deficiência. Para ela, as "características gerais da educação brasileira [...] impedem de distinguir

quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, [...] e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos (Kassar, 2012, p.844).

Para Cardoso (2022), os documentos que estruturam a legislação educacional brasileira, ao longo de um processo histórico de lutas, consideram que a educação em uma perspectiva inclusiva deve ser encarada como o principal meio para o enfrentamento a discriminação dentro ou fora do contexto escolar. Assim, "as práticas de exclusão que ocorrem dentro e fora da escola precisam ser banidas para priorização do respeito pela igualdade de direitos, que é primordial tanto no ambiente social como no educacional" (Cardoso, 2022, p.45).

Com os movimentos de luta pela conquista de direitos que devem ser assegurados pelo Estado, a marginalização dos estudantes com deficiência no sistema educacional passa a perder força, porém ainda existem as desigualdades no acesso e permanência desses alunos na rede regular de ensino, visto que "na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população" (Kassar, 2012, p.845). Cada pessoa possui ritmos de aprendizagem diferentes, características únicas.

Neste movimento de embate contra a exclusão de grupos sociais, a escola tem um papel fundamental, onde precisa ser um local acolhedor das diferenças e capaz de institucionalizar os princípios de formação social, e discutir as dificuldades existentes dentro do sistema educacional. "Dessa maneira, fica evidente a necessidade de lutar para exterminar ou controlar determinadas práticas abolindo qualquer tipo de discriminação. Neste contexto, a educação em toda conjuntura assume um papel importantíssimo para superar a lógica da exclusão" (Cardoso, 2022, p.40).

Outro aspecto importante é a participação da família, nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar, para que seus diretos sejam assegurados. A participação familiar é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência. A própria compreensão sobre o conceito de inclusão deve ser analisada, de forma mais ampla e crítica, pois, não se deve considerar uma escola como inclusiva, simplesmente pelo fato de matricular os alunos com deficiência, esse estudante tem que ser parte importante e central no processo de ensino e aprendizagem (Almeida; Sampaio; Sampaio, 2020). É preciso que cada um entenda o seu papel no contexto escolar, "percebe-se que muito tem sido transferido da família para escola [...]. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva" (Oliveira, 2018, p.14).

Para Oliveira (2018), a família deve ser uma aliada da escola na busca pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como um todo, com algum tipo de necessidade específica ou não. Dessa forma, “a comunicação direta com os responsáveis, o fornecimento de informações relevantes, as reuniões e demonstrações de práticas pedagógicas para que eles conheçam e participem são essenciais” (Oliveira, 2018, p. 16). Porém, é necessário ressaltar que a escola e os profissionais não são os únicos responsáveis na formação dos alunos.

Em relação a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes, apesar da integração entre família e escola, faz-se necessário que saibam as suas responsabilidades para que não exista uma inversão de papéis ou até mesmo uma sobrecarga de responsabilidade, principalmente para os profissionais que atuam nas unidades de ensino. Assim, “tanto a escola, quanto a família precisam compreender suas responsabilidades e funções, [...] que se inicia em casa, passa pela escola, tendo reflexo no desenvolvimento da criança enquanto ser integrado em uma sociedade” (Oliveira, 2018, p.21).

Para as autoras Borges e Gualda (2015), a presença da família no processo educacional dos alunos da educação especial, é apontada com algo benéfico e necessário para a inclusão desses estudantes nas escolas comuns. Para as autoras, o diálogo constante entre as partes é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência. Desse modo, “por meio dessas conversas, torna-se possível que os pais conheçam as atividades que o filho desenvolve dentro da escola, e que ofereçam informações ao professor, as quais podem contribuir com sua prática pedagógica” (Borges; Gualda, 2015, p.176).

A família estará ciente das atividades desenvolvidas e podem atuar como colaboradores na escolarização desses estudantes com deficiência e devem ser estimulados pela unidade escolar, visto que o processo de inclusão tem que ser realizado de forma conjunta. Essa colaboração pode resultar em práticas educativas que farão a diferença no cotidiano escolar dos alunos público da modalidade da Educação Especial.

Santos (2015) considera que é no ambiente familiar que ocorre o primeiro contexto de desenvolvimento do ser humano: as “[...] primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos [...], a conviver com preceitos que foram criados e reformulados no transcorrer da formação da sociedade” (Santos, 2015, p. 18). Para ela, é nesse ambiente que os primeiros saberes são apreendidos e onde os laços de solidariedade devem ser estimulados.

Em relação ao espaço escolar, a função é “garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, contribuindo no e para o processo de inserção social” (Santos, 2015, p.20). Para Garcia (2020), quando existe a proposta de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns, tanto a família quanto a escola são

as instituições que tem o compromisso de educar. Para ela, “a escola favorece transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades grupais, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores” (Garcia, 2020, p. 31).

Dessa forma, se considera a importância da família no planejamento de ações dos profissionais das unidades de ensino, dentre eles o professor, principalmente em relação aos alunos com deficiência, cujas necessidades podem ser melhor compreendidas na troca de informações entre docentes e os responsáveis. Esses alunos devem ser vistos “com capacidade de se desenvolver plenamente, e no seu ritmo, seja no ambiente escolar seja no familiar, [...] contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade menos excludente e segregacionista” (Santos, 2015, p.21).

Para Mendes (2020), a relação com as famílias ou responsáveis legais pelos alunos com deficiência devem abranger o desenvolvimento das atividades dentro do ambiente escolar, para que essas ações contemplem tanto momentos que favoreçam a inclusão, como a superação de conflitos e resistências que possam existir. Segundo o autor, “a aprendizagem deve ser perseguida de forma ampla, envolvendo os estudantes, os educadores e os demais atores da comunidade escolar” (Mendes, 2020, p.39).

A prática pedagógica do professor em sala de aula é parte fundamental, porém, toda a comunidade escolar deve estar envolvida e responsável pelo processo de aprendizagem, incluindo a família. Dessa forma, “a inclusão escolar das pessoas com deficiência abrange um direcionamento de organização do sistema educacional para que garanta o acesso, promova a permanência, consequentemente, condições para que a aprendizagem aconteça. (Cardoso, 2022, p.46)

Pastoriza; Orlando; Caiado (2015) analisam que não se deve acreditar que apenas mudanças na metodologia é o bastante para a inclusão escolar dos educandos com deficiência, para isso é necessário que exista discussões sobre a formação dos profissionais da Educação, bem como, organização das salas e das unidades de ensino para atendimento desses estudantes e também a relação aluno, escola e família.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO.

Segundo as Diretrizes do Ministério da Educação (MEC), são computados, para dados informativos no censo escolar, as deficiências físicas, auditivas (perda parcial da audição), surdez (perda total da audição), visual que pode ser classificada como cegueira (perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar) ou baixa visão (Perda parcial da capacidade de

enxergar), as deficiências intelectuais e as deficiências múltiplas (associação de duas ou mais deficiências) (Brasil, 2020).

O ensino inclusivo é um desafio, porém, deve ser encarado e analisado, para além das barreiras existentes, assim: "[...] mais do que falar em dificuldades é preciso buscar ver as potencialidades. É preciso enxergar o outro pela pessoa que ele é, e não por rótulos" (Melo; Sampaio, 2007, p.125). A Política Nacional de Educação Especial vigente desde 2008, segundo Mantoan; *et al* (2010), foi constituída para que cada aluno tenha a possibilidade de aprender nas salas comuns, considerando as suas aptidões e capacidade de aprendizagem. Assim, por meio do entendimento de uma Educação inclusiva, a participação da sociedade é fundamental na inclusão social e escolar.

Cabe ao estado garantir que os alunos com deficiência tenham condições legais e materiais que atendam às suas necessidades específicas dentro da rede regular de ensino, bem como, estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, para isso, é necessário que os professores tenham formação adequada para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam esse público, não apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também nas salas comuns. Além disso, é um direito desse público que exista uma rede inclusiva, composta pelos profissionais da Educação, família e comunidade escolar como um todo.

Uma discussão necessária sobre as políticas propostas para a modalidade da Educação Especial é a relação com a Educação Inclusiva, que conceitualmente apresentam diferenças. Bezerra (2021), ao desenvolver trabalhos sobre a temática, considera que a última redefine a forma de trabalho e entendimento da primeira. Para Mendes (2017) o termo Educação Inclusiva é associado quase que exclusivamente para a escolarização do público da Educação Especial nas classes comuns, porém, a população que esse termo abrange é muito mais diversificado.

Com os movimentos propostos para uma educação inclusiva, através da Declaração de Salamanca, a matrícula dos estudantes dessa modalidade foi entendida de forma quase que compulsória na rede regular de ensino. A escola comum passou a ser, preferencialmente, o espaço que recebe o Atendimento Educacional Especializado e somente em casos específicos e de exceção admite-se que outros espaços realizem esse atendimento. "O conceito de escola inclusiva refere-se ao direito de todos(as) à educação, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, financeiras, de raça e gênero" (Oliveira, 2020, p. 20). Ainda para essa autora é a sociedade que deve se adaptar as pessoas com deficiência.

É possível inferir que uma educação em uma perspectiva inclusiva procura atender as diferenças existentes entre todos e não apenas de um grupo especifico, porém, quando se fala

em educação inclusiva é comum a associação ao público dos alunos com deficiência. Segundo Mendes (2020), essa parcela da população passou, ao longo da história, por níveis elevados de discriminação, e até hoje luta para não serem sistematicamente excluídos. “Além disso, essas pessoas estão associadas a um estigma de “anormalidade”, incompatível com os padrões homogeneizadores ainda adotados por grande parte das instituições de ensino” (Mendes, 2020, p.35).

Sobre o público da Educação Especial, Bezerra (2021), faz algumas críticas ao processo e como as chamadas escolas inclusivas, estão estruturadas para receber esses alunos. O autor destaca o Atendimento Educacional Especializado, que por uma interpretação da legislação, é ofertado basicamente no turno oposto das aulas regulares das escolas comuns para os estudantes da Educação Especial. Para ele, esse atendimento está “separado no tempo e no espaço em relação às demandas das classes comuns, uma vez que tal serviço foi deslocado, sobretudo, para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” (Bezerra, 2021, p.5).

Segundo Mendes (2017), a forma de organização nas escolas comuns, com os alunos da Educação Especial, matriculados nas classes regulares e com atendimento educacional especializado no turno oposto está distante de uma inclusão escolar desse público, pois, não estabelece um apoio para os estudantes e professores de forma direta nas atividades realizadas nas salas comuns.

Bezerra (2021), considera que um dos pontos negativos da política para a modalidade da Educação Especial, proposta em 2008, foi o reducionismo do AEE nas escolas regulares apenas aos trabalhos realizados nas salas de recursos multifuncionais. Para esse autor, ao considerar que o tempo extra supriria as necessidades educacionais desses alunos, muitas vezes direcionados para outras unidades de ensino, com professores e colegas diferentes, “mantiveram-se velhas formas – excludentes e ou meramente compensatórias – de a escola e seus agentes se relacionarem com a temporalidade e a espacialidade, limitando a emergência de modelos educacionais inclusivos atentos à diversidade” (Bezerra, 2021, p.7).

A padronização proposta para o AEE, não considera as diferenças existentes dentro do próprio público da Educação Especial, dessa forma, é possível que nem todos os alunos se beneficiem ou se desenvolvam com as atividades propostas nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto e sem um apoio nas salas comuns. Dessa forma, “isso significa que oferecer a todos o mesmo tipo de ensino, ou de atendimento educacional especializado, pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades” (Mendes, 2017, p. 80).

Com a concepção dessa forma de Atendimento Educacional Especializado, as escolas regulares passaram a contar com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, que por definição deve ter formação especifica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda às necessidades de cada um dos alunos matriculados na modalidade. Esse profissional teria a função de trabalhar as potencialidades de cada estudante dentro das suas necessidades especificas, neste caso, possuiria dedicação exclusiva para atuar com o público alvo da modalidade.

Um recurso importante que pode ser utilizado dentro da concepção do atendimento especializado, é a tecnologia assistiva que amplia as habilidades das pessoas com deficiência e que contribuem para a inclusão. Para Oliveira (2020), essas tecnologias podem ser consideradas estratégias utilizadas em vários ambientes, não apenas no contexto escolar e acrescenta que "é preciso entender que as tecnologias assistivas não são somente recursos digitais de alta complexidade tecnológica, como algumas pessoas acreditam, devido ao termo utilizado" (Oliveira, 2020, p.25). Dessa forma, todo e qualquer recurso que propicie a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência e que consiga proporcionar uma maior independência em determinada atividade, se enquadra nesta definição, e não necessariamente um objeto ou máquina com alta tecnologia empregada.

As Tecnologias Assistivas (TA), passaram a ser desenvolvidas, a princípio, devido aos mutilados resultantes dos conflitos bélicos ocorridos mundialmente. Inicialmente esse conceito era atribuído apenas a área da saúde, no desenvolvimento de próteses para as pessoas com deficiência, porém, com a intensificação das políticas de inclusão nos diversos seguimentos da sociedade, esse conceito foi se ampliando para outras áreas. De forma geral, o objetivo maior da TA "[...] é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho" (Berch, 2013, p.2).

Para Oliveira (2020), as tecnologias assistivas no contexto educacional inclusivo desempenham um papel importante como ferramentas que podem auxiliar e estimular a aprendizagem dos alunos com deficiência, para essa autora, "as Tecnologias Assistivas são recursos que auxiliam as pessoas com deficiência a terem acesso a vários materiais e serviços, da mesma forma que as pessoas sem deficiência" (Oliveira, 2020, p. 25). As TA, podem ser definidas dentro do contexto escolar como instrumentos e recursos pedagógicas que procura diminuir as barreiras de acesso a aprendizagem.

A política de Educação Especial, vigente desde o ano de 2008, ao tratar do Atendimento Educacional Especializado, procurou deixar evidente a necessidade da utilização e

desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovessem o desenvolvimento dos alunos com deficiência, aprimorado as suas potencialidades. Para os autores que defendem a Tecnologia Assistiva, “o acesso à TA na escola permite aos participantes até então destoantes dos padrões normais e àqueles atingidos por estigmas sociais a possibilidade de assumir um papel mais ativo na própria dinâmica de aprendizagem e no processo conjunto de interações sociais” (Conte; Ourique; Basegio, 2017, p.13).

As tecnologias assistivas aplicadas da forma correta no contexto educacional, podem ir além do simples auxilio a determinado estudante com uma necessidade específica, em uma atividade proposta pelo professor, pode significar uma nova perspectiva de aprendizagem para o aluno com deficiência. Com a TA, “surgem alternativas para o trabalho com as diferenças, favorecendo práticas pedagógicas mais dialógicas e interculturais. As contribuições dos recursos da TA ampliam a comunicação no processo de ensino e de aprendizagem [...]” (Conte; Ourique; Basegio, 2017, p.19).

Cabe ressaltar, que as práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos com deficiência não devem ficar restrita ao uso de recursos de forma compensatória. As tecnologias assistivas devem funcionar como instrumentos mediadores da aprendizagem, como um meio para a autonomia do aluno em relação a uma determinada atividade. Dessa forma:

> Reduzir as tecnologias a uma função autônoma, não social ou simples estratégia compensatória da lógica produtivista contribui também para consolidar alguns mitos sobre a TA, causando desinteresse, apatia e bloqueio educativo para atender às demandas sociais e inclusivas (Conte; Ourique; Basegio; 2017, p.21).

Na educação, em uma perspectiva inclusiva, é importante que não apenas os professores que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvam atividades com recursos de tecnologia assistiva, mas os docentes das salas regulares também podem e devem se utilizar desses recursos, não apenas para os alunos com deficiência, mas também, para outros estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. “Portanto, refletir, analisar e discutir sobre as tecnologias assistivas podem ser um importante subsídio para tonar as aulas mais acessíveis, atrativas e plurais” (Lima; Silva, 2021, p.86). Para isso, é necessário que exista uma conexão efetiva entre os profissionais das salas regulares e os do AEE, que pela política de Educação Especial é ofertado no turno oposto.

Para Bezerra (2021), esse profissional fica refém de uma concepção pragmática, em que o atendimento especializado é baseado na utilização de recursos materiais, bem como orientações instrucionais, sem uma conexão com o ensino regular. Esse fato levanta a discussão

se temos escolas que podem ser consideradas inclusivas no seu processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos, pois, da forma como comumente está estruturada, nas escolas que recebem os alunos com deficiência, existem ainda uma separação entre o AEE e as salas regulares.

Com base na política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Mendes (2017) ressalta que as diferentes instâncias dos entes federados (Governo Federal, Estados e Municípios), passaram a anunciar, em seus programas educacionais, a adequação para uma escola inclusiva, porém, apenas o discurso político não produz uma rede escolar inclusiva. Para Jesus (2016) é necessário que exista alterações e adequações na estrutura escolar, pois, para ela, esses sistemas de ensino estão preocupados com as notas alcançadas nas avaliações das políticas públicas, e não no desenvolvimento desses estudantes que necessitam de atendimento específico.

Mendes (2017) afirma que a política para essa modalidade de ensino, tem a proposta central, baseada nos conceitos de inclusão escolar, escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em tempo integral nas classes comuns, complementado pelo atendimento especializado em espaço específico, que são as salas de recursos multifuncionais, ou em centros especializados fora da escola regular. “Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum” (Mendes, 2017, p. 76). Dessa maneira, é possível observar que a autora corrobora com a ideia que existe na prática uma fragmentação entre o ensino nas classes regulares e a parte complementar no AEE, o que dificulta a efetivação de uma Educação de fato inclusiva.

Para Camargo (2017) é fundamental que, na construção de metodologias que consigam atender o que é comum e o considerado específico entre os estudantes, exista uma compreensão sobre o trabalho com a identidade, diferença e diversidade e isso constitui o objetivo da inclusão escolar, desse modo, “os conteúdos do atendimento educacional especializados não devem substituir os da educação regular” (Camargo, 2017, p. 3).

A política nacional de Educação Especial, estruturada e adotada pelos sistemas de ensino regular, acabou por desconectar esses estudantes com dificuldades, mas que não apresentam características do público alvo da modalidade, assim esses estudantes também deveriam receber atenção pedagógica de forma especializada (Bezerra, 2021). Ao receber financiamento apenas para os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os demais estudantes com necessidades específicas de aprendizagem foram relegados a uma espécie de limbo” (Bezerra, 2021, p.12).

Dessa forma, é possível inferir que essa política procurou promover a inclusão, mas legitimou na prática a exclusão de outros indivíduos.

Mendes (2017), afirma que no processo de inclusão escolar é preciso considerar as condições de estrutura do sistema educacional brasileiro. Para essa autora, é necessário que o debate avance para além do discurso político e repense a prática cotidiana nas escolas, visto que a Educação básica brasileira não apresenta resultados expressivos nas avaliações, nacionais e internacionais. É preciso pontuar algumas prerrogativas dispostas na legislação educacional ao tratar dos direitos dos alunos público alvo da Educação Especial. A princípio, a que considerar que todos devem ser escolarizados nas turmas comuns, em escolas mais próximas das suas residências, que recebam atividades curriculares apropriadas e apoio necessário nas salas comuns.

Para Dorziat (2008), o fato de as políticas educacionais terem adotado uma nova linguagem em termos de discursos, não significa a superação de um modelo, mas, se não for adotado uma análise crítica existirá uma manutenção disfarçada de práticas excludentes. A autora argumenta que, ao considerar as características de cada indivíduo, sejam elas linguísticas, físicas ou culturais, dessa maneira, o processo educacional se torna menos segregacionista, porém, isso não significa que não existam impasses e conflitos no processo. É preciso mudanças no modelo de organização escolar para que se promova uma educação inclusiva.

A superação das dificuldades existentes para uma inclusão escolar, passa diretamente pelas melhorias necessárias na infraestrutura das unidades de ensino, bem como nas salas de recursos multifuncionais, e a contratação de profissionais que atendam as reais necessidades educacionais dos alunos. Além disso, medidas que melhorem a articulação entre famílias e os profissionais envolvidos "completam os requisitos para apoiar, de forma qualificada, a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns" (Mendes, 2017, p. 79).

Os questionamentos existentes sobre a inclusão escolar dos alunos públicos da Educação Especial nas escolas regulares, passa pela superação da ideia simplista e formal da política educacional que considera o aumento de matriculas nas salas comuns como um exemplo de sucesso para o sistema, considerando que isso demonstra que existe uma rede escolar inclusiva. Entretanto, "a realidade evidencia diferentes facetas dessa inclusão, muito mais próximas de práticas excludentes e negativas (Bezerra, 2021, p.22).

É necessário repensar as práticas educativas, para que exista um ensino que caminhe em direção a inclusão escolar de todos os alunos envolvidos e para isso, alinhar as políticas

propostas pelo Estado, a família e as práticas em sala de aula. “Assim, a formação docente deve ser repensada para atender as demandas de uma sociedade contemporânea que reflete as incertezas da modernidade, sendo uma delas o atendimento a diversidade e a inclusão” (Ferreira; Barreto; Souza, 2020, p.97), além de analisar a formação de professores para o ensino com o público da modalidade da Educação Especial.

Uma escola que inclua, de fato, os alunos com deficiência precisam alcançar as expectativas de cada estudante e diversificar as estratégias de ensino, não simplesmente para cumprir aquilo que é determinado pelos documentos legais, mas por entender que cada aluno aprende de forma única e particular. Para Mendes (2020), é preciso garantir, nesse processo, a interação desses estudantes com toda a comunidade escolar, a fim de que o aluno possa desenvolver ao máximo as suas habilidades.

Faz-se necessário a garantia de acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência, junto aos demais estudantes, independente das suas particularidades e especificidades. O currículo escolar deve atender a todos, com as mesmas expectativas, sem distinção, considerando que todos os alunos tem potencial para aprender e desenvolver suas habilidades. Assim “o fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de desculpa para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas” (Mendes, 2020, p. 33-34).

Dentro das práticas em sala de aula, para que os alunos alcancem a aprendizagem, é necessário a flexibilização e adaptações pedagógicas para que os objetivos de ensino sejam alcançados por todos os alunos, porém é importante destacar que isso não pode ser feito de forma desconectada das necessidades e realidade dos alunos, pois, “as diferenciações são admissíveis para o propósito de assegurar a inclusão, jamais a restrição ou a exclusão” (Castilho, 2009, p. 114).

A questão é que não é um processo simples e fácil atender as diferentes necessidades dos estudantes, seja com algum tipo de deficiência ou não. Para Castilho (2009), as dificuldades existentes, faz com que muitos considerem a possibilidade de uma Educação Especial em locais específicos, que consiga atender as especificidades dos alunos com deficiência, e outro grupo que defende que mesmo que exista a necessidade de atendimento especializado, esse não pode ser segregado ou desconectado do ensino comum. “Contudo, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, o sistema educacional precisa ser inclusivo, as escolas precisam passar por uma organização estrutural e cultural” (Cardoso, 2022, p. 40).

Para Santana (2022), a educação brasileira ainda não se encontra em um estágio de inclusão de fato, ou ao menos, de forma satisfatória, mesmo que nos discursos entre sociedade

e estado exista a busca para um cenário que alcance a inclusão escolar, entretanto “[...] fica evidenciado os significativos traços da exclusão e integração na sociedade, transformando esse consenso inclusivo em desafios para inclusão” (Santana, 2022, p. 80).

Neste sentido, Oliveira (2020), considera que não devemos pensar que estamos em uma fase de inclusão. Em uma análise rigorosa, seria um erro, visto que, ainda vivemos em um processo para uma inclusão efetiva das pessoas com deficiência no contexto escolar, bem como na sociedade de forma mais ampla, porém, esse público ocupa os mesmos espaços das pessoas sem deficiência “[...], por exemplo, a mesma sala de aula; porém, a inclusão não se restringe à ocupar lugares, pois tais espaços devem ter condições acessíveis para que sejam ocupados” (Oliveira, 2020, p. 22). Para essa autora, quando a inclusão ocorrer de fato, poderá ser considerada um grande exemplo de socialização.

Em se tratando do contexto de inclusão escolar, mais especificamente, os alunos com deficiência, a efetivação de uma escola inclusiva, precisa da participação de toda a comunidade escolar e não apenas de um único seguimento. Porém, não podemos deixar de debater sobre a formação e as práticas docentes na modalidade da educação especial que almeja alcançar a inclusão.

3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

O atendimento aos alunos com deficiência, exigiu mudanças na formação de professores, seja ela inicial, ou continuada. Nas análises sobre a formação de professores para a modalidade da Educação Especial, Garcia (2013), afirma que até o início da década 1970, período vigente da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, esses docentes tinham uma formação primária e buscavam o conhecimento especifico nas experiências do exercício profissional. A partir da mesma década, "a Educação Especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência" (Garcia, 2013, p.112).

Segundo Michels (2017), desde a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1960, a formação de professores para atuar com o público da Educação Especial, teve um caráter de ambiguidade, pois em a legislação educacional brasileira considerava a necessidade de formação em cursos de licenciatura de nível superior, porém, se admitia também o profissional de nível médio dos cursos de magistério para atuar nos anos iniciais. Na década de 1970 ainda no período do regime militar, imperava a ideia tecnicista nas instituições de ensino e "[...] a lógica que era indicada para a formação do trabalhador em geral foi recomendada, também, para a formação do professor, agora sob uma nova organização – as habilitações específicas" (Michels, 2017, p. 25).

Nesse contexto, a maior especialização exigida ao professor da Educação Especial estava embasada na racionalidade técnica, com noções de eficiência e produtividade na formação da mão de obra e, na estruturação do sistema educacional. Assim, as habilitações propostas nos cursos de Pedagogia, formavam especialistas nas deficiências apresentadas pelo público da modalidade. É importante salientar que nesse momento histórico, a Educação Especial, estava em uma fase integracionista, com a existência de escolas e classes especiais.

Posteriormente, na década de 1980, é implementado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o curso de licenciatura em Educação Especial, que até então, contava com duas habilitações: uma em deficiência mental e outra nas denominadas de áudio-comunicação. Ainda nesse período, a formação estava sob a lógica integracionista, que para Michels (2017), com o insucesso desse modelo, não conseguia resultados para os alunos com deficiência na escola regular, desse modo, "tais fracassos foram associados ao despreparo dos professores em receber estes alunos em suas salas de aula" (Michels, 2017, p.39).

Na década de 1990, mais precisamente antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação de professores para atuar com os alunos com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento se mantinha sob responsabilidade da educação superior, principalmente nas habilitações propostas nos cursos de Pedagogia. Entretanto, para Garcia (2013) a atual LDBEN de 1996, considera a possibilidade de serem formados também nos cursos de magistério de nível médio, o que reforçou o entendimento de ambiguidade no que diz respeito ao nível de formação desses profissionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que teve pouca efetividade, por trazer metas extensas e consideradas difíceis de serem alcançadas, considerava incluir nas universidades públicas, habilitação mais especificas em cursos de graduação e pós-graduação, para a formação em Educação Especial. Para Garcia, "embora o documento trate do termo "pessoal especializado", não é possível afirmar que a referência seja a professores ou a outros profissionais do campo da reabilitação, por exemplo" (Garcia, 2013, p.112).

Ainda em 2001, com a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que tratava das diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, os professores designados para trabalhar com os alunos com deficiência eram de dois tipos: capacitados e especializados, que para Michels (2017), o primeiro poderia ser formado em nível médio ou superior e o segundo em nível superior ou pós-graduação.

Para as autoras Vaz e Michels (2017), a legislação educacional existente no início dos anos 2000, bem como as políticas de Educação Especial, evidenciava que o docente dessa modalidade era um profissional diferente dos que atuavam nas salas regulares. O docente que atuava diretamente com os alunos com deficiência "era tido como o especialista da Educação Especial, o professor que dominava o conhecimento específico por meio de formação inicial e/ou de pós-graduação" (Vaz; Michels, 2017, p.68). As autoras acrescentam que esses profissionais poderiam ter formação em uma das habilitações propostas nos cursos de Pedagogia ou nas licenciaturas de Educação Especial, e ressaltam que ambos tinham conhecimentos voltados para uma das deficiências, sejam elas auditivas, visuais, mental ou física.

A autora Michels (2011), ao tratar da formação de professores para atuar com o público da Educação Especial observou a resolução nº 1/2006 (Brasil, 2006a), que trata sobre os cursos de pedagogia e esta apontava para a extinção das habilitações específicas, sem uma preocupação em relação a formação inicial de professores para atuar com os alunos da Educação Especial, ressaltando apenas que esses profissionais deveriam ter vivências nas modalidades educacionais existentes. Portanto, com o fim dessas habilitações "inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de

pós-graduação” (Michels, 2011, 224). Esse contexto fez-se por acentuar a elaboração de cursos de pós graduação direcionados para o trabalho com os alunos da Educação Especial, sobretudo no setor privado “lembrando que os programas oficiais de formação também vêm lançando mão do formato “especialização” e “aperfeiçoamento” (Garcia, 2013, p. 113).

Em 2006, foi lançado o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. O público alvo eram os professores efetivos das redes de ensino básico dos 144 municípios-polo, que integravam o programa e de acordo com Ministério da Educação (MEC), o objetivo era apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em inclusivos. Foram ofertados cursos de especialização, extensão/aperfeiçoamento para professores do Atendimento Educacional especializado e das salas comuns (Garcia 2013).

A proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não apresentou uma discussão sobre a formação inicial, contudo, o centro do debate é a formação para o serviço especializado. Garcia (2013) considera que essa lacuna existente, se deve ao fato de o foco dessa política ser a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, “a proposta para a formação dos professores passa a ter em vista a inclusão dos sujeitos da Educação Especial nas escolas regulares (Vaz; Michels, 2017, p. 69).

Em relação a formação de professores para o ensino inclusivo, em especial dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a política de Educação Especial vigente, orienta o incentivo, por parte dos gestores educacionais, para a formação docente por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade à Distância. Segundo informações contidas na página do MEC no ano de 2023, essa formação continuada de professores tem o objetivo de preparar esses profissionais para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, através da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em relação aos cursos de formação de professores para Educação Especial, autores como Santos e Silva (2017), consideram que esse processo proposto na política educacional, apresenta uma base economicista e de custo-benefício por parte do Estado. “Deste modo, verificamos, especificamente no campo da Educação Especial, uma centralidade do MEC em estruturar os cursos de formação para professores na modalidade à distância (EAD) (Santos; Silva. 2017, p. 911).

Com as mudanças ocorridas nos cursos de Pedagogia e o fim das habilitações em modalidades específicas, a formação continuada de professores passa a ser uma das principais propostas para a modalidade na rede regular de ensino. As autoras Santos e Silva (2017) fazem

a ressalva de que embora existam fatores que mereçam destaque nos cursos de formação continuada propostas pelo MEC, as limitações vindas desses cursos de caráter emergencial "[...] próprios do modelo de formação massiva da EAD, distanciam o profissional dos embates teórico-filosóficos e estão sendo articulados de forma a contribuir para a alienação da classe trabalhadora" (Santos; Silva. 2017, p.911).

Existem instituições públicas e privadas que oferecem o curso de licenciatura em Educação Especial (Tabela 3). Através dos dados contidas no portal do e-MEC, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e de especialização, no ano de 2022, foi possível observar a quantidade de cursos considerados ativos, segundo o MEC e constatar que a maior parte desses cursos se concentram na modalidade da Educação a Distância (EaD) e ofertados por instituições privadas.

As únicas instituições públicas que estão com cursos de Licenciatura em Educação Especial ativos segundo o e-MEC são: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no estado de São Paulo (SP), com um curso ativo, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no estado do Rio Grande do Sul (RS), com dois cursos ativos e a Universidade de Blumenau (FURB), no estado de Santa Catarina (SC) também com dois cursos ativos.

Tabela 3- Cursos de Graduação em Educação Especial (Licenciatura) ativos em 2022 segundo o e-MEC - Brasil.

Curso	**Modalidade**	**Instituição Pública**	**Instituição Privada**	**Total**
Educação Especial (Licenciatura)	**Presencial**	5	11	16
	A Distância	3	39	42

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Em relação aos cursos de Especialização ativos no ano de 2022 (Tabela 4), segundo o portal do e-MEC, é possível encontrar um grande número de cursos voltados para Educação Especial com diversas especificações. A maioria se concentra em instituições privadas de ensino e na modalidade a distância, assim como os cursos com a denominação de Educação Inclusiva. De maneira geral é possível constatar nas informações do MEC, a pouca adesão das instituições públicas na oferta desses cursos em comparação com as instituições privadas, seguindo a lógica de mercado citada por Vaz e Michels (2017). A lei de Educação Especial na

perspectiva inclusiva de 2008, ressalta que para atuar no atendimento especializado, os professores precisam ser especialistas na área, o que pode ser interpretado como exigência a formação *lato sensu* (Especialização), e não necessariamente uma formação inicial especifica em Educação Especial/ inclusiva, o que pode explicar a pouca oferta de cursos nas instituições públicas.

Tabela 4- Cursos de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva ativos em 2022 segundo o e-MEC no Brasil.

Curso	**Modalidade**	**Instituição Pública**	**Instituição Privada**	**Total**
Educação Especial	Presencial	18	1.531	1.549
	A distância	15	2.231	2.246
Educação Inclusiva	Presencial	8	496	504
	A distância	10	568	578

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Apesar da Educação ser considerada um direito social assegurado pela constituição federal, podemos considerá-la como um bem público e que todos devem ter acesso. Dias Sobrinho (2013), ao discutir a educação sob essa premissa afirma que “a Educação é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade” (Dias Sobrinho, 2013, p.109). Porém, ao observamos os dados da tabela 4, é possível notar a oferta maior de formação tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação pela iniciativa privada.

Em relação ao quantitativo de cursos apresentados na tabela 4, é necessário observar que a medida que o setor educacional foi incorporado também pela inciativa privada, passou a ser ofertado um grande número de cursos em todas as áreas, seguindo uma lógica de mercado, principalmente nos cursos na modalidade a Distância, que historicamente foi absorvido mais pelas instituições privadas do que pelas públicas. É preciso ponderar que as informações contidas nesse catálogo de cursos do Ministério da Educação (MEC), estão aptos em relação a

sua autorização para funcionar, porém não significa que estejam com turmas formadas e ativos fato.

Ao discutir sobre o sistema educacional brasileiro, em especial a educação superior, Dias Sobrinho (2013), traz importantes contribuições a respeito do que ele denomina de mercadorização da formação e do conhecimento, devido aos incentivos ao crescimento do setor privado que atua com a Educação. Segundo o autor (2013) mercadorização e privatização são conceitos distintos. A mercadorização é a transformação da educação, "[...] assim como de muitas outras atividades humanas, em meros produtos comerciais, commodities sujeitas às leis e normas dos mercados" (Dias Sobrinho, 2013, p.110). Essa distinção é importante, pois, a Constituição Federal de 1988, assegura a atuação das instituições educativas privadas de ensino, que dentro das normas estabelecidas pelo Estado são legitimas e fazem parte do sistema geral educacional brasileiro.

Para Dias Sobrinho (2013), a privatização com um cunho mercantilista, afeta diretamente a formação dos profissionais como um todo, pare ele, "na linha da mercantilização da sociedade e da educação superior, a formação do sujeito autônomo e consciente de suas responsabilidades na construção da sociedade [...] não é o escopo mais amplamente reconhecido" (Dias Sobrinho, 2013, p.112). A autora Rosa (2016), ao analisar as transformações sofridas pela educação superior no Brasil, trabalha o conceito de privatização alinhado ao de mercantilização e afirma que é inegável o interesse do setor privado e, por consequência, do capital, em apropriar do ensino superior e transformá-lo em mercadoria. Assim:

> Compreender o fenômeno da privatização do ensino superior que tem transformado a democratização da educação, enquanto bem público, em um processo de mercantilização do ensino, num rentável instrumento de negócios por empresários da educação (Rosa, 2016, p.58).

A lógica da educação apropriada pelo capital e transformada em mercadoria, não é resultante de um fenômeno local, mas sim de uma lógica maior dentro do sistema global, para Rosa (2016), o crescimento do setor privado no campo educacional, está em sintonia com os direcionamentos e financiamentos de organismos internacionais, ela cita como exemplo o Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC). Com o apoio dessas instituições e uma visão ideológica voltada para as políticas neoliberais, foram colocadas em práticas estratégias de incentivos as empresas privadas em vários seguimentos, dentre eles a educação.

Em relação a formação de profissionais, essa lógica de privatização traz consigo efeitos negativos. A autora Rosa (2016) analisa que “ao invés de possibilitar uma democratização do ensino, há uma massificação controlada, principalmente, pela “mão” do mercado [...] na área da formação docente revela-se uma deliberada desqualificação profissional” (Rosa, 2016, p.62). Para essa autora, a estratégia de mercado imposta pelo setor privado, em que a Educação é vista como um produto, tem impactos diretos na qualificação profissional.

É importante destacar que de maneira geral os cursos de formação inicial de professores nas diversas licenciaturas contam com poucos momentos que discutem sobre o ensino para alunos com deficiência, além disso, nem sempre são oferecidas oportunidades de formação continuada para esses profissionais. Assim, “tais espaços, usualmente, pouco permitem aos futuros docentes refletirem sobre a aprendizagem de alunos com deficiência, sobre as práticas pedagógicas que possam facilitar o acesso deles ao conhecimento, sobre sua socialização etc.” (Ferreira; Nunes; Martins, 2019, p.882).

As autoras Ferreira, Barreto e Souza (2020), consideram que seja importante para os cursos de licenciaturas, os estudos críticos, conceitual, éticos, pedagógicos e históricos das políticas da Educação Especial. Além disso, as noções sobre a “caracterização dos diferentes tipos de deficiências e análise das alternativas pedagógicas para o atendimento educacional especializado e a inclusão social das pessoas com deficiências no contexto educacional brasileiro [...]” (Ferreira; Barreto; Souza, 2020, p.96-97).

Para Silva e Nunes (2020), é necessário que os professores que atuam com os alunos com deficiência tenham uma formação que contemple as exigências para a inclusão, apresentadas nas mais diversas formas e contextos. “Assim, os processos de formação precisam ser discutidos e rediscutidos para que as práticas pedagógicas sejam refletidas a partir da ressignificação da inclusão como paradigma escolar” (Silva; Nunes, 2020, p.76)

A prática pedagógica do professor nas diversas disciplinas escolares, trazem alguns desafios, e um fator que deve ser considerado para a superação das barreiras existentes é a formação inicial e continuada desse profissional, na perspectiva da prática inclusiva. Segundo Fernandes (2005), percebe-se poucos avanços nos cursos de licenciaturas, na formação de professores, capazes de desenvolver atividades com os alunos com deficiência. Dessa forma, “praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógica” (Fernandes, 2005, p.36).

Para Martins (2012), o investimento na formação inicial de professores é fundamental para o trabalho com a diversidade encontrada na realidade escolar, principalmente com o ensino

para os alunos com deficiência presentes na rede regular de ensino. Para ele, “necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. [...] deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral” (Martins, 2012, p.35).

Porém, o debate sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares tem que ir além das mudanças metodológicas realizadas pelos professores na adaptação dos conteúdos. A constituição Federal, ao tratar dos princípios da educação, ressalta que o ensino terá como base a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que corrobora diretamente com a ideia de educação para todos, independentemente de classe, condições econômicas e físicas (Almeida; Sampaio; Sampaio, 2020). Neste sentido, Mantoan; *et.al* (2010) entende que a concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, modifica o processo de escolarização em termos de organização e até mesmo dos saberes que constituem o ensino formal. Assim, “essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente” (Mantoan; *et. al*, 2010, p.6).

Os estudos sobre a educação inclusiva passaram a ter maior espaço nos debates educacionais, a partir da década de 1990 e mesmo assim é atual e relevante, devido ao seu processo contínuo de consolidação de uma escola que, efetivamente, inclua todos os alunos. Dessa maneira, deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, e não apenas por que foi estabelecida em um dado momento, ou por uma política de curto prazo, tem que existir como um valor, um princípio educativo (Carvalho, 2011).

Na Educação Inclusiva, o professor é fundamental, não somente nos processos de adaptação dos conteúdos disciplinares, mas também na própria inclusão escolar. A atitude do professor em sala de aula e no espaço escolar é importante para a valorização e respeito as diferenças na aprendizagem, afinal, cada indivíduo aprende em ritmos distintos (Nozi; Vitaliano, 2019). Porém, o professor não pode ser considerado como o único responsável para fazer da escola um espaço inclusivo. Os profissionais que atuam nas instituições de ensino devem trabalhar, em conjunto, para a efetivação de um espaço escolar que prese pela pluralidade e diversidade. Ademais, “o trabalho com a diferença na escola não está restrito ao espaço da sala de aula, ela demanda da participação de toda a comunidade escolar e só ganha sentido quando atrelado ao compromisso político, histórico e social [...]” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 412).

Para um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, faz se necessário que o professor tenha uma formação ou capacitação adequada para lidar com as diversas especificidades existentes em sala de aula, ainda mais, quando trata-se de salas de aulas regulares que tem

alunos com deficiência. Essa formação não deve estar relacionada apenas com a visão da inclusão, mas também com a própria prática pedagógica, pois o professor mobiliza saberes para que esses alunos consigam aprender os conteúdos importantes de cada disciplina. Em uma perspectiva inclusiva, faz-se necessário perceber os alunos distintos entre si, com potencialidades a desenvolver e com necessidades específicas. “Isso requer do professor saberes específicos e flexibilidade para questionar, problematizar constantemente sua prática com vistas a adequá-la à realidade escolar (Ferreira; Nunes; Martins, 2019, p. 883).

A prática cotidiana, o trabalho docente, a troca de experiência no ambiente escolar são fundamentais para o desenvolvimento de saberes que proporcionem uma melhor aprendizagem dos alunos com deficiência, incluindo o aprimoramento de estratégias e práticas inclusivas nas escolas regulares. Nozi e Vitaliano (2019) ressaltam que é possível identificar alguns saberes necessários para o trabalho com o público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede regular de ensino.

O professor que trabalha na perspectiva inclusiva necessita desenvolver habilidades que promovem uma maior cooperação, socialização e interação entre todos os alunos a fim de construir um aspecto positivo de cooperação e respeito, dessa maneira, os aspectos afetivos e emocionais são elementos que devem ser observados no planejamento e nas ações do professor durante sua prática de ensino para alcançar a aprendizagem dos educandos (Nozi; Vitaliano, 2019).

Desse modo, é importante que o professor tenha autonomia para desenvolver estratégias que possam superar os entraves existentes para promover a aprendizagem. Quando o professor compreende as especificidades e nuances de cada aluno, é possível promover um espaço escolar inclusivo e que consiga atender a todos, e com isso, alcançar os objetivos de cada disciplina escolar na aprendizagem dos conteúdos, visto que na medida que se atende as individualidades se aprimora “as respostas educativas de nossas escolas, de modo que o direito de todos à educação não fique, apenas, como retórica e se efetive na prática, agimos em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades” (Carvalho, 2011, p.21).

As práticas educativas inclusivas demandam uma construção diária, e depende da participação da comunidade escolar, incluindo o professor, portanto, não é algo que se consegue a curto prazo. Desse modo, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser construídas de forma coletiva e colaborativa para que exista a participação de todos. Porém, isso depende de mudanças que envolvem não somente as práticas em sala de aula, mas o desenvolvimento de conceitos e construção de alternativas educacionais que promovam a inclusão (Mantoan; *et.al*, 2010).

Para isso, é fundamental que os docentes tenham conhecimento sobre a modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, para assim, avaliar a inclusão na unidade escolar, junto aos demais profissionais das instituições de ensino. Faz-se necessário que o, professor com o olhar crítico, consiga vislumbrar a "política educacional inclusiva na sua própria realidade, avaliando se os subsídios humanos, físicos e materiais necessários para a sua efetivação têm sido respeitados, visando a possíveis alternativas [...] (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 418).

A própria concepção de uma escola inclusiva exige uma atenção para a diversidade e é fundamental as práticas educativas que atendam as diferenças de aprendizagem e superem a exclusão. Segundo Mantoan; *et al* (2010), à medida que os processos de ensino são considerados incontestáveis, imutáveis, não existe consideração com a inclusão, tampouco uma educação para todos.

Outro ponto fundamental e que pode ser desenvolvido pelo professor que atua com alunos com deficiência, é a sua criatividade para buscar alternativas no processo de ensino e aprendizagem, na criação de estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos das disciplinas,, tanto oriundos da formação, quanto das suas vivencias e experiências, enquanto sujeito social, pois, "as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça" (Mantoan, 2003, p. 38).

É importante que o professor mobilize saberes para potencializar o aprendizado dos alunos, respeitando suas diferenças, sem com isso privilegiar determinados grupos, pois, um dos princípios da inclusão é uma escola para todos. Na estrutura escolar, cada professor tem características particulares dentro da sua prática pedagógica, porém, para além do ensinar, o deve aprender com as especificidades dos seus alunos. "Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber "com" seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação" (Mantoan, 2003, p.41).

As dificuldades do professor no contexto escolar se apresentam nas mais diversas situações. Em uma escola na perspectiva inclusiva, os desafios não podem e não devem ser justificados pelas limitações dos educandos. "De modo geral, faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares de muitos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem" (Carvalho, 2011, p.25).

Com base em uma Educação que caminha na direção para um ensino inclusivo, é primário a defesa do direito a uma educação justa, igualitária e que consiga atender as

necessidades de cada indivíduo, para que se alcance a aprendizagem e o desenvolvimento em quanto sujeitos sociais, e para isso é fundamental que os profissionais da educação estejam em constante formação. “A prática pedagógica inclusiva passa pelo caminho da formação e da busca de autonomia no saber/fazer docente qualificando o ensino que se ministra, acolhendo a todos os alunos, estabelecendo relações, aprendizagem e perspectivas de futuro” (Pelegrini, 2014, p.49).

A constituição de uma escola inclusiva, passa por uma formação e de mudanças de comportamentos e entendimentos em toda a comunidade escolar, ou seja, professores, gestores, equipe de apoio, alunos, família, para que ocorra uma mudança no âmbito social, na superação das barreiras existes, principalmente as atitudinais. Segundo Ferreira, Barreto e Souza (2020) “[...] a formação de professores deve ser repensada na perspectiva de servir e atender este público, e fortalecer os laços entre docentes, discentes, gestores da educação, famílias e profissionais de outras áreas, em um esforço de apoio adequado e eficiente (Ferreira; Barreto; Souza, 2020, p. 87).

Por meio da realidade encontrada em sala de aula, é preciso refletir sobre as práticas e o ato de ensinar nas circunstâncias que se apresentam nas classes comuns. A prática pedagógica necessita ser dinâmica, sempre em construção e aprimoramento, pois, em cada contexto, os processos ocorrem de forma diferente, desse modo os profissionais que compõem as instituições de ensino e a comunidade escolar, precisam ser críticos e produtores de conhecimento para a efetivação de uma educação inclusiva. A construção de uma escola mais inclusiva “[...] passa por esta busca de mobilização e (re)construção dos saberes que envolvem os princípios da inclusão e se fazem necessários às práticas docentes contextualizadas, respeitando a individualidade e a diversidade dos alunos” (Pelegrini, 2014, p.63).

A inclusão do aluno com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas escolas regulares exige dos profissionais novas dinâmicas de ensino para se alcançar a aprendizagem de todos os alunos e atender as suas necessidades especificas. E nesse processo, “os professores são os atores fundamentais para que seja implementada uma reforma educacional e neste contexto, a construção de processos educacionais inclusivos na escola regular” (Pelegrini, 2014, p.125).

Diante do exposto, o que precisa ser observado e questionado é se o Estado tem garantido a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, assegurando estrutura adequada, professores em formação contínua, metodologias, práticas e recursos didáticos condizentes com esse público, pois, uma educação inclusiva significa acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as diferenças.

O processo de formação de professores enquanto profissionais da Educação é continuo e dinâmico e exige que os docentes adquiram saberes que serão importantes no ensino, sobretudo, dos alunos com deficiência, público da Educação Especial e matriculadas na rede regular de ensino, porém “os profissionais da educação se deparam com obstáculos no cumprimento das normas expressas para o processo de escolarização dos alunos de inclusão” e “dentre as dificuldades, destaca-se o distanciamento do que está determinado nos documentos legais e sua efetivação no cotidiano escolar” (Silva; Nunes, 2020, p. 78).

É importante destacar que o professor não pode ser responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da efetivação da inclusão dos alunos da Educação Especial, pois “a operacionalização e a aplicação prática são, comumente, dificultadas por barreiras que são encontradas no cotidiano social do se fazer cumprir” (Silva; Nunes, 2020, p. 78). A esse respeito, os autores acrescentam que, “da forma como está se fazendo a inclusão, não é difícil ouvir comentários sobre as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalharem com inclusão, afirmando ainda, muitas vezes que, esta não ultrapassa a barreira da presença física desses alunos [...]” (Silva; Nunes, 2020, p. 80-81).

Uma perspectiva inclusiva exige uma permanente reflexão, além de ações que levem a uma reorganização da prática pedagógica dos profissionais da Educação como um todo. Para isso, os saberes docentes que são adquiridos e mobilizados pelos professores são conceitos importantes que devem ser discutidos no processo de ensino para alcançar uma aprendizagem que contemple as necessidades especificas dos estudantes com deficiência da Educação Especial.

3.1 SABERES E FAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Cada profissional em seu processo formativo, adquire conhecimentos que irão constituir e dar legitimidade a sua profissão. Com o professor não é diferente, são necessários, ao longo da sua formação, conhecimentos iniciais que serão utilizados no processo de ensino. Ao mesmo tempo que, durante o exercício das suas funções, saberes são construídos e desenvolvidos, de acordo com sua experiência e com o contexto escolar.

O conhecimento faz parte da vivência do professor, portanto é um processo inacabado. Dessa forma, aprender para ensinar é um percurso contínuo, com características individuais, pois estão relacionados ao contexto em que a prática docente é desenvolvida. A sala de aula é um ambiente educativo dinâmico, diverso e cheio de desafios para os profissionais da Educação. A profissão docente como mobilizadora de saberes específicos por meio da própria

prática é protagonista das experiências educativas. Dessa forma, através da diversidade encontrada na escola, novos desafios são lançados para o professor na prática pedagógica, para atender as flexibilizações necessárias ao atendimento às diferenças, para assim, alcançar a inclusão e o direito a uma educação justa e igualitária.

3.1.1 Categorização dos saberes docentes.

A discussão sobre os saberes docentes será fundamentada por autores que trabalham sobre a temática: Saviani (1996), Pimenta (1999) e Tardiff (2014), Gauthier; *et. al* (2013), Nozi e Vitaliano (2019), e servirá de embasamento teórico, tanto para esse debate, como para o desenvolvimento da pesquisa. Saviani (1996) ressalta que os saberes que diretamente interessam aos processos educativos, estão relacionados a aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Assim: "[...] quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação" (Saviani, 1996, p.145).

O saber do professor é uma construção e reconstrução histórica, visto que, esse processo apresenta-se de forma dinâmica, à medida que novas vivências e experiências são incorporadas a sua prática no processo de ensino e aprendizagem do contexto escolar que estão inseridos. Desse modo, a identidade docente é constituída de forma dinâmica, não estanque, e trata-se de um processo de construção e reconstrução de saberes, pois, as práticas de ensino emergem em dado contexto e momento histórico, através das necessidades postas pela sociedade (Pimenta, 1999). Desse modo, os saberes são mobilizados para atender os objetivos contidos no ensino, com vistas a alcançar a aprendizagem dos alunos.

Para Tardiff (2014), o saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber do professor está relacionado com a identidade dele, suas experiências de vida e profissional, bem como na relação com os alunos, no contexto escolar e social de modo geral, e, portanto, dos fazeres durante sua prática pedagógica.

Saviani (1996), reconhece a complexidade dos fenômenos dos processos educativos, assim como a própria dificuldade dos professores, no desempenho das suas funções, nas atividades de ensino para alcançar a aprendizagem, e os saberes mobilizados por esses profissionais. Dessa maneira, ele procura de forma consensual classificar os saberes docentes e [...] se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, deve integrar o processo de sua formação (Saviani, 1996, p. 148).

Para o referido autor, os saberes docentes podem ser categorizados em: atitudinais, crítico contextual, específicos, pedagógicos e didático curriculares. Os saberes atitudinais estão diretamente relacionados com a postura do professor nas atividades da profissão e são caracterizados pela identidade e personalidade do profissional, assim, advém do comportamento, ou o que se espera do profissional quanto as atitudes e posturas atribuídas ao educador. Dessa forma, para Saviani (1996), a disciplina, a pontualidade, a justiça e equidade, o respeito com os alunos, a atenção as suas necessidades e dificuldades, são características que constituem uma categoria de saber necessárias ao profissional.

Os saberes críticos contextuais estão associados com a formação dos educandos para o desempenho das atividades sociais. Para o autor, é necessário que os professores tenham conhecimento acerca do contexto educativo a qual estão inseridos. Assim, é esperado do professor que ele saiba compreender o dinamismo dos fenômenos sociais, suas características e perceber as necessidades a serem atendidas pelo processo educativo, do qual o profissional é responsável (Saviani, 1996).

Os saberes específicos relacionam-se ao conhecimento produzido pelo aluno, por meio das disciplinas escolares. São saberes que fazem parte do currículo escolar e da formação do professor. Os saberes pedagógicos estão relacionados às ciências da educação e apresentados nas diversas teorias educacionais e os saberes didático-curriculares são associados com a organização e realização da atividade prática educativa do professor, mais especificamente o saber-fazer (Saviani, 1996).

Uma outra abordagem acerca dos saberes docentes é apresentada por Pimenta (1999). Para essa autora, os saberes que fazem parte da formação e da prática das atividades profissionais do professor, são categorizados como: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Os saberes da experiência são aqueles adquiridos diariamente na atividade prática dos professores e nas diversas relações e interações com os demais colegas que compõem o quadro dos profissionais da educação, desse modo, constituem um conhecimento adquirido também pela coletividade. Pimenta ressalta: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, [...]” (Pimenta, 1999, p.20).

Os saberes do conhecimento são aqueles relacionados com as disciplinas que o professor leciona na escola e que foram adquiridos durante a formação, ou seja, estão interligados com os conteúdos específicos. Quando o docente discute questões situadas dentro da sua área do conhecimento (Geografia, História, Matemática.), constitui um saber necessário quem vem da formação especifica de cada professor.

Os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (1999) não podem ser fragmentados e dissociados da prática docente e precisam estar relacionados com outras metodologias de ensino, ao estabelecer a relação teoria e prática. Desse modo, o conhecimento adquirido com os estudos das teorias educacionais associado a prática, constitui uma categoria de saber necessária a formação docente, sobretudo "[...] se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior." (Pimenta, 1999, p. 27-28).

De acordo com Tardiff (2014), os saberes docentes podem ser categorizados em profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares. Para esse autor, os saberes provenientes das ciências da educação e os conhecimentos pedagógicos são incorporados e formam os saberes profissionais. "Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores" (Tardiff, 2014, p. 37). Além disso, os conhecimentos pedagógicos que compõe o saber profissional docente se apresentam: "[...] como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa" (Tardiff, 2014, p. 37).

Os saberes disciplinares são advindos do meio acadêmico, estão relacionados com a formação e inicial e continuada dos professores, integram a prática docente e são adquiridos por meio das disciplinas, nos mais diversos cursos: "São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, [...]" (Tardiff, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais, são produzidos na prática cotidiana da atividade docente, por isso, podem ser também, categorizados como saberes práticos. Cabe ressaltar que esse saber está inteiramente relacionado com o contexto escolar e a vivência de cada profissional. Segundo Tardiff (2014), os professores, durante o exercício das suas atividades escolares, desenvolvem saberes baseados seu trabalho diário, e poder ser uma construção individual e coletiva, sob a forma de habilidades adquiridas e incorporadas cotidianamente, é o que o autor classifica o como saber-fazer.

Para Tardiff, nos saberes curriculares, os professores apresentam um conhecimento relacionado com o currículo escolar, no que diz respeito aos conteúdos e nos objetivos no ensino para alcançar aprendizagem dos alunos. E mais: "Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os

saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]" (Tardiff, 2014, p. 38).

Outra categorização é apresentada por Gauthier; *et. al* (2013), que trazem os saberes disciplinares, curricular, experiencial, das ciências da educação, da tradição pedagógica, e o saber da ação pedagógica. O saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores nas mais variadas disciplinas científicas, ele salienta que o docente não produtor desse saber, mas se utiliza dele para lecionar em sala de aula. Para ensinar é necessário que o professor tenha domínio do conteúdo que será transmitido para os alunos. Para esses autores, o conhecimento que o professor detém sobre a disciplina em sala de aula influencia diretamente na aprendizagem dos educandos.

O saber curricular, categorizado por Gauthier; *et.al* (2013), advém dos programas de ensino, ou seja, é o conhecimento selecionado pelas instituições, que é produto das ciências, e que será ensinado nas escolas. Os autores consideram também que esse conhecimento selecionado, sofre modificações ao longo do seu processo de constituição até chegar a sala de aula, pois, sofre influência tanto do Estado, quanto pelas editoras em diversos manuais, e também do próprio professor em sala de aula.

O saber das ciências da educação, são considerados conhecimentos profissionais adquiridos na formação ou na prática e, mesmo que não ajudem diretamente o docente no ensino, contribui para o entendimento do suas funções e da educação como um todo. O professor sabe como está estruturado o sistema de ensino, conselho escolar, distribuição de carga horário, conhecimento sobre os alunos, diferenças sociais. Para os autores trata-se de um conjunto de saberes específicos da profissão docente que profissionais de outras áreas não tem, e que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica (Gauthier, *et. al*, 2013).

O saber da tradição pedagógica refere-se a concepção que cada um tem da escola, adquirido pela consciência, antes mesmo de realizar o curso de formação para professor. Segundo Gauthier; *et.al* (2013), esse saber pode representar equívocos e distorções sobre a prática da profissão, porém, "ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica" (Gauthier, *et. al*. 2013, p. 32).

O saber experiencial está relacionado com o hábito de ensinar e aprender pelas próprias experiências vivenciadas na prática da profissão, para Gauthier; *et.al*, esse saber é íntimo de cada professor, porque é privado de cada docente. Toda essa experiência fica muitas vezes restrita em sala de aula, através de estratégias criadas para o ensino. Assim, "o que limita o saber experiencial é o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos" (Gauthier, *et. al*. 2013, p. 33).

O saber da ação pedagógica, é aquele que advém do experiencial, porém sistematizado e registrado pelas pesquisas realizadas em sala de aula, dessa forma podem ser apreendidas e utilizados por outros professores. Esse saber sistematizado pode contribuir com a pratica docente, portanto, “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que, os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier, *et. al*. 2013, p. 34).

As categorias de saberes apresentadas têm características semelhantes e podem ser classificados no campo dos saberes teóricos, provenientes da formação e os práticos que compõem a profissão docente, adquiridos na experiência em sala de aula. Dessa forma, no processo educativo para alcançar a aprendizagem, os saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos no contexto escolar.

Nozi e Vitaliano (2019) organizaram os saberes docentes em cinco dimensões, que vão desde os conhecimentos teóricos aos práticos. São elas: dimensão atitudinal, dimensão procedimental, dimensão conceitual, dimensão contextual e características pessoais do professor. A primeira dimensão de saberes é atitudinal, pois, segundo as autoras, é importante que o professor saiba valorizar a diferença, a heterogeneidade, acredite no potencial dos alunos, tenha responsabilidade pedagógica no compromisso com a aprendizagem dos alunos, ressignifique conceitos e práticas, disponha a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço.

Na dimensão procedimental, estão as habilidades que os docentes precisam para saber ensinar, em outras palavras, é o saber-fazer. As autoras ressaltam os elementos que são considerados no fazer pedagógico: “[...] o espaço físico, o clima emocional da sala de aula, as condições de ensino disponibilizadas, em termos de adaptações pedagógicas, as quais envolvem recursos materiais e humanos” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 417).

A dimensão conceitual refere-se ao campo teórico-científico dos docentes, “considerados saberes conceituais que fundamentam a ação pedagógica do professor” (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 420). Para elas, na prática para um ensino inclusivo, faz se necessário o conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem, sobre a legislação, a compreensão da importância dos pressupostos da educação inclusiva e o conhecimento sobre o uso das tecnologias para o ensino.

Na dimensão contextual, as autoras se basearam nas análises elaboradas por Saviani (1996), ao definir o saber critico-contextual, em que os professores devem saber identificar as necessidades do presente, existentes no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, “a compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o processo educativo também

compõe essa dimensão" (Nozi; Vitaliano, 2019, p. 423). Para elas, faz-se necessário a responsabilidade político-social e dialogar com o contexto sociocultural dos educandos. As autoras Nozi e Vitaliano (2019, p.47) atribuem características interdependentes e ao mesmo tempo interrelacionadas, tais como: refletir sobre sua prática, "ser crítico, ter autonomia, ser criativo, ser flexível, ter autoconhecimento" (quadro 6).

Quadro 6- Síntese das categorias de saberes docentes

AUTOR (A)	SABERES	CARACTERIZAÇÃO
SAVIANI (1996)	Saber atitudinal	Compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo.
	Saber crítico contextual	Relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.
	Saberes específicos	Os saberes correspondentes as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares.
	Saber pedagógico	Conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais.
	Saber didático curricular	Conhecimentos relativos as formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando.
PIMENTA (1999)	Saber da experiência	Os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.
	Saber do conhecimento	Conhecimentos nas áreas os quais os professores são especialistas (História, Geografia, Física, Matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...).
	Saber pedagógico	Adquiridos na formação do professor, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca.

TARDIFF (2014)	Saberes profissionais	Saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores.
	Saberes disciplinares	Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas.
	Saberes experienciais	São incorporados através das experiências individuais e coletiva dos docentes sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.
	Saberes Curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados.
GAUTHIER; *et.al* (2013)	Saber disciplinar	Produzido pelos pesquisadores nas mais variadas disciplinas científicas, ele salienta que o docente não é produtor desse saber, mas se utiliza dele para lecionar em sala de aula.
	Saber curricular	É o conhecimento selecionado pelas instituições, que é produto das ciências, e que será ensinado nas escolas.
	Saber das ciências da Educação	Contribui para o entendimento do suas funções e da educação como um todo. Trata-se de um conjunto de saberes específicos da profissão docente que profissionais de outras áreas não tem.
	Saber da tradição pedagógica	Adquirido pela consciência, antes mesmo de realizar o curso de formação para professor, diz respeito a memória de como esse indivíduo enxerga a profissão.
	Saber experiencial	Está relacionado com o hábito de ensinar, é aprender pelas próprias experiências vivenciadas na prática da profissão
	Saber da ação pedagógica	Advém do experiencial, porém sistematizado e registrado pelas pesquisas realizadas em sala de aula, dessa forma podem ser apreendidas e utilizados por outros professores.

NOZI; VITALIANO (2019)	Dimensão Atitudinal	Valorização a diferença, acreditar no potencial dos alunos, ter responsabilidade pedagógica no compromisso com a aprendizagem dos alunos, ressignificar conceitos e práticas, dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço
	Dimensão Procedimental	Elementos a serem considerados do fazer pedagógico do professor: o espaço físico, o clima emocional da sala de aula, as condições de ensino disponibilizadas, em termos de adaptações pedagógicas, as quais envolvem recursos materiais e humanos.
	Dimensão conceitual	Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem, sobre a legislação, compreensão da importância dos pressupostos da educação inclusiva e conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.
	Dimensão contextual	A compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o processo educativo. Responsabilidade político-social e diálogo com o contexto sociocultural dos educandos

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2022.

Na discussão apresentada é possível observar a existência de uma categorização de saberes, em que cada autor faz as suas análises e classificações com base nos elementos que constituem o profissional docente, e que o difere dos demais profissionais. Apesar de existir categorias de saberes diferentes, apresentadas por diferentes teóricos, é importante destacar, que não existe na prática uma hierarquização desses saberes, assim, todos são importantes na formação do ser professor.

Carmo (2021), considera que o saber é constantemente restruturado nos contextos em que ocorrem as práticas docentes, assim nessa pesquisa em que trataremos diretamente sobre práticas e saberes, daremos uma ênfase maior nos saberes experienciais dos professores. Dessa forma, “nesse movimento, produzem-se formas próprias de um saber que certamente não se origina apenas da formação docente, mas resulta da mobilização de um conjunto de saberes

garimpados na sua trajetória pessoal e profissional" (Carmo, 2021, p.30). Além disso, para esse autor, a experiência traz um potencial formador e transformador.

O saber da experiência possui como característica a sua construção e apropriação nas práticas de atuação profissional, que o relaciona diretamente com os contextos e vivências dos docentes em sala de aula. Dessa forma, "entendemos que, na atuação cotidiana, os professores apropriam-se dos saberes, por meio de diálogos, experiências e materiais de trabalho e estudo com os quais interagem" (Ferraz, 2008, p. 73), assim esse saber experiencial possui também características singulares, próprias de cada professor adquiridos ao longo da sua atuação.

Nos contextos em sala de aula, o professor se depara com situações específicas que demandam aplicação de saberes adquiridos e validados ao longo da sua trajetória profissional. "Os saberes construídos cotidianamente na experiência de trabalho parecem construir o fundamento principal da prática profissional, além de oferecer subsídios não só para a aquisição, mas, também, para a produção dos próprios saberes profissionais" (Carmo, 2021, p.136).

É possível inferir que na dinâmica em sala de aula, os acontecimentos que ocorrem e o modo como o professor se comporta nesses contextos podem promover situações de produção de saberes experienciais. Para Ferraz (2008, p. 73) "[...] as ações relacionadas a preparação das aulas, como planejamento pedagógico, organização dos conteúdos, organização das atividades planejadas, são momentos privilegiados para a constituição, mobilização e apropriação dos saberes docentes".

Os saberes que se originam da experiência dos professores nas suas práticas em sala de aula, são produzidos e influenciados pelos contextos em que cada profissional atua, o que traz uma característica única e particular no processo de construção, desenvolvimento e validação prática desse saber. Para Carmo (2021), o saber da experiência possibilita a restruturação da prática docente produzindo assim novas formas de ensinar e não apenas de transmitir conteúdo. "Por isso, o professor, na transformação que realiza do saber ensinado, produz continuamente saberes próprios – "modos de fazer" -, que passam a ser incorporados ao repertório de conhecimentos" (Carmo, 2021, p. 161).

Nas análises sobre os saberes da experiência é importante destacar que este não é resultante apenas do acúmulo de anos de atuação docente, mas sim, de um conjunto de fatores que influenciam o exercício da docência, como a "satisfação profissional; abertura para o potencial formador e transformador das práticas; vivencias de situações de ensino em diferentes segmentos educacionais; conhecimento de contextos reais e das variadas necessidades formativas dos alunos, entre outros" (Carmo, 2021,p. 162).

A autora Ferraz (2008), considera que o saber da experiência é construído de forma diversificada, portanto, mobilizado em contextos variados de atuação profissional, além disso à medida que novas experiências práticas são vivenciadas, esse saber é constantemente remodelado. A escola é o lugar de construção desses saberes, “ela representa um espaço privilegiado para a produção de saberes, (visto) que nesse contexto são estabelecidas relações entre os professores que proporcionam momentos de reflexão coletiva da prática docente” (Ferraz, 2008, p. 115).

Dessa forma, é na mobilização de saberes que o conhecimento escolar é produzido, e tem no saber da experiência a possibilidade de dar significado e sentido aquilo que é aprendido pelos alunos, “no entanto, para que a experiência continue a ser fonte de constituição de saberes, é preciso que haja espaço e predisposição para a reflexão dos fatos cotidianos, condição para que esses saberes continuem sendo produzidos” (Carmo,2021, p.172).

Na prática do ensino com os alunos com deficiência, tanto os professores das salas regulares, quanto os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mobilizam saberes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, seguem exemplos de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com o público da educação especial que foram publicadas em periódicos e a respectiva identificação dos saberes docentes mobilizados.

3.2 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.

Com a consolidação do modelo de uma Educação Especial voltada para os preceitos de uma perspectiva que inclua todos os alunos, independente das suas especificidades, nas classes comuns de ensino é possível inferir que novos desafios emergiram para os professores que passaram a trabalhar em salas de aula cada vez mais diversificadas e plurais em relação ao alunado. Para Zerbato e Mendes (2021), em seus estudos sobre metodologias e práticas voltadas para o público da Educação Especial, costumeiramente os docentes que trabalham com os alunos com deficiência nas escolas regulares, planejam aulas ou atividades diferenciadas dos demais para esses estudantes.

As discussões para consolidar uma educação que seja inclusiva, passa diretamente pelos processos de formação docente e aos preceitos educacionais que atenda às necessidades de todos os alunos indistintamente, e, para isso, é necessário o desenvolvimento teórico e prático de metodologias pedagógicas que consiga alcançar a todos os estudantes, em especial os alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, pois, a maneira como o professor

desenvolve a sua prática pode promover ou não o acesso a aprendizagem (Prais; Vitaliano, 2018).

Por mais que os alunos com deficiência estejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, inclui-los dentro do processo de ensino e aprendizagem demanda do professor estratégias que consigam superar as barreiras educacionais existentes. Zerbato e Mendes (2021), analisam que a tentativa nas práticas em sala de aula foi a de usar adaptações, para, na medida do possível, tentar conciliar o currículo comum às necessidades específicas dos alunos. Para as autoras, "enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares" (Zerbato; Mendes, 2021, p.3).

Para as autoras Zerbato e Mendes (2021), as pesquisas na área da Educação Especial apresentaram que as políticas inclusivas deveriam investir na restruturação dos sistemas de ensino como um todo, em recursos humanos e materiais, e em mudanças nas práticas pedagógicas docentes. Nesse caso "[...] o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para as estratégias especializadas" (Zerbato; Mendes, 2021, p.4). A questão apontada pelas autoras é que, na consolidação da educação especial enquanto modalidade, em uma perspectiva inclusiva, é preciso desenvolver práticas que não atendam apenas a especificidade do aluno com deficiência, mas sim, no desenvolvimento de metodologias que o inclua no processo de aprendizagem junto aos demais.

Na perspectiva de desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que comtemplem os alunos - público da Educação Especial nas salas regulares de forma inclusiva, o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), é difundido com a intenção de superar as barreiras existentes no processo da aprendizagem, buscando alternativas acessíveis a todos os alunos das classes comuns. Esse termo tem o mesmo princípio básico do desenvolvido pela Arquitetura, cujo "Desenho Universal" procura desenvolver ambientes físicos acessíveis a todos. Em relação ao conceito voltado para a área educacional esse pode ser entendido como uma estrutura para o desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, "[...] com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características" (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p.34).

Prais e Vitaliano (2018), destacam que a concepção de um desenho universal para a aprendizagem implica diretamente em pensar práticas e atividades educativas que possam possibilitar a inclusão de todos os alunos nas salas de aulas comuns. Dessa forma, "o DUA

aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo" (Prais; Vitaliano, 2018, p. 54-55).

As formas tradicionais de ensino, geralmente compostas por formas únicas de ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos, normalmente, não conseguem atender as necessidades de todos os educandos e tampouco conseguem alcançar os objetivos de uma educação que promova a inclusão, por isso "[...]é importante que o ensino seja feito de uma maneira flexível, em que um mesmo conteúdo seja ensinado e avaliado de diferentes formas, e que o professor encontre diferentes meios de despertar o interesse de seus alunos[...]" (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p.34-35). Neste sentido, ainda segundo as autoras, a flexibilidade do ensino proposta no DUA ocorrem sobre três princípios básicos: o engajamento, a representação e a ação/expressão.

O engajamento está relacionado com o "por que" de determinado conteúdo ser ensinado, dentro da proposta do desenho universal para aprendizagem. O professor deve utilizar recursos variados, para assim, despertar o interesse dos alunos para ao assunto a ser discutido em sala de aula, "[...] relacionando-o a coisas que os alunos conheçam; apresentar o tema da atividade com um vídeo ou uma música que contextualize o conteúdo que será ensinado; e/ou iniciar conversas sobre o tema, dentre outras estratégias" (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 35).

A representação se relaciona com "o que" o estudante irá aprender, e recomenda-se que seja apresentada de maneira diversa pelo professor, para que o conhecimento seja acessível a todos, como, por exemplo "[...] apresentar o conteúdo por meio da fala, de figuras, de vídeos, objetos, dentre outros recursos". A ação/expressão se relaciona em "como" o aluno expressa aquilo que foi aprendido "[...] por meio da linguagem oral, desenho (se possível) ou por meio de gestos" (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 35).

Essas autoras acreditam que a construção de propostas metodológicas com base em práticas pedagógicas favorece a inclusão nas salas regulares e a acessibilidade no processo de ensino, porém, "para assegurar essa acessibilidade a este currículo, o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem) para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades" (Prais; Vitaliano, 2018, p.61).

Para as autoras Zerbato e Mendes (2021), durante muito tempo, as práticas pedagógicas voltadas para o público da Educação Especial ficaram centradas nas suas deficiências, em que eram desenvolvidas atividades compensatórias. Segundo as autoras, metodologias construídas com base no Desenho Universal para Aprendizagem, fugiriam essa lógica, pois, "na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material

para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes" (Zerbato; Mendes, 2021, p.4).

A partir desse momento apresentaremos algumas experiências práticas voltadas para o público da Educação Especial nas salas comuns. A primeira prática apresentada, foi publicada por Ramos (2012) e desenvolvida em uma escola municipal de Vitória (ES), e envolveu o professor da sala regular, uma pedagoga e uma estagiária da Educação Especial. A atividade foi realizada em uma turma do sexto ano (6ª ano) do ensino fundamental. Para tal, foi utilizada como técnica o ensino em multiníveis, que segundo a autora, "foi escolhido por se tratar de uma prática pedagógica diferenciada entre outras, que proporciona uma abordagem inclusiva do currículo" (Ramos, 2012, p. 105).

Essa forma de trabalho possibilita que os alunos com diferentes níveis de aprendizagem tenham oportunidade de participarem de forma ativa nas atividades em sala de aula. Assim, "a implementação desse projeto visava garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagem de cada um, independentemente das suas especificidades" (Ramos, 2012, p. 105).

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, foi escolhido um tema da disciplina de ciências, com a temática "o boom da poluição". Foi possível observar a mobilização dos saberes específicos ou curriculares, que são definidos por autores como Saviani (1996) e Gauthier *et.al* (2013), como aqueles relacionadas as disciplinas e que integram o currículo escolar. Segundo Ramos (2012), essa turma contava com ao menos seis alunos da Educação Especial, "dentre esses alunos, um, com Síndrome de Down, e pelo menos cinco apresentavam, segundo a escola, problemas socioafetivos, que traziam sérios comprometimentos à aprendizagem" (Ramos, 2012, p. 110).

Inicialmente, foi proposta uma atividade diagnóstica, em que a professora, realizou a leitura de uma história sobre o tema e apresentou algumas imagens, e os alunos eram motivados a participarem, à medida que a história se desenvolvia. Em seguida, numa outra atividade, os alunos registraram opiniões sobre o que significava poluição, como evitá-la, além de desenhar a parte da história de que mais gostaram (Ramos, 2012). O aluno com síndrome de Down em interação com a professora de ciências, solicitou uma imagem apresentada pela professora que ele gostou e passou a desenhar. Para a autora, o aluno, "parecia querer mostrar-nos que estava feliz por se sentir acolhido, envolvido, e, acima de tudo, vivendo o cotidiano de uma sala de aula inclusiva" (Ramos, 2012, p. 112).

A professora pode perceber que na turma, haviam grupos com diferentes níveis de aprendizagem e assim, ela dividiu em quatro grupos: 1) os alunos que se encontravam em

alfabetização, 2) os alunos que apresentavam dificuldades de interpretação e domínio do assunto, 3) os alunos que não apresentavam problemas com interpretação, mas não articulavam de forma coerente as respostas e 4) os alunos que extrapolavam o conhecimento adquirido, ou seja, aqueles que desenvolviam as atividades sem maiores dificuldades e conseguiam relacionar com outras experiências vivenciadas no cotidiano ou conteúdos estudados. “A partir dessa análise, as ações passaram a ser desencadeadas no sentido de atender a cada grupo em suas necessidades/ possibilidades. As atividades foram planejadas, considerando-se tal fato” (Ramos, 2012, p. 116).

Em 2012, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o Caderno de educação especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, que apresenta algumas sugestões de atividades pedagógicas com os alunos da educação especial incluídos nas salas regulares. Umas das atividades para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental foi sobre duração e sucessão temporal, indicada para alunos com deficiência auditiva, e com transtornos de aprendizagem como a dislexia, que, “assim como as crianças surdas, com frequência apresentam dificuldades temporais e, consequentemente, dificuldade na ordem das letras e das sílabas” (Brasil, 2012, p. 40).

Apesar da divisão em grupos, a atividade promovia a interação entre os alunos. Ao observar como os colegas desenvolviam a atividade, o aluno com síndrome de Down, decidiu procurar as imagens com o auxílio da estagiaria da educação especial, para colar imagem no cartaz inicialmente a professora pediu um colega que o ajudasse, na segunda imagem o aluno recusou a ajuda e colou sozinho a imagem no cartaz. Essa atividade mostra, “a importância da interação da professora em estar acompanhando de perto as ações dos alunos e saber como trabalhar com as suas necessidades/potencialidades” (Ramos, 2012, p. 121).

Ao trabalhar a temática proposta em sala de aula, de forma a considerar a grau de aprendizagem dos alunos, o professor pode trabalhar o mesmo tema de forma a incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, ao procurar atender as especificidades dos alunos. Para isso é possível observar também que algumas dimensões de saberes categorizadas por Nozi e Vitaliano (2019), foram mobilizados no processo, como a dimensão atitudinal, ao identificar as diferenças de aprendizagem e valorizar a potencialidade dos alunos tanto no trabalho coletivo quanto individual, e também a dimensão procedimental ao utilizar as condições de ensino disponibilizadas, e promover as adaptações pedagógicas para atender as especificidades dos alunos público da Educação Especial na sala de aula regular (quadro 7).

Quadro 7 - Síntese da atividade pedagógica publicada por Ramos (2012), realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com público da Educação Especial.

Público	**Tema/ Conteúdo**	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**	**Saberes mobilizados**
Alunos do 6º ano de ensino fundamental, turma regular com alunos da Educação Especial	Poluição	Discutir sobre a poluição atmosférica	Leitura de história, apresentação de imagens, debate sobre o tema, atividade em grupo, confecção de cartazes.	Textos, imagens, cartolina, revistas, tesoura, cola.	Saberes específicos, curriculares, dimensão atitudinal e procedimental

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

A atividade tem como objetivo discriminar a duração e a sucessão temporal (dia, mês e ano). Sugere ao professor que elabore um calendário adaptado para os alunos com deficiência auditiva, contendo as palavras e os sinas em Libras, além de fichas com as palavras “hoje”, “ontem” e “amanhã” com os seus respectivos símbolos. Como metodologia, o professor poderá utilizar o calendário diariamente em sala de aula de forma que todos possam visualizar e sortear um aluno por dia para marcar a data atual. É importante que o professor contextualize a data demarcada, como por exemplo, questionar o que foi realizado ontem, o que será realizado hoje em sala e o que será desenvolvido amanhã pelos alunos, para que eles passem a adquirir a noção de sequência temporal (Brasil, 2012).

Nesta atividade (Quadro 8), por se tratar dos anos iniciais e na alfabetização dos alunos, são mobilizados saberes da ação pedagógica, que segundo Gauthier eat.al (2013) são resultados das experiências e são sistematizados nas pesquisas em sala de aula, além da dimensão atitudinal e procedimental para um ensino inclusivo apresentada por Nozi e Vitaliano (2019).

Quadro 8- Atividade pedagógica proposta no caderno de Educação Especial, publicado pelo MEC, 2012.

Público	**Tema/conteúdo**	**Objetivos**	**Metodologia**	**Saberes Mobilizados**
Alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Sequência temporal (dias da semana e meses do ano)	Discriminar a duração e a sucessão temporal Identificar os dias da semana e os meses do ano em Libras	Confecção de calendário com palavras e símbolos em libras, para utilização	Saber da ação pedagógica, Dimensão atitudinal e procedimental

		Nomear os dias da semana na sequência correta Aprender a registrar e a identificar no calendário datas importantes	diária em sala de aula.	

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Vieira (2012), publicou uma experiência prática vivenciada em uma escola com professores dos anos finais do ensino fundamental. Segundo o autor o objetivo com as atividades realizadas era instituir práticas de leitura e de escrita para alunos com deficiência. A turma selecionada para execução da proposta, tinha uma aluna com Síndrome de Down, três com deficiência intelectual, e um aluno com Autismo. O estudo, foi realizado em uma escola do município de Vila Velha-ES, e envolveu inicialmente a professora de Língua Portuguesa, pedagogas, uma docente de Educação Especial e gradativamente os demais professores.

Para a realização da atividade, foi necessária a observação do cotidiano escolar, para conhecer a rotina da unidade de ensino. Para envolver os alunos com deficiência foi desenvolvido junto com os professores, um projeto denominado “Musiculturarte”, que utilizava letras de músicas para trabalhar com a temática da preservação ambiental (Vieira, 2012). O objetivo geral do projeto era “Instituir propostas pedagógicas interdisciplinares para o desenvolvimento do Projeto Musiculturarte, implementando contextos favorecedores da leitura e da escrita para os alunos” (Vieira, 2012, p. 158).

No planejamento da atividade, a ideia foi trabalhar uma música do grupo Moxuara, chamada “Não mande geada” que segundo o autor tratava sobre a vida do homem no campo. Essa canção seria trabalhada em conjunto com a obra “Vidas Secas”, do autor Graciliano Ramos. Na aula inicial foi apresentada o texto e a música para os alunos, em seguida, os alunos foram organizados em grupo. “[...] para que eles, apoiando-se em paródias, acrósticos, quadrinhos, desenhos, contos, charges, dentre outras metodologias de escrita, fizessem a releitura dos textos trabalhados” (Vieira, 2012, p. 162). Posteriormente, docentes de outras disciplinas foram inseridos no projeto, como por exemplo o professor de Geografia, História e Ciências que auxiliaram na confecção da releitura pelos alunos e aproveitam para trabalhar conteúdo das respectivas disciplinas.

O autor relatou que a aluna com Sindome de Down “contou com destreza a história de Vidas Secas. Trabalhando com recorte e colagem de gravuras, ela fazia a reescrita da obra

utilizando essas imagens" (Vieira, 2012, p. 163), e utilizou de um alfabeto móvel para escrever os elementos que ela selecionava. Com o auxílio da professora de educação especial, o aluno autista passou a colorir fatos relacionados as obras trabalhadas. "Os outros estudantes com deficiência intelectual, produziam seus textos auxiliadas pelos professores e demais alunos do grupo" (Vieira, 2012, p. 163).

A culminância da atividade foi a realização de uma paródia musical que envolveu todos aos alunos da turma. Nesta atividade é possível constatar a mobilização de saberes em diversos momentos, bem como das dimensões de saberes na educação inclusiva. Destaca-se a dimensão contextual, quando inicialmente procurou-se conhecer a realidade escolar, e a dimensão atitudinal, na valorização da diferença e a procedimental quando se utilizou das adaptações pedagógicas e na utilização dos recursos humanos para a inclusão dos alunos com deficiência na atividade (Quadro 9).

Quadro 9- Prática pedagógica publicada por Viera (2012), envolvendo alunos com deficiência intelectual.

Atividade	**Tema**	**Objetivo**	**Metodologia**	**Saberes mobilizados**
Projeto Musiculturarte para os anos finais do ensino fundamental	Preservação ambiental	Instituir propostas pedagógicas interdisciplinares para o desenvolvimento do Projeto Musiculturarte, implementando contextos favorecedores da leitura e da escrita para os alunos	Trabalhar com os alunos a obra "Vidas Secas". Apresentar a música "Não Mande a Geada, não", promovendo um diálogo com a obra de Gracilia- no Ramos. Dividir os alunos em grupo, para que eles possam fazer a releitura dos textos trabalhados, com liberdade em escolher o recurso metodológico desejado. Formar um coral envolvendo os alunos com deficiência	Dimensão contextual, procedimental e atitudinal.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Outro exemplo de atividade, é uma proposta prática para alunos com deficiência visual, no componente curricular Geografia, no ensino da categoria paisagem. Essa proposta foi publicada pelos autores Vasconcelos; Campos e Celeri (2018), sendo desenvolvida no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN).

Segundo os autores, a elaboração da atividade se dividiu em algumas etapas, desde o conhecimento prévio do local até a definição da metodologia e a aplicação prática. Assim, procurou-se "compreender como o aluno com deficiência visual é contemplado nas aulas de Geografia, principalmente quando se trabalha conteúdos que carecem tradicionalmente de observações visuais, como a categoria paisagem" (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 5). Os autores, acrescentam ainda que "apesar da escola oferecer o acesso à sala de recursos no contraturno, [...] não é suficiente para suprir as necessidades dos alunos, representando [...] uma grande oportunidade de aprendizado para tais sujeitos" (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 6).

Os autores da proposta selecionaram um dos alunos com deficiência visual do 9º ano do ensino fundamental para o desenvolvimento da atividade. Incialmente entrevistaram o aluno e procuraram saber sobre o conhecimento geográfico que ele tinha. O estudante declarou se interessar sobre a natureza, rios, arvores, mas que não tinha contato frequente. Assim, "considerando [...] a ótica do conceito de paisagem da geografia tradicional, que exclui o aluno cego ao restringir tal conhecimento à visão, buscou-se uma ação que o incluísse como participante desse saber" (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 7).

Após, as observações e sondagem inicial com o estudante, os autores propuseram como metodologia uma aula de campo, dentro do campus da universidade onde o colégio era localizado. "A ferramenta da aula de campo apesar de muito importante e relativamente comum, não esteve tão presente na formação desse aluno, daí a necessidade de explorar suas potencialidades junto ao estudante alvo da pesquisa" (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 7).

Dessa forma, a metodologia aplicada consistia em uma prática para além das barreiras da sala de aula, assim, o estudante com deficiência visual teria contato com elementos da paisagem, estimulando os sentidos, em contato direto com arvores, texturas de solos, diferenças de temperatura nos ambientes. E ainda, "objetivou-se ainda trabalhar os conceitos de natureza modificada e não modificada, conhecendo também a paisagem da escola em que estudava" (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 7).

O estudante com deficiência visual, durante a aula de campo, segundo os autores, passou a questionar sobre os elementos que encontrava, utilizando sentidos como o tato, olfato e

audição, “[...] pois o ato de levar o aluno a sentir a paisagem por meio de estímulos de outros sentidos é uma forma de inseri-los dentro da perspectiva da paisagem, seja ela natural ou modificada” (Vasconcelos; Campos; Celeri, 2018, p. 10).

Na proposta de atividade com alunos com deficiência visual foi possível observar a mobilização dos saberes curriculares e específicos no ensino do conteúdo, bem como das dimensões atitudinal e procedimental para o ensino com os alunos da modalidade da Educação Especial (quadro 10).

Quadro 10- Síntese da proposta de atividade publicada por Vasconcelos, Campos e Celeri (2018).

Público	**Conteúdo**	**Objetivo**	**Metodologia**	**Saberes mobilizados**
Estudantes com deficiência visual, 9º ano do ensino fundamental.	Conceitos de natureza modificada e não modificada	Trabalhar os conceitos de natureza modificada e não modificada	Aula de campo	Curricular, específico, dimensão atitudinal e procedimental.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Com as práticas apresentadas é possível perceber que o professor se apropria e utiliza desses saberes nas etapas do processo de ensino, para alcançar a aprendizagem e a inclusão desses alunos nas salas regulares. Além disso, é notório que essas práticas consideradas inclusivas não dependem única e exclusivamente do professor, mas sim, da combinação e contribuição de profissionais de outras áreas, a exemplo de pedagogos, monitores da Educação Especial, dentre outros. Dessa forma, fica evidente que para se alcançar um ensino inclusivo, que atenda às necessidades específicas dos alunos da modalidade da Educação Especial, é necessário planejamento e ações conjuntas entre os profissionais da Educação e da comunidade escolar como um todo.

4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PESPECTIVA INCLUSIVA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA.

Nesta seção apresentaremos as percepções dos professores participantes da pesquisa que atuam diretamente com o público da Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista (BA), bem como os desafios enfrentados na prática docente, as estratégias desenvolvidas e os saberes mobilizados para a aprendizagem dos alunos com deficiência. Os participantes atuam nas redes Estadual, Municipal e Particular de ensino, em diferentes contextos, com trajetórias e vivências singulares. Inicialmente, apresentaremos o perfil dos professores participantes e destacamos que para preservar a identidade, eles serão nomeados da seguinte forma: os professores das salas regulares serão identificados com as letras do alfabeto em maiúsculo, partindo da letra "A" até a "F", os atuantes do Atendimento Educacional Especializado, serão nomeados como "AE1" e "AE2" (Tabela 5).

Tabela 5- Perfil dos professores participantes da pesquisa (2023).

Participante	**Sexo/idade**	**Rede de Ensino**	**Vínculo empregatício**	**Formação (graduação)**	**Ano de formação**
A	F/ 51	Estadual	Efetivo	Letras	2000
B	F/ 61	Estadual	Efetivo	Letras	1983
C	F/ 49	Particular	CLT	Letras Vernáculas	2012
D	F/ 36	Particular	CLT	Letras Modernas	2011
E	F/ 43	Municipal	Contrato	Pedagogia	2009
F	F/ 54	Municipal	Contrato	Pedagogia	2015
AE1	F/ 48	Estadual	Efetivo	Letras	1999
AE2	F/38	Municipal	Contrato	Pedagogia	2008

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Cada profissional possui sua própria trajetória e motivações pessoais que os levaram a exercer a profissão docente, suas particularidades e desafios. A professora "A", iniciou sua trajetória após concluir o curso do extinto magistério, trabalhando na rede particular com a educação infantil, e logo ingressou no curso de Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), devido ao gosto desenvolvido pela literatura. Concluiu a licenciatura no ano 2000 e logo ingressou na especialização em linguística. Após o termino da graduação, passou a atuar na rede Estadual, somando ao todo, segundo seus próprios relatos, cerca de 30 anos de atuação na educação básica.

A professora “B”, graduada em letras no ano de 1983 pela então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), e atuante na educação básica há 38 anos, com entrada recentemente no pedido de aposentadoria. “Comecei a dar aula de inglês em cursinho especializado para línguas com 16 anos de idade[...]. Continuei depois, como eu gostei de ser professora, eu fui fazer o curso de letras[...] eu tive que fazer letras em Belo Horizonte” (Informação Verbal, 2023)[3]. Essa professora, iniciou a sua trajetória, profissional na rede particular e posteriormente migrou para a rede estadual de ensino.

A professora “C” é de São Paulo, trabalhava na área financeira e por questões familiares mudou-se para Vitória da Conquista. Assim, decidiu retomar os estudos e o desejo de ser professora, dessa forma mudou para a área de Educação e em 2012 concluiu o curso de Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e passou a atuar, desde então, na rede particular de ensino.

A docente “D”, possui uma trajetória fortemente influenciada pela sua família, devido a sua mãe ser professora. Ela considera que, desde cedo, teve essa inspiração em sua vida para seguir nessa profissão. Relata que chegou a passar para o curso de Comunicação em outro Estado, porém escolheu Letras na UESB, concluiu em 2011 e atua na rede particular de ensino da cidade desde então.

A docente “E”, relata que ingressou no curso magistério, por uma curiosidade, gostou das experiências vivenciadas, e decidiu que queria ser professora dos anos iniciais. “Com o tempo, eu resolvi fazer a pedagogia. Não visando uma coordenação, não. Porque eu sempre gostei mesmo da sala de aula (e) [...] para poder garantir a minha estadia em sala de aula” (Informação Verbal, 2023)[4]. Vivenciou algumas experiências práticas ainda durante o curso, porém, se estabilizou após a sua conclusão em 2009, pela UNOPAR, e atua na rede municipal de Ensino como professora do Fundamental I.

A professora “F”, incialmente, procurou as formações de professores para realizar o sonho da sua mãe, relata que ingressou no curso do magistério e teve experiências na área, porém relata que sonhava em cursar contabilidade. “[...] o desejo dela era ter uma filha professora, entendeu? E aí, por fazer essa vontade dela, eu preferi fazer Pedagogia” (Informação Verbal, 2023)[5]. Ingressou no curso de Pedagogia na UESB, e concluiu em 2015, relata que foi um período difícil, porém gratificante e que hoje se encontrou na profissão atuando a rede municipal de ensino.

---

[3] Entrevista realizada em 24/08/2023
[4] Entrevista realizada em 06/09/2023
[5] Entrevista realizada em 13/09/2023

A docente “AE1”, também iniciou a sua formação no magistério, cursou Letras devido ao seu gosto pela literatura, desde o Ensino Médio. “[...] eu fiz Letras, fazendo Letras, terminando o curso de Letras, eu ingressei logo no mercado de trabalho” (Informação Verbal, 2023)[6]. Terminou o seu curso pela UESB em 1999, ingressou na rede estadual, inicialmente, nas salas regulares, e posteriormente com os projetos iniciais de inclusão dos alunos com deficiência e a promulgação da política nacional da educação Especial de 2008, migrou para o atendimento especializado, totalizando 25 anos em sala de aula, 17 desses como professora da sala de recursos multifuncionais.

A professora “AE2”, relata que a sua escolha pela profissão se deu por uma pressão familiar. Sua mãe atuava na área e influenciou na decisão de escolha do curso. Sua preferência inicial era Botânica, porém não existia o curso na cidade, tentou para Biologia, mas não conseguiu de primeira. “Minha família é a família de professoras. E aí minha mãe ficou, né? Se você tivesse feito Pedagogia você já estava empregada. Aquele discurso, né? E aí por livre e espontânea pressão, eu fiz vestibular pra Pedagogia no ano seguinte. Aí entrei” (Informação Verbal, 2023)[7]. Terminou seu curso em meados de 2008, pela UESB, porém relata que atuava na profissão nas salas regulares, desde o início do curso, porém, as experiências com os alunos com deficiência, fez com que migrasse para o atendimento especializado na rede municipal de ensino. É possível observar que cada participante tem as suas motivações origens, e caminhos percorridos dentro da sua profissão (Quadro 11).

Quadro 11- Síntese das motivações iniciais dos participantes para a escolha da profissão docente.

Participantes	**Motivações**
A	Gosto pela literatura e experiência com a educação infantil antes mesmo de concluir a graduação.
B	Experiência ainda na adolescência ministrando aulas de inglês em um cursinho na cidade natal.
C	Mudança de setor de trabalho, vontade de infância de ser professora.
D	Estímulo na família: mãe professora.
E	Por curiosidade, se descobriu professora. Decidiu cursar Pedagogia para seguir na sala de aula.
F	Realizar o desejo da mãe, embora depois tenha gostado da profissão.
AE1	Gosto pela literatura e o letramento.
AE2	Não foi sua primeira opção e sim pressão familiar. O trabalho com pessoas com deficiência fez se interessar para o atendimento especializado.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

[6] Entrevista realizada em 25/08/2023
[7] Entrevista Realizada em 29/08/2023

Dessa forma, é importante conhecer um pouco sobre cada profissional, para analisar as suas percepções sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares em que atuam. As percepções sobre as políticas de inclusão escolar, bem como a formas como os professores enxergam a Educação Especial na escola regular, estão relacionadas com os contextos em que esses profissionais atuam, e até mesmo a experiência de carreira desses docentes, em que alguns vivenciaram a implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desde o seu início, A professora AE1 relembra: "nós recebemos, em 2005, o Projeto Educar na Diversidade. Um projeto do governo federal. E eu tinha acabado de chegar na rede estadual. E aqui [...] foi a primeira escola que recebeu." (Informação Verbal, 2023).

As professoras das salas regulares da rede estadual relembram a chegada dos alunos com deficiência na escola regular em que trabalham, logo após esse projeto inicial. A participante "B" relata: "[...] em 2006, nós tivemos até preparação para receber alunos com deficiência, então nossa escola foi uma escola piloto para atender alunos com deficiência, os primeiros alunos com deficiência que chegaram [...] foram os alunos surdos" (Informação Verbal, 2023). A professora "A" atuante na mesma escola, relembra com mais detalhes sobre esse momento inicial, com a chegada de profissionais vindos de escolas especiais que foram desativadas e de associações que trabalhavam com as pessoas com deficiência como a Associação Conquistense de Inclusão do Deficiente (ACIDE).

> Em 2006, a diretora fez uma reunião com a gente e avisou que seria uma escola inclusiva a partir daquele dia. [...] E aí, vieram surdos, cegos, baixa visão, alunos de toda natureza, né, alunos com Down, alunos com distúrbios, vários, dislexia e tal. E a gente foi tentando administrar com o que a gente tinha, montou-se uma sala multifuncional, profissionais de outras escolas vieram pra cá, do Lions, da ACIDE, isso foi que deu uma base legal pra gente, não de lei, no sentido de a gente ter, pelo menos, um aparato (Informação Verbal, 2023)[8].

Esses participantes acompanharam o processo de implementação da política de Educação Especial dentro do seu espaço escolar, e conseguem enxergar as falhas existentes, principalmente em sua execução. Nas análises feitas, as observações foram no sentido de que a legislação é ideal e comporta o que, muitas vezes, a sociedade considera correto, porém, na realidade, existem fatores que não permitem que esse ideal seja alcançado e que, na maioria das vezes, não dependem apenas de quem executa a política na prática. A esse respeito a professora

[8] Entrevista realizada em 24/08/2023.

"AE1", considera que muita coisa precisa ser revista, como por exemplo, o atendimento educacional especializado ter que ser realizado no contraturno. Ela reflete:

> Qual é a condição que o sujeito da zona rural tem de ficar o dia inteiro na escola? Como que eu digo que é no contraturno, e todas as outras demandas que esse sujeito precisa, essa pessoa com deficiência precisa, como é que você vai dar conta disso? Então, nós conseguimos fazer para alguns casos, outros casos, não. E esse é o percurso da própria lei. Esse é o percurso da lei. Ela foi implementada a partir de um ideal de sociedade, mas não a partir do modelo de sociedade que nós temos (Informação Verbal, 2023).

As professoras "A" e "B", consideram que as políticas de inclusão escolar têm funcionado, porém, existe a falta de recursos humanos para auxiliar o professor na execução do trabalho em sala de aula, o que atrapalha o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A professora "A" relata:

> Diante da demanda que é tão urgente, sabe? E da necessidade que as meninas mostram, que o pessoal da multifuncional revela. E quanta briga de embate mesmo, de ligar e não conseguir falar. E marca reunião, mas não vai, sabe? Precisando de uma coisa tão simples. Um cuidador. Simples, que vai fazer toda a diferença, sabe? Mas o que é pagar um cuidador? É limitado. Às vezes você não pode receber alguém porque você não tem cuidador (Informação Verbal, 2023).

A participante "B" afirma que houve avanços, quanto aos recursos físicos: "A gente tem computadores, [...] internet, materiais, como livros, como instrumentos musicais. Então, está faltando mesmo recursos humanos. Mesmo o profissional para poder ajudar, está ali ajudando (Informação Verbal, 2023).

Apesar das dificuldades existentes, principalmente em relação a implementação daquilo que está disposto na legislação, foi observado que na percepção dos participantes da pesquisa da Rede Estadual, é positiva a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, como é possível destacar na fala da professora "AE1": "[...] a escola, ela é inclusiva, por sua natureza, eu falo que a genética da escola é ser inclusiva, esse é o maior caldeirão de diversidade que existe na sociedade. [...] (Informação Verbal, 2023).

Para a professora AE1, há uma felicidade de perceber que o estudante com deficiência está na escola. Antes, iam para o Lions[9], a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a ACIDE e complementa: "[...] talvez a minha geração docente ficou responsável por

[9] A Escola de Educação Especial Lions Clube foi uma unidade de ensino mantida pela Estado e desativada a medida que os alunos foram transferidos para a rede regular Estadual e Municipal.

garantir essa entrada, essa inserção, apresentar a esse sujeito a escola regular" (Informação Verbal, 2023).

As professoras que trabalham na escola da rede municipal, enxergam que os problemas de efetivação dessa política vão além da falta de recursos humanos e materiais, mas carecem de uma mudança de postura profissional e da própria organização do sistema de ensino. Para a professora "AE2", as "[...] leis são maravilhosas. Só que, o fazer inclusão, ele exige não só o cumprimento da legislação, mas você tem que ter o afeto associado. Você tem que ter o amor, senão não vai" (Informação Verbal, 2023). Essa mesma profissional complementa: "As pessoas, [...]não estão abertas ainda para acolher o que é diferente do que elas têm costume, para fazer além do que elas fazem" (Informação Verbal, 2023).

As professoras "E" e "F" consideram que a política de inclusão escolar é implementada diferente do que deveria ser. Destacam, principalmente, a falta de suporte ao professor, por mais que exista o atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais. A docente "F" considera que: "falta muito suporte pra que aquela criança realmente se sinta incluída dentro da sala de aula. Precisa ser melhorado, precisa ser visto de outra forma, como que é realmente inclusão. Falta outros profissionais exatamente pra apoiar" (Informação Verbal, 2023). Segundo as professoras faltam capacitações e formações adequadas para o trabalho com os alunos com deficiência, como argumenta a professora "E":

> Às vezes tem até a boa vontade, mas não tem a prática pedagógica. A prática pedagógica a formação também para o cuidador, para o pessoal de apoio. Falta essa formação. Porque até então eles, só colocam dentro da sala. Só inclui. Mas não dá o suporte nem para o professor e nem para o cuidador (Informação Verbal, 2023).

A realidade vivenciada pelas professoras que atuam em escolas da rede particular de ensino, se distancia de práticas consideradas inclusivas, por mais que as escolas da rede públicas ainda encontram dificuldades e problemas para consolidar uma inclusão escolar de forma mais efetiva como o exposto pelas professoras participantes. A professora "C" reflete que "no município pelo menos tem essas salas, pelo menos tem um atendimento mais individualizado. Mas na escola particular, meu Deus, e não é porque as escolas que eu trabalho não são as mais "tops" da cidade, não. Porque é tudo igual" (Informação Verbal, 2023)[10]. É importante destacar que a própria relação entre os sujeitos é diferente, de forma que a educação é uma prestação de serviço de capital privado, uma mercadoria. A Docente "D" considera que:

[10] Entrevista realizada em 07/09/2023.

> Aquilo que a gente tem lá na rede pública, que é a sala de apoio [...] o pessoal do AEE, na rede privada a gente não tem isso. O que a gente tenta fazer com as nossas coisas do nosso jeito. [...]Tanto é que qualquer ocorrência tira o menino da sala. Eu acho que até é na tentativa, isso é uma opinião pessoal de não assustar os outros, porque são clientes, na verdade, então de não incomodar. Então, tudo que acontece você tira da sala e esse menino é encaminhado para o setor de psicologia, que geralmente a coordenadora está lá para ajudá-lo, mas é sempre assim. Tudo tira o menino da sala (Informação Verbal, 2023)[11].

Nesse contexto educacional da rede particular, o fato de retirar o estudante com deficiência da sala de aula, quando esse aluno não se comporta de uma maneira que atenda ao padrão de normalidade estabelecido pela instituição, revela uma prática que não favorece a inclusão e que faz parte da própria cultura da escola. É importante destacar que a responsabilização não está no professor, a medida que ele é orientado a agir dessa forma na existência de ocorrências que possam "assustar" os demais alunos. A relação dos sujeitos envolvidos nesse processo precisa ser analisada sob a perspectiva do setor privado, em que existe o patrão, no caso, representada pela instituição, e os trabalhadores que são os docentes e demais profissionais, que precisam seguir as determinações que são impostas.

Com um percurso de atuação profissional na rede particular a professora "C", tem uma opinião contrária as demais sobre as políticas de inclusão: "[...] a Educação Especial, na minha opinião, teria que ser especial de verdade [...] Para mim eles nem tinham que estar na mesma sala que os outros. Não é nem por uma questão de que eles são piores. É porque precisa de um atendimento diferente, individual" (Informação Verbal, 2023). É importante analisarmos que no contexto de atuação profissional dessa docente, nos próprios relatos dos professores, falta um suporte adequado, especializado para atuar em conjunto com os docentes nas orientações e na busca por estratégias de ensino que atenda as especificidades desses estudantes, como pondera, "talvez se tivesse esse atendimento individual até conseguisse acompanhar no mesmo nível intelectual, vamos colocar assim.[...]. Se não, igual, parecido" (Informação verbal, 2023).

Outro aspecto diz respeito a falta de uma formação adequada para atender esses alunos, que na opinião dessa docente "C", não é atendido como deveria, pois, muitas vezes o professor não sabe como atender as demandas dos alunos com deficiência. Como relata a participante: "eu vou falar a realidade, tem que ter muito amor pelo que você está fazendo, porque quando você se sente impotente e não sabe nem como agir, é o amor que move a gente a fazer alguma coisa" (Informação Verbal, 2023). É importante destacar que a falta de uma formação contínua,

[11] Entrevista realizada em 06/09/2023.

que consiga aprimorar e nortear as práticas em sala de aula, muitas vezes fazem com que esses professores fiquem presos a determinados conceitos, porém a busca constante de aprimoramento deve partir também do profissional, para que consiga atender nas diferenças.

Para ela a existência de um acompanhamento com profissionais especializados promoveria um maior desenvolvimento dos alunos com deficiência, “então, faz sentido, entendeu, uma coisa dessa. Mas tem um investimento, uma pessoa especializada naquilo. Não é um curioso feito eu. Eu me sinto a curiosa, fazendo alguma coisa” (Informação Verbal, 2023).

A professora “D” pondera que as escolas particulares deveriam rever a forma como trabalham com esses alunos. Essa docente observa que em seu contexto de atuação existe uma relação diferente da rede pública, pois, os estudantes de modo geral são vistos como clientes da instituição, o que prejudica um maior desenvolvimento dos alunos com deficiência que muitas vezes possui um tempo de aprendizagem diferente dos demais. “Isso é muito nítido, é passado para a gente o tempo todo. Não sacrificar uma turma por causa de um. A gente [...] ouviu discursos desse jeito[...]. Então, é algo muito sério” (Informação Verbal, 2023). Para ela as escolas da rede particular deveriam rever o atendimento a esses alunos e faz uma reflexão sobre a política de Educação Especial. E ainda:

> Para a escola particular se rever, esse lugar tinha que ter uma fiscalização e uma cobrança dos órgãos públicos que atuam nesses segmentos de Educação. Porque a escola da rede pública, ela se refez por conta do que foi cobrado. Então, você tem uma lei lá que exige que tenha o AEE na escola, e a rede privada? Enquanto não houver uma cobrança específica nesse lugar, vai continuar fazendo isso o tempo todo (Informação verbal, 2023).

Sobre as experiências educativas vivenciadas pelos professores participantes, apesar das barreiras existentes para a efetivação de uma inclusão escolar, tanto nos contextos das escolas públicas, quanto particulares, o trabalho com os alunos com deficiência merecem destaques positivos, quanto ao olhar mais humano, o desenvolvimento de potencialidades dos alunos, o crescimento profissional, o respeito as limitações, e a possibilidade de rever a sua prática. Quanto aos pontos negativos destacados nesse processo, estão a ausência de formação especifica, a falta de um atendimento adequado e a omissão do poder público (quadro 12). Em relação a escola particular, a cultura de retirar esses estudantes da sala de aula em determinadas situações, faz com que não se promova uma maior inclusão nesse contexto educacional.

Quadro 12- Síntese dos destaques negativos e positivos nas experiências com os alunos com deficiência pelos professores participantes da pesquisa.

Participantes		Destaque positivo	Destaque negativo
Rede Estadual	A	A possibilidade de ser mais humano	Não importância em contribuir na vida do outro.
	B	Os alunos sentem um apoio moral dos professores	E depois que conclui a escola, como será incluído lá fora?
	AE1	O trabalho com as potencialidades	Omissão do poder público, falta de efetivação das políticas públicas, descaso da sociedade pela pessoa com deficiência.
Rede Municipal	E	O retorno da aprendizagem	Não há destaque negativo.
	F	Demonstrar para o aluno que ele pode desenvolver intelectualmente, mesmo dentro das suas limitações.	Falta de parceria da família; Relatos que não suportam mais, que não aguentam mais a criança em casa.
	AE2	Crescimento como profissional	Frustação em não poder ofertar um atendimento adequado. .
Rede Particular	C	O respeito a limitação de cada aluno	A inclusão é uma mentira, porque o deficiente não é atendido na sua necessidade.
	D	Aprender com o outro, muito sobre o outro; Reflexão da própria prática	Ausência de formação específica

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Outro ponto importante que merece destaque na opinião dos professores participantes diz respeito às políticas de inclusão de um modo geral, relacionadas a falta de continuidade de políticas, após a vida escolar desses estudantes. Nesse sentido a professora “AE1” faz a seguinte reflexão: “um dia eu fui na casa dele e convenci a mãe dele que ele tinha que vir pra escola, só que agora aos 20 anos de idade ele tá saindo dessa escola [...] pra onde? ele vai voltar pra casa, se chegar aos 80 anos de idade ele tem mais 60 anos de isolamento e de negação” (Informação Verbal, 2023). A Professora “B”, faz a mesma observação, através de um relato bastante emocionado, chegando a chorar durante sua fala:

> A gente fala, como que ele vai ser incluído lá fora? Porque na escola ele participou de tudo, de tudo que ele pôde participar. Igual, por exemplo, um

> dia nós fomos cantar no palco. Aí eu pedi para carregarem a cadeira de uma aluna e colocá-la em cima do palco, porque ela adora o A-ha, né? [...] E eu sabia tocar a música do A-ha. Eu falei, vou tocar para ela. Então eu fui tocando a música no violão para ela e ela pegou o microfone e ela falou, "foi o dia que eu fui mais feliz na minha vida". [...] Então isso dá uma alegria de ver. E depois eu falei assim, agora, o que ela vai fazer lá fora, sabe? Aí dá aquele medo, aquela insegurança. Como ela vai viver? [...] Isso é o desafio (Informação Verbal, 2023).

Assim, por mais que existam avanços nas políticas públicas relacionadas a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, são necessárias medidas de continuidade dessas políticas, após a vida escolar, pois, se para os alunos sem deficiência essa sequência é cheia de desafios, para o público da Educação Especial é ainda maior. Em relação a inclusão escolar, esses desafios também são enfrentados pelos professores durante a sua prática em sala de aula, e que serão analisadas a seguir.

4.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Na atividade profissional os desafios fazem parte do percurso de qualquer atividade, e para a profissão docente não é diferente. Em seu cotidiano, contextos e vivências, surgem situações que exigem resiliência, e fazem com que esses docentes reflitam sobre suas práticas em sala de aula. Para os profissionais que atuam com o público da Educação Especial nas escolas regulares, foram identificadas situações desafiadoras apresentadas por eles nas práticas de ensino. Pela análise de conteúdo, foi possível realizar uma categorização desses desafios, por meio das situações e das experiências apresentadas pelos docentes.

A primeira categoria observada foi a inexperiência inicial de atuação com o público da modalidade da Educação Especial. Os participantes refletiram sobre a sua trajetória profissional e relembraram como foi o primeiro contato com os alunos com deficiência em sala de aula, e como reagiram frente a primeira experiência. Para a professora "A", foi um momento que marcou os seus anos de atuação como docente da educação básica. Ao relembrar, se emociona e nos conta uma experiência: na primeira aula decidiu trabalhar a discussão de um texto e ao tentar incluir o aluno, não se atentou para as suas especificidades. Ela relata:

> Foi terrível, Eu chorei, fiquei arrasada. Primeiro que fiz uma besteira. Estava tensa, eu não aguento nem lembrar. Cheguei para o menino cadeirante. Todo mundo, né? Olha como você não pode generalizar, Eu falei, qual é o seu maior sonho? Ele falou pra mim, "andar". Aquilo ali, eu quis morrer, como que eu pergunto isso? Eu fui tão imbecil numa pergunta dessas, mas tão ingênua ao mesmo tempo, sabe? Como é que eu pergunto para o menino o maior sonho

> dele? O texto falava sobre sonhos. [...]. Ele tinha outras dificuldades, outras limitações. Mas ele era fantástico, participava. Ele tinha dificuldade na fala, mas eu conseguia entendê-lo. E aí ele falou, "eu quero andar". Meu Deus do céu, que pergunta mais idiota que eu fiz pro menino. E agora como é que eu vou responder pra ele? Aí foi assim, uma dificuldade, e eu consegui, driblando a situação, mudar a rota. A aula teve que ser modificada. Desculpa, eu me emociono porque foi muito forte, eu nunca esqueci, isso faz anos. Faz uns 10 a 12 anos, aquele menino me marcou (Informação Verbal, 2023).

Essa inexperiência inicial dos professores leva até mesmo a incompreensão de como trabalhar os conteúdos dos seus respectivos componentes curriculares de forma mais assertiva com o público que chega as suas instituições de ensino. A professora "B" relata que os primeiros alunos com deficiência que ela recebeu em sala de aula foram os alunos surdos, e sua incompreensão e de seus colegas sobre esse público fizeram com que as primeiras aulas fossem equivocadas como relata:

> A gente achava que eles eram alfabetizados, que eles sabiam português, eles sabiam Libras, é outra língua. Então, eu e os outros colegas cometemos o erro de achar que escrevendo no quadro a gente estava atendendo a esses alunos surdos, que eles estavam compreendendo o que a gente estava falando, e não, às vezes eles fingiam que estavam entendendo para poderem se sentirem pertencentes, mas eles não estavam entendendo (Informação Verbal, 2023).

A professora "AE1", revela que seu primeiro contato foi desastroso a ponto de pedir a direção da escola para não trabalhar mais com esse público. Naquele momento, ela ainda trabalhava nas salas regulares com o componente curricular de língua portuguesa em uma escola da rede estadual que começou a receber os primeiros alunos com deficiência, mesmo sem profissionais para atender as suas necessidades. Ela rememorou a experiência da primeira aula:

> O conteúdo era fonética e fonologia, e eu estou lá, dando aula de fonética e fonologia para o surdo. Mas, moço, pensa que eu estava me achando nessa aula de fonética e fonologia e não tinha intérprete. Eu saí destrambelhada, porque eu falei assim, já que não tem intérprete, tudo eu vou escrever no quadro, porque aí também ele vai escrever. Foi quando eu descobri que o surdo também não sabia ler o português (Informação Verbal, 2023).

Outros participantes revelaram o desafio inicial de encontrar um aluno com uma necessidade especifica de aprendizagem em turmas com grande quantidade de alunos. A professora "C", em seu primeiro contato, se deparou com um aluno autista, em uma das escolas particulares que lecionava:

> [...] eu pensei, meu Deus, como é que coloca numa turma de 43 alunos esse menino aqui? [...] E não existe um monitor, não existe nada. O professor tem

> que se virar para poder dar atenção para ele e para os outros, que são totalmente diferentes dele. Tem necessidades diferentes da dele, né, e são bem mais autônomos do que ele. Ele era um menino autônomo, mas talvez, não sei o grau de autismo que ele tinha [...] Ele precisava de um atendimento individual. (Informação Verbal, 2023).

Algumas situações iniciais fizeram com que os professores questionassem a sua capacidade profissional e a própria relação afetiva com os alunos em sala de aula, como revela a professora "D", atuante na rede particular de ensino, que se deparou com o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ela rememora essa experiência:

> [...] ele jogava o caderno no chão, simulava que ia pular da janela, era bem resistente a esse processo de aprendizagem. Chegou ao ponto de ele rasgar um livro meu e eu ter que pedir auxílio no corredor, era bem tenso. Eu sou uma pessoa muito calma, porque os meus alunos gostam de mim, e eu ficava abalada, eu sentia como se fosse fora da minha autoestima, eu falava assim ... gente, não é possível que os meus alunos não gostem de mim, não é possível. [...] a própria escola naquele momento ainda não tinha a experiência e nem os profissionais para poder receber aquele aluno (Informação Verbal, 2023).

Através dos desafios apresentados nas primeiras experiências no trabalho em sala de aula com os alunos com deficiência, foi possível fazer um levantamento dos sentimentos iniciais desses professores (quadro 13), como negação a ponto de desejar não querer mais trabalhar com esse público, medo, incapacidade, impotência, o que revela a complexidade de se trabalhar com o público da Educação Especial. Como afirma a professora "A" "Eu fico pensando... Meu Deus. Começar numa sala de inclusão. É difícil. É difícil. Porque a gente não tem preparo" (Informação verbal, 2023). Esta afirmação nos leva uma outra categorização constatada nas análises realizadas, que diz respeito aos conhecimentos adquiridos na formação inicial sobre a modalidade da Educação Especial.

Quadro 13- Sentimento inicial dos professores participantes ao trabalhar com o público da Educação Especial.

Participante	**Sentimento inicial**
Professora "A"	Terrível, um desafio.
Professora "B"	Medo e insegurança de não saber e não dar conta.
Professora "C"	Incapacidade, impotência.
Professora "D	Impotência, não saber como agir
Professora "E"	Incapaz, perdida.
Professora "F"	Medo, incapacidade.

Professora “AE1”	Negação, não queria dar aulas para esse público.
Professora “AE2”	Medo; Assustador.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Nas análises realizadas foi possível observar como a Educação Especial é tratada em suas formações iniciais (quadro 14), e como isso representa um desafio, pois, esses professores começaram a sua prática profissional, praticamente, sem um conhecimento específico sobre a modalidade. Dos professores com formação anterior a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apenas a participante “AE2”, afirma que teve uma disciplina relacionada com a temática, porém de forma superficial, visto que concluiu o seu curso próximo da promulgação dessa política. Os participantes que concluíram seus cursos de graduação após o lançamento da PNEEPEI, afirmam que não houve uma discussão mais aprofundada em suas formações, e quando isso ocorreu foi direcionada para a educação de surdos na disciplina de Libras, porém, de forma isolada e simplória.

Quadro14- Conhecimentos adquiridos sobre a modalidade da Educação Especial pelos professores participantes na formação inicial.

Participantes		**Conhecimentos adquiridos**
Formação anterior a PNEEPEI	Professora “A”	Nenhuma disciplina. Desconhecia o termo inclusão.
	Professora “B”	Anos 1980. Não se falava sobre Educação Inclusiva. Muito preconceito. “Na verdade, até eu tinha medo na época de algumas pessoas”.
	Professora “AE1”	Nenhum conhecimento sobre o tema. “Ninguém nunca me disse que os alunos eram diferentes”.
	Professora “AE2”	Disciplina Educação Especial. Superficial.
Formação Posterior a PNEEPEI	Professora “C”	Disciplina de Libras. Superficial.
	Professora “D”	Sem disciplinas específicas. Discussões bem superficiais.
	Professora “E”	Teoria sobre a psicologia da criança. Superficial
	Professora “F”	Sem disciplinas específicas, com exceção da disciplina de Libras. Superficial.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Dentre os desafios apontados pelos professores participantes está a própria diversidade e necessidade específica dos alunos - público da educação especial que exigem do professor um planejamento e adequações para que todos os estudantes sejam alcançados e consigam aprender os conteúdos dentro das suas possibilidades. A professora “A” afirma: “a gente vai estabelecendo dentro da limitação, porque são várias na mesma turma. Eu não tenho só surdo, eu tenho baixa visão [...]. Dentro dessa aula eu tento mesclar, essas são as dificuldades. Eles estão ali e precisam ser alcançados de alguma forma” (Informação Verbal, 2023).

A participante “D”, mesmo em um contexto diferente corrobora com a mesma ideia, “[...] a gente tem salas de aula mescladas, tem esse menino que chega com deficiência, tem as crianças que aparentemente não têm nenhuma deficiência, mas elas têm várias necessidades, tem crianças com problemas familiares, emocionais e requerem muito do professor”. (Informação Verbal, 2023). A diversidade existente em sala de aula, e principalmente em escolas regulares que recebem um grande número de alunos, público da Educação Especial, exigem do professor a realização de atividades que consigam alcançar a todos os alunos, porém, nem sempre essa possibilidade existe, como relatado pela professora “B”

> Eu sou professora de inglês, então, eu tenho quatro quesitos para trabalhar: oralidade, leitura, escuta e fala. E aí, o aluno surdo não tem a parte da audição e da fala. Então, quando eu vou trabalhar na sala de aula, música que é um instrumento importante para poder desenvolver memorização de vocabulário, interação entre os alunos. Aí, esses alunos, o dia que eu vou trabalhar música na sala que tem surdos, eu tenho que arranjar uma atividade complementar e eu sinto que eu estou excluindo quando eu vou trabalhar música. Mas eu não posso deixar de trabalhar um recurso que eu acho eficiente com os outros alunos (Informação verbal, 2023).

Outro desafio apontado pelos participantes diz respeito a falta de formação adequada dos recursos humanos que auxiliam os professores em sala de aula, além da falta de profissionais em termos quantitativos. No contexto escolar, a formação adequada contribui para o desenvolvimento do ensino como um todo e principalmente no atendimento aos estudantes com deficiência, bem como na promoção da inclusão escolar. A inexistência de capacitação continuada de formação de profissionais que atuam no suporte multidisciplinar aos professores foi apontada como uma questão desafiadora pelos participantes, como ressalta a professora “B”.

> Por exemplo, o intérprete, às vezes, não tem formação educacional adequada, como é que ele vai ajudar? Na aula de matemática, na aula de Biologia, na aula de Física, na aula de História, Geografia, para ele conseguir, é um trabalho [...]. Ele tem que acompanhar os professores, então, às vezes, a gente

> sente que aquele intérprete ali tem que chamar a atenção, olha, eu estou falando tal coisa, você pode falar desse jeito (Informação Verbal, 2023).

Em muitos momentos, a falta de formação contínua dos profissionais que compõem a estrutura de recursos humanos da escola compromete os processos de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares e também reforça os estereótipos propagados. Neste sentido a professora "AE1" considera que: "[...] não adianta se o professor do AEE falar: meu aluno surdo, não adianta se o professor da sala regular falar: meu aluno surdo, se o porteiro recebe e fala "o mudinho chegou". Então, [...] é uma mudança cultural que precisa da escola" (Informação Verbal, 2023).

Para a professora "AE2", os auxiliares "[...] chegam totalmente despreparados [...] Eles não conseguem ficar porque não dão conta" (Informação Verbal, 2023). Para a professora "E", esses profissionais deveriam ter uma formação condizente, "[...]pelo menos um pedagogo, porque às vezes pega alguém que tem a área totalmente diferente. Às vezes tem até a boa vontade, mas não tem a prática pedagógica" (Informação Verbal, 2023).

A docente "AE1" ainda ressalta a escassez desses profissionais na escola. Segundo ela: "temos 43 alunos matriculados (da Educação Especial), eu tenho 11 alunos que eu precisaria ter um cuidador para evitar que ele sofra algum dano físico em sua mobilidade [...] Eu tenho dois cuidadores, um de manhã e um de tarde. Foi o que o Estado me garantiu, nada mais" (Informação Verbal, 2023).

A realidade nos demais contextos analisados não é diferente, porém a professora "D" observa que em seu contexto educacional essa falta de recursos humanos se apresenta de forma cômoda para os pares da relação, "A escola, que é a empresa, está tranquila nesse lugar, os meninos com deficiência também estão tranquilos nesse lugar, porque a família está tranquila [...] Só que é uma lacuna no processo de educação desse menino. No desenvolvimento dele" (Informação Verbal, 2023).

Um outro ponto destacado pelos professores diz respeito a falta de uma formação continuada para os docentes, principalmente os que atuam nas salas regulares. Todos que atuam na rede pública destacaram que as formações que adquiriram ao longo da sua trajetória docente se devem as iniciativas próprias como destaca a participante "A" "Fizemos um grupo e fomos pagar uma especialização [...] não houve nenhum outro curso proporcionado pelo governo do estado pra isso. Tudo que a gente fez foi particular" (Informação Verbal, 2023).

Os professores que atuam na rede municipal também ressaltam que os docentes com formação especifica buscaram por conta própria, como por exemplo a participante "E", que decidiu buscar uma formação quando viu as colegas recebendo alunos com deficiência em sua

escola e tendo dificuldades. A Participante “F” que não possui formação especifica ainda e nem participa de formação continuada para trabalhar com os alunos com deficiência na sala regular considera que: “a Secretaria de Educação deveria ter esses cursos [...] pra que você possa trabalhar, especificamente com aquela criança, com aquelas necessidades especiais. Você ter uma base, que você tenha ali cursos específicos” (Informação Verbal, 2023).

Segundo os professores que atuam na rede estadual, a preferência de oferta de formação continuada por parte do Estado, se dá para os profissionais do atendimento educacional especializado, o que dentro de uma perspectiva inclusiva não se justifica, pois os professores das salas comuns também trabalham com esses mesmos alunos no espaço escolar, o fato da legislação preconizar um atendimento complementar para desenvolver as potencialidades desses estudantes, não pode ser desconexa com o trabalhado nas salas regulares. Neste sentido, a professora “AE1” considera que:

> Esse professor da sala regular precisa ser pensado de uma forma mais carinhosa dentro desse processo de inclusão. Porque, assim, vem um curso de formação, é para quem está no atendimento educacional especializado. Vem uma verba, é para quem está no atendimento educacional especializado. Tem um determinado benefício, é para quem está no atendimento educacional especializado. [...] isso pode até gerar uma celeuma maior, porque o professor da sala regular trabalha também com esse aluno, ele também é responsável por esse processo. E eu penso que a política pública não conseguiu atingir o professor da sala regular (Informação Verbal, 2023).

A fala dessa docente contempla uma questão interessante apontada pelos professores participantes em termos de diferenciação de valorização dos profissionais por parte do Estado, mesmo atuando com o mesmo público, não apenas em termos de formação e capacitação profissional, mas também financeiros. Pelos relatos dos professores da rede estadual apenas os docentes que atuam no atendimento educacional especializado recebem uma gratificação para atuar com esse público. Os professores do município declararam receber incentivo, tanto os da sala regular, quanto do AEE, e os da rede particular informaram não receber qualquer incentivo para atuar com esses alunos por parte das instituições em que trabalham.

Em síntese, foram apontadas como os principais desafios desses docentes: a inexperiência inicial de atuação com o público da modalidade da Educação Especial, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a diversidade e necessidade específica dos alunos com deficiência, a falta de formação adequada dos profissionais que auxiliam os professores em sala de aula e a falta de uma formação continuada para os professores.

Apesar dos desafios enfrentados, a sala de aula é um espaço onde os docentes utilizam e desenvolvem estratégias de ensino para que os alunos alcancem a aprendizagem, com as suas especificidades, além de inclui-los dentro das possibilidades e condições encontradas nos seus contextos de ensino.

4.2 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS E CRIADAS PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Pelos relatos analisados foi possível constatar que os professores das salas regulares na rede pública partem, inicialmente, dos relatórios elaborados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que atuam nas salas de recursos multifuncionais, para elaborar estratégias de ensino mais assertivas. Dessa forma, os profissionais do AEE, colaboram com informações sobre os alunos da Educação Especial e suas especificidades educacionais, para que os demais docentes desenvolvam práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas comuns. A professora "A" relata:

> Tem alunos que tem distúrbios severos, tem uns que tem comprometimento cognitivo muito grande. E aí, eles dão todo início de ano, uma pastinha pra gente com o nome do aluno, a dificuldade que ele tem, como a gente deve lidar, e até onde ele consegue ir, Qual é o limite dele dentro do estudado, só que a gente não vai se limitar a isso, a gente sempre coloca um pouco mais, porque a gente sabe que ele pode, dentro do que foi trazido de diagnóstico (Informação Verbal, 2023).

Os docentes que atuam nas escolas privadas relataram não ter esse tipo de parceria específica, direcionada para esse público. Os profissionais auxiliares existentes atendem as demandas gerais das instituições, e as estratégias são frutos das pesquisas e das descobertas dos próprios professores para procurar atender da melhor maneira possível a necessidade do aluno durante as aulas. A participante "D" ressalta que em uma de suas turmas tinha um aluno, com síndrome de Irlen[12], "Eu descobri sozinha, porque a escola não me deu suporte, que na folha azul ele conseguia ler. Por que? Não me pergunte. Mas ele dizia pra mim que só conseguia ler na folha azul, então vamos comprar folhas azuis pra imprimir as atividades dele." (Informação Verbal, 2023), e essa foi a forma que a professora encontrou para incluir esse aluno nas aulas de leitura e produção de textos.

[12] Consiste em uma alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações visuais e dificuldades na leitura (Sacoman, 2019).

A professora “A”, relata que para ministrar os conteúdos do seu componente curricular aos alunos com deficiência visual, se baseia na oralidade, em que o aluno grava a aula no computador que ele possui como recurso em sala de aula. Para o outro aluno, com baixa visão, ela utiliza material com fontes ampliadas. A professora revela que a sua estratégia de avaliação para esses alunos consiste mais na oralidade e menos nas produções textuais e afirma não diferenciar as atividades com o restante dos alunos, “eu trabalho todas as atividades iguais, eu não diferencio. Até porque acho constrangedor eu mudar a atividade pra esse menino” (Informação Verbal, 2023). O que muda na estratégia desenvolvida por essa docente é a execução da atividade e a forma de avaliar o estudante para que ele seja incluído em suas aulas

> Eu tenho um aluno Down, ele não lê, não escreve nada. Eu dou a mesma tarefa pra ele, ele conhece as letras do alfabeto. [...] onde tá o A? Pinta de azul. Aí eu faço um tipo uma legendinha. O A você pinta de azul, o B você pinta de verde, porque ele é mais socialização. Mas ele tá na sala de aula, como é que eu vou fazer de conta que ele não existe? Entendeu? É muito desumano isso (Informação Verbal, 2023).

Em um contexto escolar inclusivo é preciso considerar o desenvolvimento desses estudantes, para além de uma educação formal, que determina padrões a serem alcançados. Quando a professora “A” relata a existência de alunos com deficiências que estão na escola regular para o desenvolvimento de uma socialização e até mesmo a busca por uma maior independência, revela a própria função social, inerente de uma escola, que busca promover a inclusão das pessoas com deficiência. Os alunos possuem tempos de aprendizagem diferentes, dentro das suas especificidades, portanto esses estudantes desenvolvem habilidades dentro dos seus limites e necessidades. Porém, apesar das limitações existentes, os docentes desenvolvem estratégias para a aprendizagem para alcançar esses alunos com maior comprometimento.

A professora “B” procura utilizar estratégias básicas que consiga atender a turma por completo dentro dos conteúdos do componente curricular de língua estrangeira para que não tenha que desenvolver atividades muito descontextualizadas com a propostas para os demais alunos. Ela revela que a sua estratégia é pensar na turma como um todo, então em uma turma com alunos com deficiência auditiva, procura trabalhar mais a parte escrita e o visual, para turmas com alunos com deficiência visual procura ter um olhar maior para a oralidade para que todos se sintam comtemplados. Além disso, procura trazer letras de músicas dentro da sua disciplina e jogos que possam estimular os alunos. E complementa:

> Quando o aluno não tem nenhum problema de memória, aí fica jóia, porque aí a gente decora letras de música, letras de música que todo mundo decora.

> Aí ele aprende que fala um monte de coisa a partir daí. No mais, assim, eu já trabalhei muito com jogos. Jogos estimulam. Nem que ele tenha só que apontar, ou tenha só que, por exemplo, realizar um pequeno movimento do corpo no caso de um grau de mobilidade maior, para participar de um jogo, importante é participar (Informação Verbal, 2023).

As estratégias desenvolvidas pelas professoras para o ensino dos seus respectivos componentes curriculares para os alunos com deficiências nas salas regulares, revelam práticas pedagógicas que seguem a linha do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em que as atividades propostas procuram atender a todos os estudantes, de modo que as adaptações realizadas são mínimas, alterando apenas a forma de avaliar e desenvolver as habilidades dos educandos da educação especial nas salas comuns.

A professora "E" passa pela sua primeira experiência com um aluno que possui Autismo e revela que suas estratégias consistem em dois momentos: um mais generalizado em que trabalha os conteúdos para todos os alunos e outro em que direciona o mesmo conteúdo, porém de forma mais acessível para esse estudante: "Ele está dentro da aula, escuta aquela aula, mas depois eu volto diretamente para ele, direcionado, já com uma outra atividade voltada para ele, com o mesmo assunto, ou seja, adaptada para ele" (Informação Verbal, 2023). Assim, através das adaptações principalmente nas formas de trabalhar o conteúdo essa professora conseguiu encontrar uma estratégia para desenvolver a aprendizagem desse aluno, como revela:

> O Quebra-cabeça, no caso dele, dá muito certo. Vou trabalhar o corpo humano. Aí eu pego, misturo tudo e vamos montando, Aí eu coloco ele pra ir montando junto comigo as partes. Aí eu vou conversando, Vou sempre fazendo perguntas curtas. Não podem ser muito longas, ele mesmo vai colando, montando. Aí tem como trabalhar, vai ser adaptável, por mais que ele também esteja escutando a aula, mas a gente quer saber se realmente ele aprendeu, e a forma que ele vai mostrar não vai ser igual ao outro. Porque o outro vai estar na escrita, respondendo e ele como não vai na escrita, ele vai na colagem, que é o que ele mais gosta de fazer (Informação Verbal, 2023).

A participante "F" considera como estratégia a utilização de dinâmicas lúdicas para conseguir incluir os alunos e ensinar os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. Revela que em sua turma possui alunos com laudos de dislexia e com Autismo, e a medida que a atividade lúdica é desenvolvida, o conteúdo do componente curricular é trabalhado:

> O conteúdo mesmo, matemática, que eu acho interessante, as formas geométricas. Eu sempre trago as formas, a gente tem as formas geométricas na sala de aula, eu pego, desenho um círculo, um quadrado, um triângulo, um retângulo. E aí eu pego as fichinhas, com aquelas fichinhas eu vou fazendo as fichinhas de quadrado, triângulo, retângulo e as cores juntos. E aí eu vou dando para os alunos. Aí eu vou falar qual é o que eu quero. Quando eu falar

> o quadrado, aí os que estão com o quadrado vão correr para o quadrado. Eu vou ditando e eles vão chegando até ali. Então é uma maneira de aprender, aprende brincando. E eu sempre trago esses jogos para a sala de aula para as crianças, para que eles possam entender também. As formas geométricas, as cores, dentro do conteúdo para que eles não sintam tanta dificuldade no aprendizado (Informação Verbal, 2023).

Os professores da rede particular, como relatado anteriormente, possuem poucos suportes de outros profissionais que auxiliam no desenvolvimento das melhores estratégias, e procuram, com a prática, as melhores alternativas para alcançar a aprendizagem dos alunos com deficiência em suas turmas, como revela a docente "C": "sinceramente, a gente atira no escuro, meu amigo". Essa professora afirma que consegue melhores resultados nas aulas em que trabalha de forma mais individualizada com esses alunos, procurando adaptações para o conteúdo que foi trabalhado de forma coletiva com os demais. Assim considera:

> Eu faço primeiro o coletivo e depois eu vou neles, nesses que precisa do atendimento individualizado, enquanto o coletivo está trabalhando, para depois eu trabalhar com eles. Tentando adaptar aquilo que eu fiz com o coletivo, com o restante da sala, para eles. Nem sempre eu consigo, porque é uma situação assim, que a redação por exemplo depende muito da interpretação. O autista, ele não vê nas entrelinhas, ele não trabalha com metáfora, ele é muito literal. Então, eu preciso trazer coisas que vão trabalhar com essa ideia deles, da literalidade, que alcance o perfil intelectual deles. Para depois mostrar, tem esse outro lado, são as figuras de linguagem, essa forma de interpretar, essa forma de ver o mundo, mas nem todos conseguem (Informação Verbal, 2023).

A professora "D" narra uma estratégia que desenvolve com os alunos que tem múltiplas deficiências e não conseguiam desenvolver a leitura e a escrita de forma padrão, como os demais alunos. Ela procura desenvolver formas de leitura através da linguagem não verbal por meio da utilização de emojis para despertar o interesse dos alunos e desenvolve-los dentro das suas possibilidades, como simplifica:

> Os emojis serviam porque eu tinha alunos que eles não conseguiam escrever, e nem ler. Eles não liam, por conta das múltiplas deficiências. Apareceu e eu falei assim, esse menino vai ler a linguagem não verbal. Ele vai ler emoji. E aí quando eu tomava a leitura dos meninos, eu tomava a leitura desses com os emojis. Lê isso aqui, tá triste, tá apaixonado, e a gente vai fazendo esse tipo de jogos assim (Informação Verbal, 2023).

Os professores do Atendimento educacional especializado, possuem uma dinâmica de trabalho diferente dos professores das salas comuns, porque trabalham especificamente com o público da modalidade da Educação Especial, portanto as suas estratégias são direcionadas para esse público específico, o que muda são os direcionamentos, devido as especificidades e

necessidades educativas de cada aluno. A professora “AE1” considera que “toda essa intervenção é feita a partir do momento que você sabe como esse aluno aprende, em que tempo aprende, [...] então a estratégia quem vai demandar é o aluno, é a partir dessa avaliação” (Informação Verbal, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado realizado pelos professores nas salas de recursos multifuncionais, segundo os participantes, procuram desenvolver questões relacionadas a estimulação cognitiva dos alunos com deficiência, e as funções executivas para garantir uma maior autonomia aqueles com um maior grau de comprometimento. Para isso são utilizados recursos de tecnologias assistivas como *softwares*, maquinas braile, impressoras braile, que auxiliam na produção de materiais adaptados e criação de jogos pelos próprios professores e profissionais que trabalham nas salas multifuncionais. A participante “AE1” complementa:

> [...]A gente construiu um jogo essa semana, que falamos “nossa os meninos vão adorar esse jogo”, mas a gente sabe que o aluno X a hora que encontrar a primeira dificuldade vai jogar o jogo na parede (risos) você está entendendo? Porque a estratégia que serviu pra um não vai servir pra o outro, então nós estamos sempre procurando assim compreender, pra de uma forma mais assertiva fazer a intervenção adequada (Informação Verbal, 2023).

A professora “AE2” explica que a principal função da sala de recursos multifuncional é o desenvolvimento da autonomia dos alunos da Educação Especial, através das chamadas Atividades de Vida Diária (ADV), e o desenvolvimento dos componentes curriculares ficam a cargo dos professores das salas regulares. “Primeiro, a gente prima pela autonomia. A nossa ideia é que a criança tenha autonomia de vida. Então a gente trabalha com habilidades de vida diária” (Informação Verbal, 2023). Para isso, a professora revela que procura utilizar o hiperfoco como estratégia. Ela nos esclarece:

> Primeiro, logo na entrevista familiar, eu já pergunto o que eles gostam. Quais são os hiperfocos. Eu aproveito muito os hiperfocos para montar os atendimentos. Esse menininho ele tem hiperfoco em dinossauro, então, as primeiras atividades dele vão ser atividades voltadas para a área cognitiva, mas com o tema dinossauro, para chamar a atenção. Essa é uma estratégia que eu gosto de usar. Eu tive um aluno aqui que tudo era *Minecraft*, tudo nessa vida. Então, todas as atividades dele tinham o tema *Minecraft*. E aí, com o tempo, a gente vai mexendo na rotina. A gente não mexe de uma hora para a outra. A gente vai quebrando a rotina aos poucos, e aí, aos poucos, você vai introduzindo outros temas dentro da atividade (Informação Verbal, 2023).

Os recursos utilizados pela professora “AE2”, na sala multifuncional em que atua, em sua maioria foram criados ou doados por ela mesmo, revela que montou tudo do seu jeito, e que poucos recursos foram disponibilizados pela secretaria municipal de educação para a montagem do seu ambiente de trabalho. “Saíram pegando uma estante de uma sala, uma cadeira de outra sala, uma mesa de outra. E aí eu trouxe as minhas coisas de casa. Alguns jogos que eu tinha, brinquedos, essas coisas que eu gosto de trabalhar brincando. Acho que a criança aprende com mais facilidade” (Informação Verbal, 2023).

Além dos recursos financiados pela própria professora, alguns recursos tecnológicos foram disponibilizados tempos depois pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), como alguns *tabletes*, *notebook*, computadores, porém revela que, “[...] as plataformas que eles prometeram pra gente, não veio. Nem as que a gente produziu, que a gente fez, passou um ano fazendo, não foram disponibilizadas” (Informação Verbal, 2023). Essas plataformas a que a professora se refere diz respeito a um curso realizado para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que foi ofertado através de um convenio entre uma editora e a secretaria de educação do município, porém ao final da parceria, a participante revela que, “eles colocaram um, eu acho que é drive, né? o básico do básico. E a gente não pode mais fazer as plataformas do jeito que a gente precisa” (Informação Verbal, 2023).

A professora “AE1”, revela uma estratégia que tem funcionado em sua unidade de ensino entre o Atendimento Educacional Especializado e os professores das salas regulares. “Estamos agora com um projeto de educação, de ensino colaborativo, onde nós saímos da sala multifuncional, vamos para a sala regular pra trabalhar com os professores. E aí, a gente tem tido resultados maravilhosos” (Informação Verbal, 2023). Essa estratégia, procura minimizar a ausência de profissionais auxiliares em sala de aula, bem como, uma maior conexão entre as demandas dos alunos com deficiência e o ensino regular que possam ser trabalhadas na multifuncional.

Essa estratégia de ensino colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e os professores das salas regulares foi desenvolvida através da compreensão das necessidades encontradas na instituição de ensino, para o desenvolvimento dos alunos, que extrapolam aquilo que está posto pela legislação, e seguem para além do pragmatismo. Mas a professora “AE1” ressalta: “A política pública, vai falar assim, a sala multifuncional não é pra trabalhar o conteúdo de sala de aula. Às vezes, sim. Como professora do atendimento educacional especializado de ensino médio, eu preciso garantir que aquele aluno apresente um seminário, um projeto de química [...]” (informação Verbal, 2023). E acrescenta:

> Não é que o nosso trabalho é norteado por isso. Mas, ele também está presente no nosso atendimento. Ah, porque o atendimento educacional especializado não é uma banca! Não é uma banca, mas, às vezes, o aluno só precisa que você crie uma estratégia de aprendizagem pra aquela função, pra aquela equação. Um aluno que não tenha um comprometimento cognitivo muito acentuado, o autista, o aluno com baixa visão. Então, assim, nós também trabalhamos com esses componentes curriculares, sim, na sala multifuncional. Por minha conta em risco, eu rasgo a política pública todo dia (Informação Verbal, 2023).

As estratégias planejadas pelos professores (quadro 15) tem como objetivo fazer com que esses estudantes consigam desenvolver a aprendizagem dentro das suas possibilidades e sejam alcançados em suas especificidades e incluídos durante as aulas nas escolas regulares.

Quadro 15- Síntese das estratégias utilizadas/ criadas pelos professores participantes da pesquisa com os alunos da Educação Especial.

Participante	**Síntese da estratégia**
Professora “A”	Procura não diferenciar a atividade, o que muda é a execução e a forma de avaliar.
Professora “B”	Desenvolve estratégias básicas de acordo com o perfil de alunos na turma, não varia muito as atividades para não descontextualizar dos demais, usa jogos como recurso.
Professora “C”	Primeiro trabalha de forma coletiva, e depois procura dar um atendimento individualizado para alcançar os alunos com deficiência.
Professora “D”	Utiliza formas alternativas de atividades por meio de jogos.
Professora “E”	Divide a aula em dois momentos: mais geral e um atendimento especifico ao aluno com deficiência, utiliza o recurso da colagem.
Professora “F”	Inclui o aluno com deficiência por meio de atividades lúdicas. Consegue desenvolver os componentes curriculares por meio de jogos.
Professora “AE1”	Ensino colaborativo com a parceria dos professores das salas regulares.
Professora “AE2”	Desenvolve a autonomia, trabalha com os hiperfocos.

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Ao utilizar e desenvolver essas estratégias de ensino para a aprendizagem dos alunos com deficiência, os professores mobilizam saberes para que esses estudantes sejam alcançados dentro de uma perspectiva inclusiva. Na prática em sala de aula e na própria cultura da escola, os saberes são construídos e desenvolvidos, com destaque aos experienciais.

4.3 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Na sala de aula, o professor que atua com os alunos da modalidade da Educação Especial, ao desenvolver suas estratégias, incorporam saberes que são desenvolvidos através da sua experiência. As categorias de saberes docentes que foram apresentadas ao longo desse trabalho desenvolvidas por autores como Tardiff (2014), Pimenta (1999), Saviani (1996), dentre outros, são eminentes da formação e constituição do profissional, portanto caracterizam a profissão docente e as difere das demais.

Por mais que não exista uma hierarquia instituída, em termos de valor, sobre o saber com mais relevância na prática, nesta pesquisa vamos nos atentar inicialmente as dimensões de saberes categorizados por Nozi; Vitaliano (2019), que fazem relação com a modalidade da Educação Especial e que contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares.

Esses saberes podem ser observados nas opiniões, práticas e estratégias de ensino narradas pelos professores participantes. **A dimensão atitudinal**, diz respeito a valorização das diferenças, a responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos, percebido nas estratégias apresentadas pelos professores participantes, em que procuram contornar e desenvolver metodologias que incluam os alunos com deficiência em suas aulas.

As dimensões procedimental e conceitual, por exemplo puderam ser constadas quando os professores relataram as adaptações que realizam em suas atividades e nas formas como procuram diversificar o alcance de todos os alunos, bem como o próprio conhecimento sobre as políticas de inclusão escolar e as políticas de Educação Especial. Além disso, a compreensão sobre a realidade dos alunos com deficiência, as suas necessidades e o próprio envolvimento dos professores com os contextos sociocultural dos estudantes dessa modalidade, revelam nesses profissionais o que Nozi; Vitaliano (2019) consideram como **dimensão contextual.**

Além dessas dimensões de saberes para um ensino inclusivo, foi possível inferir que a maior parte desses profissionais incorporaram as suas práticas saberes específicos relativos a Educação Especial para atuar com o público dessa modalidade por meio de formações posteriores em cursos de especializações realizados por iniciativa dos próprios docentes (Quadro 16).

Quadro 16 - Formação específica dos professores participantes da pesquisa para atuação com o público da Educação Especial.

Participantes	Formação Específica (Especializações)
Professora “A”	Educação Inclusiva
Professora “B”	Educação Inclusiva e Neuropsicologia
Professora “C”	Não Possui
Professora “D”	Não Possui
Professora “E”	Educação Especial
Professora “F”	Não Possui
Professora “AE1”	Educação Especial: deficiência intelectual/mental
Professora “AE2”	Educação Especial e A.E.E, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e ABA

Organizado por ALMEIDA, Edinaldo Sousa, 2023.

Todas essas formações, de alguma maneira, incorporam aos saberes específicos dos professores e contribuem para que eles desenvolvam estratégias e práticas de ensino que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência, porém, é através da experiência que esses docentes desenvolvem seus próprios saberes e que auxiliam a sua prática diária em sala de aula. A participante “B” considera que, “a formação foi importante porque a gente compreende o problema [...], mas na prática é que a gente vai falar, opa! isso não deu certo, tenta de outra forma, vai buscando formas” (Informação Verbal, 2023). É nessa busca por formas de ensinar que os saberes experienciais são constituídos.

A professora “A”, revela uma forma de incluir os estudantes com deficiência auditiva nas atividades em grupo de forma que promova a inclusão desses alunos, “eu gosto que o surdo fique com os ouvintes na atividade em grupo. Eu gosto de misturar” (Informação Verbal, 2023), e ressalta que para isso funcionar, a interprete de libras precisar circular entre os grupos para sanar as dificuldades de comunicação entre os alunos. A docente explica como ocorre a apresentação da atividade por parte desses alunos:

> Ele vai apresentar. Ele vai, faz toda a leitura dele em libras, faz a datilologia e a interprete transmite para os meninos ouvintes. Então, eles participam. Os outros gostam, os ouvintes gostam que os surdos participem. Todo mundo gosta de ver a participação do colega. É interessante. Eles se mobilizam para que isso aconteça. E eles vibram com a participação. Eu percebo isso. E o colega se sente parte. Parte do processo (Informação verbal, 2023).

Com essa experiência, a professora promove uma prática inclusiva durante a sua aula, e que é incorporada aos seus saberes, pois é uma atividade que ela repete sempre que possível, e que foi adquirida com sua vivência com os alunos da Educação Especial. Além disso, o fato de procurar “misturar” os alunos com deficiência auditiva com os ouvintes nas atividades em

grupo desperta o interesse desses alunos para a língua brasileira de sinais, e promove a interação maior entre os alunos.

A professora “B” desenvolveu um projeto em sua escola também com os alunos surdos, após descobrir que eles sentem a vibração do som. Depois de pesquisar a temática, decidiu montar um musical com esses alunos. “É emocionante, sabe, porque eles se empolgaram, os alunos surdos ensinaram sinais de libras para os alunos ouvintes e todos fazendo os sinais de libras dentro da música que a gente estava cantando. E eles e outros tocando instrumento” (Informação Verbal, 2023). E acrescenta “Teve um aluno surdo que, com o movimento, ele regia os colegas surdos e ajudava. Foi um trabalho bonito e claro que eu tive todo o apoio dos intérpretes de Libras que participaram” (Informação Verbal, 2023). Como resultado disso, essa professora resolveu levar essa experiência para seus estudos, “e aí eu fiz o meu trabalho de mestrado em cima desse projeto” (Informação Verbal, 2023). Assim, a professora desenvolveu uma atividade inclusiva e utilizou desse saber experiencial para desenvolver sua pesquisa.

Outro exemplo é demostrado pela professora “D” que através da sua experiência conseguiu desenvolver uma prática para alcançar os alunos com Autismo e TDAH, em suas produções textuais. Ao trabalhar com poesia, esses alunos sentem extrema dificuldade por não conseguiram alcançar um grau de subjetividade que esse tipo de texto exige, então essa docente decidiu trabalhar com eles o que chama de “classificados poéticos” e explica como foi a execução da atividade:

> Eu falei assim, você vai tentar vender uma coisa que seja muito importante pra você. E você vai colocar um valor que não seja material, eles não alcançavam. Aí eu falei assim, não, você vai colocar o seu, tá bom, coloca o quanto isso vale pra você. E aí eles diziam assim pra mim, “ô professora, não dá pra colocar preço no amor”. Eu então, escreva isso, não é possível colocar preço no amor. E aí começam a ficar uns textinhos, muito funcionais, eles estavam fazendo poesia, sem saber que estavam fazendo poesia, porque eu perguntava o que eles sentiam. Eu falava assim, mas vamos supor que você tem que vender sua mãe. Aí ele, “a mãe não pode vender” [...] E virou, porque era um anúncio classificado poético, era poesia. E aí se transformou em poemas. E aí a gente usou a ferramenta do Pedlet, e os meninos foram lançando lá, aqueles que tinham mais autonomia, e desses eu mesma lancei (Informação Verbal, 2023).

Essa experiência que a professora desenvolve e que incorpora a sua prática com os alunos da modalidade da Educação Especial dão resultados que surpreendem até mesmo os próprios colegas de trabalho. Por não ter ainda uma formação específica para atuar com esses estudantes revela que construiu esses saberes em sala de aula. “Foi experiência prática. Tudo

muito empírico. Tudo muito do dia a dia, aí você vai tentando, isso não deu certo, vou tentar assim" (Informação Verbal, 2023).

Os saberes da experiência são adquiridos e incorporados ao repertório prático dos professores ao longo da sua atuação profissional, de forma que esses docentes conseguem ressignificar as práticas em sala de aula. É um saber construído diariamente nos contextos e situações vivenciadas. A participante "E", ressalta como a experiência é incorporada a sua forma de atuar, "Então, sempre eu estou indo em busca, mas descobrindo isso através da prática. Hoje, eu vejo que eu estou aprendendo através da prática, com esse aluno" (Informação Verbal, 2023).

Essa professora apesar do pouco tempo de atuação com o público da Educação Especial, conseguiu contornar as adversidades através da prática. O seu aluno autista, que inicialmente se mostrou muito resistente, então, ela procurou conquistar a confiança dele, e mudar os espaços em sua sala de aula: "O meu cantinho da leitura era no final da sala. Eu joguei o cantinho da leitura para o início. Porque até então ele tem uma resistência de ir para o fundo da sala. Então eu falei, se ele não vai até o fundo, o fundo vem até ele" (Informação Verbal, 2023). A forma como essa professora decidiu mudar a rotina da sua sala de aula para incluir o aluno com deficiência, mostra como esse saber docente é construído nas estratégias pedagógicas: "Hoje ele presta atenção nas contações de história. Porque antes, quando eu contava no fundo, ele não ia. E hoje ele está na frente, então não tem nem como ele não ir. [...] E hoje ele já participa, ele presta atenção" (Informação Verbal, 2023).

Nesse relato da professora "E", é possível observar que essa participante encontrou alternativas dentro da sua prática observando as especificidades e a necessidade do educando com deficiência em suas aulas, de forma que a dinâmica em sua turma foi ajustada para incluir esse aluno, a fim de favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar. Esse exemplo sintetiza uma característica do saber experiencial. Neste sentido, "argumenta-se que os saberes oriundos da experiência profissional determinam a condução da aula" (Carmo, 2021, p. 113).

A professora "AE2", desenvolveu os próprios saberes experienciais para promover as adaptações curriculares para os alunos com Autismo e TDAH, que não conseguem realizar as atividades da forma como os professores das salas regulares recomendam. Ela sintetiza a atividade, mas sem desconsiderar o objetivo: "A professora pede: separe por sílabas. Aí, coloca dez palavras. A gente diminui pra duas. É uma adaptação curricular. Entendeu? A criança ainda não trabalha com palavras polissílabas. Então, vem só duas sílabas. Até ela ir adquirindo essas habilidades" (Informação Verbal, 2023). Quando precisa adaptar a atividade de matemática revela o melhor caminho:

> A gente trabalha muito com material concreto, com objetos de apego, objetos de interesse. Ano passado, eu trabalhei com um menino aqui. Que ele tinha hiperfoco em animais de curral. [...] Aí, a gente trabalhava noção de quantidade e adição, subtração com os animais. É uma adaptação curricular. Vamos somar! Três bois, mais dois cavalos, Quantos bichinhos nós temos aqui? E colocava no curral, cinco tia! É um tipo de adaptação, muito na experiência mesmo (Informação Verbal, 2023).

Por trabalhar com o desenvolvimento das habilidades e a autonomia dos alunos, essa professora incorpora experiências para as adaptações necessárias ao desenvolvimento dos alunos com deficiência na sala de recurso multifuncionais, a sua vivência com esses alunos permite estabelecer qual o melhor caminho a ser seguido, mesmo que cada estudante tenha a sua especificidade e tempo de aprendizagem.

A professora "AE1", aliou os saberes incorporados, eminentes da sua formação profissional ao seu saber experiencial. "O fato deles não serem incorporados nessa sociedade linguisticamente letrada, isso não quer dizer que eles não possam vivenciar inúmeras possibilidades de letramentos, [...] de ir trocar o seu cartão de passe, de saber pegar o seu ônibus" (Informação Verbal, 2023).

Essa docente relata a sua estratégia, "[...] eu gosto muito de trabalhar o sistema monetário, você vai em tal lugar comprar tanto, você vai ganhar tanto de troco, [...] ensinar a trabalhar com o dinheiro, [...] como é que você vai comprar o pão da sua casa" (Informação Verbal, 2023). Assim, a professora consegue desenvolver e trabalhar noções de quantidade, adição, subtração e promover a autonomia dos estudantes da Educação Especial, favorecendo a inclusão não apenas na escola, mas no convívio social.

As trocas de experiências educativas são importantes na construção e desenvolvimento dos saberes experienciais. Os professores participantes destacaram essa importância, para a elaboração das aulas e a forma como melhor trabalhar os conteúdos dos seus componentes curriculares, por meio das sugestões dos colegas, como destaca a participante "A":

> A gente troca muitas experiências, Isso ajuda muito. Porque, às vezes, você está perdido. Como eu vou trabalhar tal conteúdo? Tem horas que você se depara com o conteúdo e fala o que eu vou fazer aqui? E você não vê uma possibilidade, né? Aí o colega vem e traz a luz no fim do túnel. Fala, não, aqui você pode fazer assim, ele é de outra área e ainda dá uma ajuda. É muito benéfico (Informação Verbal, 2023).

A esse respeito, Tardif (2014) considera que a medida que os professores desenvolvem práticas de ensino em seus contextos educacionais, isso se transforma em experiência

profissional, que são incorporados aos seus saberes, que quando compartilhadas entre os docentes podem fornecer respostas aos seus problemas em sala de aula. Assim, “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade” (Tardif, 2014, p. 52).

As professoras da rede particular revelam que as trocas de experiências entre os professores ocorrem com frequência e de certa forma é fundamental para a contexto educacional em que trabalham, pois, nessas unidades de ensino não existem um atendimento direcionado para os alunos com deficiência, e nem um suporte multidisciplinar que possa contribuir e orientar a prática pedagógica do professor, como afirma a participante “D”; “A gente conversa muito, muito. A gente fala muito sobre as nossas angústias. [...]a gente troca experiências” (Informação verbal, 2023).

As trocas de experiências, de certa forma, minimizam a falta de formação continuada para trabalhar com esse público, nas salas regulares. A professora “F” infere: “nós sempre estamos conectados uns com as outros. Quando a gente tem uma experiência que dá certo a gente compartilha. É sempre assim, sempre tentando um ajudar o outro” (Informação Verbal, 2023).

As trocas de experiências práticas entre os professores nos variados contextos de ensino revelam como os saberes docentes podem ser desenvolvidos e construídos de forma coletiva, através do diálogo entre os profissionais. Dessa forma, à medida que são partilhadas práticas exitosas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, esses profissionais formam uma espécie de rede de compartilhamento de saberes construídos dentro da escola, o que contribui diretamente para ampliar o repertório de saberes experienciais dos docentes envolvidos no processo.

A professora “AE1”, observa que, em seu contexto de trabalho, as trocas de experiência entre os docentes ocorrem mais nas áreas de atuação, devido a própria organização do sistema escolar, por meio das chamadas Atividades Complementares (AC), realizadas por área dos grupos curriculares. Segundo ela: “alguns conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, que parecem ser tão velhos, eu estudei isso a tanto tempo, ainda não foi incorporado” (Informação Verbal, 2023). E complementa: “seria mais interessante por exemplo, uma troca de experiências entre a área de linguagens com a áreas de exatas, com a área de humanas, então dentre da área existe um diálogo, mas entre as áreas eu acho que esse dialogo ainda falta” (Informação Verbal, 2023).

Os saberes mobilizados pelos professores em sala de aula favorecem a inclusão escolar, à medida que esses docentes desenvolvem e compartilham práticas que valorizaram as diferenças desses estudantes e os seus tempos de aprendizagem. À medida que o professor observa e avalia a sua aula, ele vai incorporando experiência e desenvolvendo esses saberes, que por ser construído na prática, auxilia diretamente na inclusão dos educandos da Educação Especial na rede regular de ensino.

CONCLUSÕES

Os professores que trabalham com o público da Educação Especial na rede regular de ensino, durante a sua atividade profissional, enfrentam desafios diários para proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência, a inexperiência inicial de atuação com o público da modalidade, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a diversidade e necessidade específica dos alunos com deficiência, a falta de formação adequada dos profissionais que auxiliam os professores em sala de aula e a falta de uma formação continuada para os professores são algumas das barreiras existentes na pratica de ensino dos docentes.

A inexperiência para atuar com os alunos com deficiência foi apontado como algo desafiador para os professores ministrarem os componentes curriculares para esses estudantes, o que, em muitas situações, promovem atividades práticas equivocadas. O desconhecimento sobre as especificidades e necessidades desses estudantes, promovem, muitas vezes, frustrações aos professores por não conseguirem alcançar esses alunos em suas necessidades educativas.

Faz-se necessário que as formações contínuas sejam iniciativas do Estado, Município, ou das instituições particulares, mas, é preciso, também, que o professor tenha a consciência de que é prioritária a busca constante por conhecimentos específicos e pedagógicos, para que novas práticas sejam desenvolvidas e o ensino alcance as diferenças em sala de aula.

Muitos desses equívocos se devem a falta de conhecimentos adquiridos sobre a modalidade da educação especial durante a formação inicial dos professores. Foram apontadas pelos participantes da pesquisa a existência dessa lacuna em suas formações, na qual, muitos professores não tiveram qualquer discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula, ou quando as tiveram, consideraram que foram superficiais e pouco aprofundadas, ou direcionadas para o público dos alunos surdos, através da disciplina de Libras, que se tornou obrigatória nos cursos de formação docente, porém vista como pouco efetiva pelos docentes.

Os participantes apontaram também a inexistência de formações continuadas, tanto para os professores, quanto para os profissionais auxiliares, o que dificulta o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Os conhecimentos específicos que esses professores adquiriram sobre a modalidade da Educação Especial, foram impulsionados por iniciativas próprias, existindo poucos relatos de cursos ofertados pelo Estado, Munícipio ou instituições que atuam, revelando que à medida que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva favoreceu a matricula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pouco foi garantido em termos de formação e capacitação para quem atua diretamente com esses estudantes nas escolas.

Esse desafio é ainda maior para os professores das salas regulares, pois, o que foi constado é que por mais que esses professores também atuam com os alunos da modalidade da Educação Especial em suas turmas comuns, existe uma predileção para cursos e capacitações para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede pública, tanto municipal quanto estadual, o que compromete a efetividade de uma política educacional inclusiva nas escolas da rede regular. Em relação as instituições da rede particular foram observados que não existe esse atendimento especializado, com professores específicos, assim, os docentes das salas regulares assumem a responsabilidade para desenvolver práticas de ensino inclusivas sem o suporte adequado de outros profissionais que possam atuar em conjunto no desenvolvimento educacional dos alunos.

A escola é um espaço privilegiado de criação e desenvolvimento de estratégias de ensino por parte dos professores de um modo geral. Em relação as atividades desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, foi possível perceber que, apesar dos desafios e dificuldades impostas aos docentes, esses profissionais conseguem elaborar atividades para a promoção da inclusão desses alunos no ensino dos seus respectivos componentes curriculares.

O registro dessas práticas apresentadas, por meio dos depoimentos dos professores participantes, revela como os docentes conseguem desenvolver estratégias que são incorporados a seus repertórios profissionais em sala de aula, que contornam as dificuldades, e demostram a criatividade dos professores em elaborar suas atividades para a inclusão dos alunos. Foram elencadas algumas estratégias que se aproximam de um Desenho Universal para a Aprendizagem, apresentado nesse trabalho com base em discussões principalmente de autores como Zerbato; Mendes (2021), Prais; Vitaliano (2018). Os docentes, por meio dessas atividades procuram alcançar os estudantes como um todo, modificando apenas a forma de avaliação e muitas vezes, a execução por parte dos alunos, de acordo com seus limites.

Os professores desenvolvem práticas que mesclam atividades direcionadas a todos os estudantes de forma geral e posteriormente um atendimento específico dentro da mesma aula, contemplando os alunos com deficiência, para que sejam alcançados de forma mais eficiente pelos docentes no ensino dos componentes curriculares. Além disso, o desenvolvimento de atividades lúdicas, jogos, trabalhos com hiperfocos, são estratégias que favorecem a aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns.

O desenvolvimento dessas atividades que contemplam as especificidades dos alunos com deficiência nas escolas regulares, evidencia que o professor não é apenas um mero transmissor do conhecimento, ou apenas facilitador da aprendizagem, e sim, um pesquisador/criador a medida que busca meios para alcançar os alunos com os conteúdos dos

seus respectivos componentes curriculares. Ele é um sujeito de criação de práticas de ensino que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns, por meio da mobilização de saberes.

Para além dos saberes específicos de cada componente curricular mobilizados para aprendizagem dos alunos, foram observadas as dimensões de saberes para um ensino inclusivo, por meio da valorização das diferenças, o envolvimento com a realidade sociocultural dos alunos, e também a compreensão sobre as políticas de inclusão escolar, bem como da Educação Especial. Porém, é no desenvolvimento e aquisição dos saberes experienciais que os docentes constroem seus próprios conhecimentos para favorecer a inclusão dos educandos da modalidade da Educação Especial nas escolas regulares.

Quando os docentes desenvolvem formas de ensinar e de organização dos espaços em sala de aula, procuram criar atividades que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas formas de ensinar são incorporados a seu repertório profissional através dos saberes da sua experiência prática, com características próprias, pois, são desenvolvidos em tempos e espaços diferentes por eles e por seus pares.

A mobilização desses saberes desenvolvidos revela também a identidade de cada profissional, à medida que são criados em suas práticas em sala de aula. E dessa forma, ganham sentido e objetividade quando são compartilhados entre seus colegas, formando assim uma rede de desenvolvimento de saberes que nascem na experiência prática do seu trabalho diário e incorporados aos seus saberes profissionais. Neste sentido, podemos observar o quanto os professores desenvolvem a sua criatividade e constroem coletivamente práticas que favorecem a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, mesmo diante das barreiras, dificuldades e limites existentes em seus contextos de atuação.

A socialização dos saberes experienciais é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam os alunos com deficiência. Para isso é preciso pensar em uma organização escolar que favoreça a troca de saberes. Os momentos de atividades complementar (AC) podem ser utilizados com essa finalidade, com a atuação das coordenações pedagógicas das escolas. Esse momento em que os professores poderiam estar aprimorando suas práticas de ensino, muitas vezes é utilizado para trabalhos burocráticos como correção de atividades avaliativas, preenchimento e atualização de cadernetas. É preciso pensar em uma melhor distribuição da carga de trabalho dos docentes na educação básica, para que momentos de compartilhamento de experiências exitosas ocorram com maior frequência em espaços e momentos adequados, pois as práticas registradas nessa pesquisa revelam o quanto o professor possui criatividade e repertórios diversificados de atividades e estratégias de ensino.

A partir do momento que os professores procuram considerar as especificidades, necessidades e diferenças, bem como tempos de aprendizagem dos alunos com deficiência, é possível considerar que uma escola na perspectiva inclusiva deve ter em seus currículos uma maior flexibilização, e não promover uma padronização ou modelos únicos que precisam ser alcançados da mesma forma e ao mesmo tempo pelos alunos.

Os professores se mostraram capazes de mobilizar saberes de forma diversa, que levam em consideração os limites dos alunos, mas que promovem sim o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Assim, os saberes mobilizados pelos professores nas práticas de ensino com o público da Educação Especial na rede regular precisam ser registrados e compartilhados, para que sejam aperfeiçoados, melhorados, e desenvolvidos também por outros profissionais, afinal a prática docente é uma constante produção e mobilização de saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edinaldo Sousa. SAMPAIO, Vilomar Sandes; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020. DOI: 10.22481/rg. v4i3.6997. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/6997/5197. Acesso em: 21 out. 2020.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre:[Assistiva/Tecnologia]. 2013, 20 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. 1. ed. – Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. Disponivel em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/646/575/2169?inline=1. Acesso em: 25 jul. 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r. v46i.24342. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: 20 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 8 maio.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cne/cp 1, de 18 de fevereiro de 2002,** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso 23 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf. Acesso: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007,** dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasilia, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p 7-17, Jan/jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: 28 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 26 de nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de educação especial:** a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 19 out. 2022.

BRASIL, Senado Federal. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial:** Censo Escolar 2020. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-

publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso: 20 nov. 2022.

BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Relação família e escola e educação especial: opinião de professores**. Educação:** Teoria e Prática, Vol. 25, n.48, p. 168-185/ Jan-abr. Rio Claro, 2015. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6404. Acesso em: 19 fev. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1–6, jan. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/#. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, Avaliação e Inclusão**: Estudo de uma Realidade. Orientadora: Profª. Drª. Maria Inês Naujorks. 2009. 87 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6891/CARAMAO%2c%20MARCIA%20TERRA%20MARQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 out. 2022.

CARDOSO, Glaucinéia Pinto. **Educação especial na EJA:** processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados. Caetité, 2022. 127 fls. Orientador(a): Profª Drª Gabriela Silveira Rocha.Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022. Disponível em: http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2983. Acesso em Jun. 2023.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **Saberes docentes na produção do conhecimento escolar em aulas de biologia**. Vitoria da Conquista: Edições UESB, 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, n. 26, p. 19–30, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395. Acesso em: 8 jul. 2022.

CASTILHO, Ela Wiecko. O papel da escola para a educação inclusiva. In LIVIANU, Roberto (cood.). **Justiça, cidadania e democracia [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108-119. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 09 Jun. 2023.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A abordagem fenomenológica shutziana e sua aplicação na compreensão da prática pedagógica dos anos finais do ensino fundamental. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 95-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu. v17i48.9238. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9238. Acesso em: 25 abr. 2023.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Inclusiva: Escola comum ou Escola Especial? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 105-127, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/765/646. Acesso em: 21 out. 2022.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos e Educação Inclusiva: uma nova sensibilidade. **EDUR: Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/?lang=pt&format=html#. Acesso em: 21 ago. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha. [1994]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 18, n. 1, p. 107–126, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?lang=pt&format=html#. Acesso em: 07 ago. 2023.

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria. *In*: **Inclusão escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Org: Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 29 abr. 2022.

FERNANDES, Antônio.**"Utopia" da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia -** Vencendo Paradigmas**.** Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Saberes docentes:** Constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental. Orientador (a): Profa. Drª. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13730. Acesso em: 28 jun. 2022.

FERREIRA, Ana Cristina; NUNES, Célia Maria Fernandes; MARTINS, Marileny Aparecida. Saberes Docentes para a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: análise do potencial de um curso de extensão. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 28 fev. 2019. Disponível em: https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7236. Acesso em: 01 jul. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Educação Inclusiva e Currículo: reflexões sobre as novas exigências formativas. *In*: **Educação e Inclusão**: desafios formativos e curriculares. Organizadores: Graça dos Santos Costa, Núria Rajadell Puiggròs, Claudio Pinto Nunes. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013, p. 101-119. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

GARCIA, Luciana Marolla. **Relação Família e Escola:** desafios em contexto inclusivo. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191728. Acesso em: 19 fev. 2023.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. Disponivel em: https://idoc.pub/documents/por-uma-teoria-da-pedagogia-clermont-gauthier-vlr0kx3o0xlz. Acesso em: 09 jan. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 29 abr. 2022.

JESUS, Stela de. **Novas inclusões, velhas exclusões**: discurso de uma “educação inclusiva” / Stela de Jesus, 2016. 138f. Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED,Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/STELA-DE-JESUS.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

KASSAR, Mônica De Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. especial, p. 41–58, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html#. Acesso em: 30 ago. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, Milena Ferreira Santos; SILVA, Rosilene Lima da. **A Tecnologia Assistiva e a Educação Inclusiva**. *In*: Inclusão ou exclusão: os impactos na educação do século XXI e suas contribuições educacionais, digitais e sociais. Org: Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes, Patrícia Vesz, Pedro Carlos Pereira. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

https://www.institutoidehp.com/_files/ugd/a86da9_93011fcd85db406aba0693ef6d0d721f.pdf#page=87. Acesso em: 19 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? Moderna, 1ª edição, São Paulo, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; MACHADO, Rosângela; ROPOLI, Edilene Aparecida; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão -** A escola comum inclusiva. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213. Acesso em: 08 jul. 2022.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: **O professor e a Educação Inclusiva:** formação, prática e lugares. EDUFBA, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005. Acesso em: 08 out. 2019.

MELO. Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas**. Caminhos de Geografia -** Revista Online, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, DEZ/2007. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622. Acesso em: 10 jul. 2018.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Conceitos fundamentais da educação inclusiva**. In: MENDES, Rodrigo Hübner (org.). Educação inclusiva na prática. São Paulo: Fundação Santillana / Moderna, 2020, p. 33-43. Disponivel em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

MENDES, Rodrigo Hübner; CONCEIÇÂO, Luiz Henrique de Paula. **Histórico da educação inclusiva**. In: MENDES, Rodrigo Hübner (org.). Educação inclusiva na prática. São Paulo: Fundação Santillana / Moderna, 2020. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: **Educação Especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, maio-agosto, 2011, p. 219-232. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668. Acesso em: 17 jan. 2023.

MICHELS, Maria Helena. A formação de Professores de Educação Especial no Brasil. *In*: **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Maria Helena Michels (organizadora). Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso Jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 29-47, 2009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880. Acesso em: 30 ago. 2023.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: contextos de múltiplas (in)visibilidades. Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos. 2019. 157 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019. Disponivel em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/07/Disseta%C3%A7%C3%A3o-Final-Paula-Varlanes.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

NOZI, Gislaine Semcovic; VITALIANO, Celia Regina. Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354 Blumenau, v.14, n.2, p.405-430, mai./ago. 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6698/0. Acesso em: 29 jun. 2022.

OLIVEIRA, Letícia Strossi de. **Desconstruíndo estereótipos para uma educação inclusiva**.In: CUNHA, Junior. Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva. Toledo: Instituto Quero Saber, 2020. Disponivel em: https://institutoquerosaber.org/editora_1. Acesso em: 12 jun. 2023.

OLIVEIRA, Nonilia Alice Quirino de. **Integração entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança:** Análise da revista brasileira de Educação Especial. Orientação: Izaura Maria de Andrade da Silva Silva. Monografia (graduação). 46 f. UFPB, João pessoa, 2018. Disponivel em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14172/1/MAQO19112018.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

ONU. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Thailand, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso. 27 nov. 2022.

ONU. UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**.** Incheon, Korea , 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso: 2 Dez. 2022.

PASTORIZA, Taís Buch; ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Produção Do Conhecimento Sobre o Ensino de Geografia para Pessoas com Deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 773–786, 2015. DOI: 10.21723/riaee. v10i5.7924. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7924. Acesso em: 10 nov. 2019.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular**: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. Orientadora: Drª. Carla Helena Fernandes. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1453243. Acesso em: 20 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999. p. 15-34.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. *In:* **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glacielma de Fátima da Silva (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://www.editorafi.org/266inclusao. Acesso em: 10 jul. 2023.

RAMOS, Ines de Oliveira. Ação colaborativa de pedagogos e professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas.** Org: Mariangela Lima de Almeida, Ines de Oliveira Ramos. 1ª ed. Appris, Curitiba, 2012. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela_lima_de_almeida_-_dialogos_praticas_inclusivas.pdf. Acesso em: 15 Fev, 2023.

ROSA, Francieli Nunes da. A docência na educação superior brasileira: bem público ou educação-mercadoria? **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 2, n. 3, p. 58-66, dez. 2016. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1396/993. Acesso em: 07 ago. 2023.

SACOMAN, Mateus Barroso. A síndrome de Irlen: diagnóstico e o contexto de intervenção. **Rev. Psicopedag**. São Paulo, v. 36, n. 110, p. 222-234, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTANA, Jaime de Jesus. **Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetité/Ba**. Caetité, 2022. 146 fls. Orientador(a): Proª Drª Marinalva Nunes Fernandes. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022. Disponível em: http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2960. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Claudio Roberto. Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos para a Política nacional de Educação Especial no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n.16, p. 15-33, jan./jun. 2014. Disponivel em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/760/642. Acesso em: 21 out. 2022.

SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial Como Afronta aos Direitos Humanos: Análise Crítica do Decreto Nº 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021.Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed.Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Ivone Rodrigues dos; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Crítica às políticas de (con)formação docente em Educação Especial/inclusiva no Brasil. **Rev. HISTEDBR On-**

line, v.17, n.3, p.906-924, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANTOS, Valkiria Cordeiro da Rocha. **Família:** uma aliada na educação inclusiva? Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. Monografia, 45 f. Orientadora: Fernanda Cupolillo Miana de Faria. Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15493/1/2015_ValkiriaCordeiroDaRochaSantos_tcc.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos.VWA, Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In:* BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). **Formação do educador**. São Paulo:UNESP, 1996. p. 145-155.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020. Disponivel em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452/26636. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de recursos multifuncionais**: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? Orientador: Profº Drº Leandro Osni Zaniolo. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponivel em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2347684. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Discurso legal da formação docente para a Educação Inclusiva. *In*: **Educação e Inclusão**: desafios formativos e curriculares. Organizadores: Graça dos Santos Costa, Núria Rajadell Puiggròs, Claudio Pinto Nunes. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SILVA, Emerson Vicente da; ARAÚJO, Miriam Esperidião de. O Papel do Estado, dos Docentes e da Família na Constituição de uma Educação Inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 47-60, 2017. Disponível em: https://www.fics.edu.br/index.php/integraacao/article/view/511. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xDf8gtP8r3yM357cBpq7szR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Thiago da Rocha; CAMPOS, Augusto Antonio Carvalho; CELERI, Marcio José. Abordagem da paisagem para alunos com deficiência visual: caminhos para um currículo que vá além da geografia tradicional. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 1 - 12, 2018. Disponível em: http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/699. Acesso em: 21 fev. 2023.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. *In:* **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Maria Helena Michels (organizadora). Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIEIRA, Alexandro Braga. Práticas de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: construindo reflexões inclusivas. *In*: **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Org: Mariangela Lima de Almeida, Ines de Oliveira Ramos. 1ª ed. Appris, Curitiba, 2012. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela_lima_de_almeida_-_dialogos_praticas_inclusivas.pdf. Acesso em: 15 Fev, 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 47, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215. Acesso em: 19 ago. 2023.

APENDICES - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: Saberes e Prática Docente na Educação Especial da Rede Regular de Ensino de Vitória da Conquista -BA

Objetivo Geral: Compreender a mobilização de saberes pelo professor para atuar na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista-BA.

Identificação:
Idade_____ Sexo _____
Município de origem_____
Município que trabalha_____
Escola pública ( ) particular ( )_____
Efetivo ( ) Reda,( ) outro ( ) contrato

Formação Profissional
Superior: Curso _____Faculdade _____ local _____
Especialização: Área _____Faculdade: _____ local _____
Mestrado: Área _____Faculdade: _____local _____
Doutorado: Área _____Faculdade: _____local _____
Tempo de trabalho na educação básica: _____
Formação Específica para atuar com os alunos com deficiência? ( ) Não ( ) Sim. Qual?
_____
Participa de formação continuada para o Ensino Inclusivo? ( ) Não ( ) Sim. Qual?
_____
Recebe Incentivo do Estado/Município/instituição para o trabalho com o público da modalidade da Educação Especial? ( ) Não ( ) Sim.
Qual?_____

QUESTÕES:

Sobre a Formação Inicial e a Educação Especial

1- Narre sobre a sua trajetória acadêmica: dificuldades enfrentadas, motivações, desafios e aprendizados.
2- Em quais momentos da sua Formação Inicial, você adquiriu conhecimentos sobre a modalidade da Educação Especial?
3- Você considera que o seu curso de licenciatura te preparou para o trabalho na Educação Especial? Justifique a sua resposta
4- Quais os conhecimentos adquiridos na Universidade sobre Educação Especial que você leva para a sua prática docente?

Sobre a Prática Docente na Educação Especial

5- Narre o seu primeiro contato com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na escola regular?
6- Como você avalia o seu ambiente de trabalho?
7- Quais os desafios que você enfrentou/enfrenta para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência da Educação Básica?
8- Avalie o espaço físico da escola, o clima emocional da sala de aula, as condições de ensino disponibilizadas para as suas turmas regulares e com alunos com deficiência.

Sobre os saberes docentes:

9- Quais as estratégias que você utiliza para ministrar os conteúdos aos alunos com deficiência?
10- Narre uma prática que você tenha valorizado a diferença entre os alunos e acreditado no potencial deles.
11- Existem trocas de experiências práticas entre os professores? Comente.

Sobre as experiências educativas com alunos com deficiência

12- O que mais destaca positivamente nesse processo?
13- O que mais destaca negativamente nesse processo?
14- O que gostaria de mudar nesse processo?
15- Como você contribuiria com a Educação Especial?
16- O que falta ser feito?
17- O que você tem a dizer sobre as políticas de inclusão escolar?
18- Algo mais?

ANEXOS:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE REGULAR DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Pesquisador: EDINALDO SOUSA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70194623.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.222.269

Apresentação do Projeto:

Apresentação conforme o pesquisador: "A pesquisa tem como objetivo compreender a mobilização de saberes pelo professor para atuar na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista-BA, e é motivada pela necessidade de aprofundamento dos estudos sobre essa modalidade na Educação Básica, bem como pela importância do conhecimento sobre a mobilidade de saberes na prática docente. A Educação Especial constitui direito da pessoa com deficiência, de forma a alcançar o seu máximo desenvolvimento, segundo suas características, interesses e necessidades. Dessa forma, questiona-se: Como se dá a mobilização de saberes pelos docentes que atuam na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista? Como suporte teórico, destacam-se autores que realizaram estudos sobre a Educação Especial e a inclusão como: Sassaki (2006) e Mantoan (2003), e os saberes docentes, como: Tardif (2014), Pimenta (1999) e Saviani (1996). A pesquisa em questão é qualitativa e será desenvolvida em uma abordagem fenomenológica, que analisa os fenômenos e como eles se apresentam na consciência humana. Os participantes da pesquisa serão professores que atuam diretamente com os alunos com deficiência na Educação Básica. Além da revisão teórica, outros procedimentos serão necessários como: coleta de dados e informações de domínio público junto ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a realização de entrevistas qualitativas semiestruturadas. A análise de conteúdo será utilizada para a interpretação das informações obtidas na pesquisa de campo, por entender que essa técnica permitirá uma melhor apresentação

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

dos resultados na dissertação".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a mobilização de saberes pelo professor para atuar na Educação Especial na rede regular de ensino em Vitória da Conquista-BA.

Objetivos Secundários:

- Analisar os desafios enfrentados pelo professor ao ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência;
- Verificar as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar os componentes curriculares aos alunos com deficiência;
- Entender como os saberes experienciais podem auxiliar a prática docente na Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa poderá causar certos momentos de timidez ou insegurança, pois os participantes podem não estar acostumados a serem entrevistados para uma pesquisa científica. Para minimizar esse efeito esse procedimento será realizado em ambiente e momento indicado pelo participante.

Benefícios: Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e que está relacionada diretamente com as experiências vivenciadas pelos participantes nos contextos em que estão inseridos, poderá promover uma ressignificação das suas práticas enquanto profissional que atua com o público da Educação Especial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de Mestrado na área de Ciências Humanas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados na segunda versão da pesquisa:

Folhaderosto_edinaldo_v2.PDF 14/07/2023 20:21:55

TCLE_CEP_V2.pdf 14/07/2023 20:23:03

Projeto_de_pesquisa_v2.pdf 14/07/2023 20:24:09

Autorizacao_coleta_de_dados_redeestadual.PDF 14/07/2023 20:29:09

Autorizacao_coleta_de_dados_redemunicipal.PDF 14/07/2023 20:30:35

Autorizacao_coleta_de_dados_redeprivada.PDF 14/07/2023 20:32:45

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 6.222.269

Declaracaodecompromissos_edinaldo_v2.PDF 14/07/2023 20:34:24
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2132115.pdf 14/07/2023 20:41:37

Recomendações:
Ver CONCLUSÕES

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Após análise da documentação apresentada na versão 2 concluímos que o protocolo de pesquisa apresentado não possui pendências éticas e encontra-se apto à sua execução.

Este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final a pesquisadora deve anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2132115.pdf	14/07/2023 20:41:37		Aceito
Outros	Declaracaodecompromissos_edinaldo_v2.PDF	14/07/2023 20:34:24	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_redeprivada.PDF	14/07/2023 20:32:45	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_redemunicipal.PDF	14/07/2023 20:30:35	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_redeestadual.PDF	14/07/2023 20:29:09	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_v2.pdf	14/07/2023 20:24:09	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_V2.pdf	14/07/2023 20:23:03	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_edinaldo_v2.PDF	14/07/2023 20:21:55	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 6.222.269

Outros	Instrumentosdepesquisa_edinaldo.pdf	24/05/2023 18:29:21	EDINALDO SOUSA ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 08 de Agosto de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br