



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVA DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ARQUITETÔNICOS EM QUESTÃO

MANAUS

2021

GEANE DAS CHAGAS SILVA

**PERSPECTIVA DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ARQUITETÔNICOS EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.
Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação FAPEAM (16 meses).

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586p Silva, Geane das Chagas
Perspectiva docente quanto à inclusão : aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão / Geane das Chagas Silva . 2021.
139 f. : il. Color; 31 cm.

Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

1. Perspectiva docente. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Amazônia. I. Ferreira, Lúcio Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título

PERSPECTIVA DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ARQUITETÔNICOS EM QUESTÃO

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

COMPONENTES DA BANCA

TITULARES

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Profa. Dra. Eleny Brandão Cavalcante

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

SUPLENTE

Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

À minha mãe avó Amazonina (*in memoriam*)
que, mesmo sem nenhuma instrução, soube
me conduzir em direção ao conhecimento.

À minha família, Alessandro e Layssa, que
sempre estiveram ao meu lado durante toda
minha trajetória rumo à construção desse
estudo.

À minha tia Juraci que, na minha infância,
sempre me deu apoio nos meus estudos.

A todas as pessoas que contribuíram de
alguma forma com essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir minha caminhada, mesmo diante de tantas dificuldades encontradas.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), à Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio concedido.

À Faculdade de Educação da UFAM, em especial a Profa. Dra. Darianny Araújo dos Reis e demais professoras da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, por oportunizarem a realização do estágio docência no formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Ao orientador Prof.^o Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, por ter acreditado em mim, por possibilitar muitos saberes nesses dois anos.

As Prof.^a Dra. Helena Venites Sardagna e Prof.^a Dra. Eleny Brandão Cavalcante, pelas contribuições no exame de Qualificação.

Aos professores do PPGE que dividiram seus conhecimentos durante minha trajetória.

Ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) pela contribuição em todas as apresentações do grupo de estudos que encaminharam o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial ao Prof.^o Dr. Cleverton José Farias de Souza. A Ma. Samia Maia e Me. Paulo Ruschel, pela orientação com o instrumento de pesquisa e análise de dados.

Aos docentes e gestores(as) que contribuíram nessa pesquisa, recebendo-me com atenção e generosidade em suas escolas.

Ao meu irmão Jones Chagas e sua esposa Eliane Mota, que sempre que precisei estenderam as mãos as minhas idas do interior à capital.

À minha amiga Luzia Braga, pelo companheirismo desde os primeiros momentos enfrentados até a conclusão desta conquista.

À minha amiga Bruna Cecim, que me deu força nesse mestrado, apoiando e incentivando quando necessário.

Aos meus colegas de mestrado, com quem aprendi a persistir naquilo que se acredita.

Às amigas que conquistei Lorhena Alves, Merianne Lima, Natália Chaves, Sinara Narciso, Erica Souza, Cassandra Augusta, Laura Belém e Vanessa Machado, obrigada pelo auxílio, companheirismo e trocas de experiências.

Aos meus amigos de trabalho Gelcimara Martins e Elival Moraes, que foram meus incentivadores.

RESUMO

Ao refletirmos sobre o direito de todos à educação, notamos muitos fatores positivos e negativos quanto ao seu cumprimento, principalmente no contexto escolar quanto à inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Nosso objetivo foi conhecer a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos no contexto escolar. A pesquisa caracterizou-se como de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa na coleta dos dados e foi realizada em quatro escolas do município de Manacapuru/AM. Participaram 12 docentes do Ensino Fundamental (EF) anos finais, das seguintes disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, contando com a Análise Textual Discursiva (ATD) na análise dos dados, emergindo quatro categorias: I) aspectos pedagógicos, distribuída em quatro subcategorias – 1) adaptações curriculares, 2) salas de recursos multifuncionais (SRM), 3) recursos pedagógicos e 4) quantidade de alunos por turma; II) formação docente; III) garantia de direitos; e IV) aspectos arquitetônicos escolares. Concluímos que a escola precisa se reestruturar para atender as determinações legais quanto à inclusão, mesmo que os docentes procurem alternativas que venham favorecer o processo pedagógico, ainda são necessários ajustes com relação a disponibilização de formação, de recursos pedagógicos, a readequação numérica dos alunos, a garantia de acessibilidade e a implantação dos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em mais instituições. Diante disso, é necessário um olhar atento à organização interna escolar, para que possa assegurar a aprendizagem nos princípios da inclusão considerando as diferenças.

Palavras-chave: Perspectiva docente, Educação especial, Educação inclusiva, Amazônia.

ABSTRACT

When reflecting on everyone's right to education, we notice many positive and negative factors regarding its fulfillment, especially in the school context regarding the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders (PDD) and high abilities or giftedness. Our objective was to understand the teaching perspective regarding inclusion, considering the pedagogical and architectural aspects in the school context. The research was characterized as descriptive in nature with a qualitative approach in data collection and was carried out in four schools in the city of Manacapuru/Am. Twelve teachers from the final Years of Elementary School (EF) participated in the following subjects: Mathematics, Portuguese Language, Physical Education and Science. As a data collection instrument, we used the narrative interview, relying on the Discursive Textual Analysis (ATD) in the data analysis, emerging four categories: i) pedagogical aspects, distributed into four subcategories – 1) curricular adaptations, 2) resource rooms multifunctional (SRM), 3) pedagogical resources and 4) number of students per class; ii) teacher training; iii) guarantee of rights; and iv) school architectural aspects. We concluded that the school needs to restructure to meet the legal requirements regarding inclusion, even if teachers look for alternatives that will favor the pedagogical process, adjustments are still needed regarding the provision of training, pedagogical resources, the numerical readjustment of students, the guarantee of accessibility and the implementation of Specialized Educational Services (AEE) in more institutions. Therefore, it is necessary to look carefully at the internal school organization, so that it can ensure learning in the principles of inclusion considering the differences.

Keywords: Teaching perspective, Special education, Inclusive education, Amazon.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Adaptações Curriculares
AE	Acessibilidade Espacial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenação para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CREM	Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru
DCI	Docentes de Ciências
DEF	Docentes de Educação Física
DLP	Docente de Língua Portuguesa
DMA	Docente de Matemática
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDF	Educação Física
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Inclusiva
EIN	Escola Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPIS	Equipamentos de Proteção Individual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
HD	<i>Hard Disk</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Educacional de Educação de Surdos
LBIPD	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Programa Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico

REI	<i>Regular Education Initiative</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SESP	Secretaria de Educação Especial
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas da Educação Especial 2019 e 2020 no estado do Amazonas .	33
Figura 2 - Resultado da Revisão Integrativa (2020)	45
Figura 3 - Frequência de artigos publicados por ano	46
Figura 4 - Delineamento da pesquisa.....	58
Figura 5 - Localização do Município de Manacapuru/AM.....	59
Figura 6 - Etapas da análise de dados.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências documentais quanto aos direitos à educação na educação especial	34
Quadro 2 - Recursos de acessibilidade e serviços especializados na educação especial	37
Quadro 3 - O serviço do AEE na educação básica	38
Quadro 4 - Transformações escolares necessárias para alcançar a educação inclusiva.....	40
Quadro 5 - Identificação dos participantes da pesquisa	61
Quadro 6 - Informações Básicas	62
Quadro 7 - Desenvolvimento e Formação Profissional	62
Quadro 8 - Categoria 1 - Subcategoria 1: adaptações curriculares (Escola 1).....	70
Quadro 9 - Categoria 1 - Subcategoria 1: adaptações curriculares (Escola 2).....	71
Quadro 10 - Categoria 1 - Subcategoria 1: adaptações curriculares (Escola 3).....	71
Quadro 11 - Categoria 1 - Subcategoria 1: adaptações curriculares (Escola 4)	71
Quadro 12 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 1).....	76
Quadro 13 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 2).....	76
Quadro 14 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 3).....	76
Quadro 15 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 4).....	77
Quadro 16 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 1).....	79
Quadro 17 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 2).....	79
Quadro 18 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 3).....	79
Quadro 19 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 4).....	79
Quadro 20 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 1).....	82
Quadro 21 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 2).....	82
Quadro 22 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 3).....	82
Quadro 23 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 4)	82
Quadro 24 - Capacidade pedagógica por turma	83
Quadro 25 - Categoria 02: Formação docente (Escola 1).....	85
Quadro 26 - Categoria 02: Formação docente (Escola 2).....	85
Quadro 27 - Categoria 02: Formação docente (Escola 3).....	86
Quadro 28 - Categoria 02: Formação docente (Escola 4).....	86
Quadro 29 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 1).....	90
Quadro 30 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 2).....	90
Quadro 31 - Categoria 03: Garantia dos direitos (Escola 3).....	90
Quadro 32 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 4).....	90

Quadro 33 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 1).....	93
Quadro 34 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 2).....	94
Quadro 35 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 3).....	94
Quadro 36 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 4)	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados 2020 e 2021 – Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru.....	60
Tabela 2 - Diferenças fundamentais entre as propostas da educação inclusiva e inclusão total.....	74

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS	21
2.1 Principais Dispositivos Internacionais.....	21
2.2 Educação Especial no Brasil: percurso histórico político.....	22
2.3 Educação Especial e os princípios da inclusão.....	27
2.3.1 Paradigma da Integração e Inclusão: um processo em transição	29
2.3.2 Inclusão: um bem necessário	32
2.4 O Papel da Escola Inclusiva.....	34
3 DOCENTE E A INCLUSÃO.....	43
3.1 Atitudes dos professores frente à inclusão.....	47
3.2 Aspectos pedagógicos no processo de inclusão	50
3.3 Características das edificações escolares.....	53
3.4 Revisão de Literatura: considerações finais.	54
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	56
5 OBJETIVOS	57
5.1 Objetivo Geral	57
5.2 Objetivos Específicos	57
6 MÉTODO.....	58
6.1 Delineamento da Pesquisa.....	58
6.2 O Cenário da Pesquisa e os Participantes	59
6.3 Critérios de Inclusão e Exclusão	60
6.4 Caracterização dos Participantes.....	61
6.5 Instrumento de Coleta dos Dados	63
6.6 Procedimentos de Recolha dos Dados	64
6.7 Análise dos Dados.....	66
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
8 CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A - REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO	116
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	117

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	123
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018)	131
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA CREM	138
ANEXO D – LOGOS DAS INSTITUIÇÕES QUE APOIARAM O ESTUDO	139

APRESENTAÇÃO

Como profissional da educação básica, a temática referenciada despertou nosso interesse em investigar a realidade pedagógica no ensino regular em relação à inclusão, a partir do olhar do professor. Partimos da trajetória acadêmica e profissional, por ser um processo contínuo e por permitir a aquisição de conhecimentos e vivências que deram significado a todo esse percurso, sendo a educação o alicerce de vida.

Ressalto nossa experiência profissional no exercício da docência na educação básica, prática iniciada pela atuação no EF anos iniciais na disciplina Educação Física (EDF), na época apenas com formação em magistério no 2º grau (atual Ensino Médio). Somente alguns anos depois, ocorreu o ingresso na graduação em EDF pelos programas de formação de professores em serviço, fato que possibilitou uma realização pessoal.

Nossa trajetória profissional trilhou novos caminhos, com experiências no Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental anos finais e, atualmente, exercendo função na Coordenação Regional de Educação de Manacapuru (CREM), atuando na assessoria de EDF. Experiências enriquecedoras que serviram de alicerce para os saberes na docência e na pesquisa.

O despertar para a pós-graduação surgiu diante das particularidades observadas no cotidiano da sala de aula, onde ficou evidente a necessidade da obtenção de novos conhecimentos, agora por meio da ciência. Pesquisar cientificamente é uma ação humana, objetivando conhecimento e explicação de um fenômeno, pois possibilita responder a questionamentos significativos da compreensão da natureza. Para isso, o cientista usa dos conhecimentos acumulados juntamente com métodos e técnicas para responder as suas inquietações (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A Pós-graduação em Educação tornou-se um objetivo de vida. Em janeiro de 2019 iniciamos o curso de mestrado em Ciências da Educação, na *Universidad Del Sol em Ciudad Del Est*, no Paraguai. Foi uma experiência engrandecedora, mas o desejo de ingressar no curso de pós-graduação em Universidade pública continuava latente. Neste ensejo, surgiu a abertura do edital de seleção da turma da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) para o Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nível mestrado. Sem nenhuma dúvida, participamos do processo de seleção, para em sequência ingressar (agosto de 2019), renunciando ao outro curso. Um ano, duas oportunidades.

O magistério permitiu diversificadas experiências quanto ao processo escolar de incluir o aluno, vivenciando toda a realidade de inclusão no interior do estado do Amazonas, despertando reflexões que precisavam da sapiência da ciência. Esse contexto direcionou os encaminhamentos na elaboração desse estudo, prezando pela visão docente frente ao processo de inclusão escolar do público da educação especial (PEE): alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é figura constante nas reflexões em torno da Educação, por almejar a inclusão de grupos sociais historicamente excluídos, tendo presença constante nas lutas por igualdade e pelas mesmas oportunidades para todos (SILVA, 2012). A Educação Especial (EE), nos princípios da inclusão, encontra-se no centro dessas discussões, devido seu papel de destaque no desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com alguma necessidade educacional como as pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades e superdotação.

A EE refere-se a uma 'modalidade de ensino transversal', que atravessa todos os segmentos de ensino, objetivando o pleno desenvolvimento do aluno PEE (ALMEIDA; MENDES, 2014). O 'especial da educação', se reveste em um novo significado, deixando de focar no aluno e passando a assumir um conjunto de requisitos (humanos, físicos, materiais, psicológicos, pedagógicos, didáticos) na realização da educação de sucesso, sendo implementados com o escopo de proporcionar retorno educacional diante da particularidade do estudante no momento de sua aprendizagem (FERNANDES, 2013).

Historicamente, as raízes escolares baseiam-se no modelo de níveis de desenvolvimento, prezando pela capacidade de ressignificação de conteúdo, todavia, existem movimentos que propõem uma outra postura, como a inclusão escolar, que estabelece outras formas de conceber o conhecimento, prezando pela releitura das ações de ensino aprendizagem (MACHADO, 2019).

Uma proposta escolar baseada na inclusão, reconhece e aceita a diversidade, tendo como principal pressuposto a educação para todos pautada na igualdade, contudo para construir esse ambiente necessita de transformações na arquitetura, nas ações pedagógicas e principalmente nas atitudes de todos os envolvidos (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016). Entre as transformações para atender a todos, encontramos as práticas pedagógicas, as quais englobam ações visando à realização dos processos instrutivos na escola, realizadas como sustentação à prática docente, assim como, envolve as questões da formação, as formas de organização do trabalho, as parcerias e objetivos (FRANCO, 2016).

O acesso a todos os espaços da escola é indispensável para a inclusão, para o seu cumprimento são essenciais as adequações estruturais e nos equipamentos, pois isso pode se tornar uma barreira; a escola deve garantir esse direito, deixando

o preconceito fora de suas dimensões, sejam elas físicas ou atitudinais (BAHLS; SILVA; RESENDE, 2013).

Para a inclusão é preciso que todos os envolvidos na escola tenham responsabilidade em todas as etapas desse processo. O professor desempenha papel fundamental por ser o mediador principal ao promover a inclusão nas dependências escolares (FERNANDES, 2013; VIEIRA, 2013), como também exerce grande influência na formação de significados e atitudes dos alunos (VIEIRA, 2013). Ele precisa participar das discussões sobre os obstáculos para a aprendizagem, devido sua atuação semanal com mais de quatro horas com os alunos, pois para melhorar a educação é necessário compreendê-lo (IOSIF, 2007).

Nosso objeto de pesquisa surgiu das inquietações na prática docente, cenário onde a inclusão do aluno no ensino regular gerava diversas incertezas por parte dos professores de variadas áreas do conhecimento. Apontando questões sobre a prática pedagógica, necessidade de conhecimentos sobre métodos, recursos, acessibilidade e aspectos peculiares de cada discente. Partindo desse contexto, definimos a seguinte questão de estudo: **Qual é a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?**

A investigação científica busca por conhecimentos específicos e estruturados sobre um certo assunto, provenientes de observações dos fatos e registros de variáveis importantes, é um processo realizado com reflexão, sistematização, controle e crítica, levando à descoberta de novos fatos e suas relações (PRESTES, 2014). Assim, nossa pesquisa tem como objetivo **conhecer a perspectiva docente quanto à inclusão considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos no contexto escolar**. Ela é do tipo descritiva, pois caracterizou uma variável (VOLPATO, 2015), isto é, a perspectiva docente, por meio de uma abordagem qualitativa na coleta dos dados, por possibilitar a realização de inúmeras descrições, seja de qual origem decorra o fenômeno (MORESI, 2003).

Nosso estudo está organizado em oito seções, assim descritas:

Seção 1 – **Introdução** – Apresentamos os caminhos que conduziram a essa pesquisa, o método da pesquisa, o objetivo e a organização do estudo.

Seção 2 - **Educação Especial Inclusiva: principais fundamentos** – Retratamos o percurso histórico da EE no Brasil, a EE com base nos princípios da inclusão e o papel da escola inclusiva (EIN).

Seção 3 – **Docente e a Inclusão** – Abordamos a revisão de literatura que embasou nosso estudo relativo à perspectiva docente quanto à inclusão do aluno PEE no EF anos finais.

Seção 4 – **Contextualização do Problema** – Apresentamos o cenário da EE que direcionou a questão de estudo.

Seção 5 – **Objetivos** – Abordamos o objetivo geral e os objetivos específicos que direcionaram este estudo.

Seção 6 – **Método** – Apresentamos o método, o delineamento deste estudo, trazendo o cenário e participantes, os critérios de elegibilidade, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos utilizados e a técnica da análise dos dados.

Seção 7 – **Resultados e Discussão** – Abordamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa com base nos objetivos propostos.

Seção 8 – **Conclusão** – Trazemos as considerações finais baseada nos resultados alcançados na investigação em comunhão com objetivos.

Diante disso, investigamos o processo de inclusão do aluno por meio do olhar docente, pois entendemos que este profissional é um dos atores principais no processo de inclusão escolar, fomentando contribuições através da exposição de suas vivências e experiências no exercício da docência.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

2.1 PRINCIPAIS DISPOSITIVOS INTERNACIONAIS

No decorrer do processo de introdução dos princípios da inclusão, alguns documentos serviram de direcionamento para sua adoção, pois foram importantes na implantação das diretrizes nas políticas educacionais a partir da década de 1990/2000 (FERNANDES, 2013). Abordaremos os documentos internacionais mais relevantes nesse processo, pois tiveram um papel histórico desencadeador nos encaminhamentos para implantação do paradigma da inclusão escolar.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), reafirma a educação como direito de todos, considerando como uma iniciativa necessária para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Este documento tem como objetivo principal desenvolver um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, com isso, universalizando a educação e viabilizando a igualdade (SILVA, 2012).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE): Acesso e Qualidade (Espanha), trazendo como objetivo a atenção educacional aos discentes com NEE. Esse disposto legal, nos apresenta questões importantes na condução da educação de pessoas com deficiência dentro da concepção de inclusão, atribuindo a EE princípios pedagógicos que beneficiem ao aluno, assumindo a diferença como normal e que as adaptações precisam corresponder com as necessidades individuais de aprendizagem.

A Convenção de Guatemala, denominada Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Organização dos Estados Americanos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999), foi transformada no Decreto presidencial nº 3.956 de outubro de 2001, pois reafirmou os direitos humanos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, com fim a eliminar todas as formas de discriminação. Para alcançar seus objetivos, os estados deveriam tomar medidas de todas as naturezas, como os direitos educacionais, para garantir a eliminação da discriminação. O documento repudia qualquer tipo de discriminação, principalmente

pela diferença, ora tem sido usada em defesa da inclusão do aluno com singularidade na escola comum (BRASIL, 2001; FERNANDES, 2013).

Em 2009, foi promulgado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que traz as determinações da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção de Nova Iorque, este reafirmou e garantiu igualdade de direitos as pessoas com deficiência, inclusive sistemas educacionais inclusivos e aprendizado ao longo da vida em nosso país (BRASIL, 2009a).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção Internacional de Nova Iorque (2006) são marcos importantes no percurso de direitos fundamentais a educação especial inclusiva, por nortear os estados signatários a introduzirem iniciativas favoráveis através de processos educacionais baseados na igualdade, prezando pela abertura às diferenças (UNESCO, 1990, 1994; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006; RAHME, 2013).

Apresentamos uma visão geral dos principais dispositivos internacionais desencadeadores de iniciativas em nosso país. Seguimos com os principais acontecimentos históricos políticos em prol da garantia de direitos educacionais ao PEE.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO POLÍTICO

Procuramos não realizar uma exposição completa de todos os acontecimentos em prol da educação do aluno PEE, mas trazer as principais políticas públicas, tendências e fatos importantes no processo histórico brasileiro.

O surgimento da educação das crianças com deficiência iniciou institucionalmente no conjunto das ideias liberais que foram divulgados no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX, contudo aconteceu timidamente (JANNUZI, 2012). Silva *et al.* (2016) descreveram que as primeiras manifestações de trabalhos educacionais aconteceram em 1854 com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos por iniciativa de D. Pedro II, atual Instituto Benjamin Constant. Três anos mais tarde, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, logo depois, foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A expansão histórica da EE e da própria educação no Brasil, comungam do mesmo processo lento de desenvolvimento, demonstrando que tanto a educação quanto a EE no Brasil têm, historicamente, morosidade na aquisição de novas iniciativas que fizessem que seus avanços fossem registrados e firmassem seus reais propósitos (BUENO, 2011).

Somente a partir dos anos 1930, apesar do isolamento das pessoas com deficiência ainda serem uma constante, surgem as primeiras teorias da aprendizagem e estudos psicológicos voltados aos alunos com deficiência (COELHO *et al.*, 2015). Com essas iniciativas surgem as primeiras manifestações de introdução dessas teorias e melhorias nos estudos psicológicos difundidas a partir da teoria da Escola Nova. Outro ponto importante, remete-se ao predomínio de duas vertentes pedagógicas: a médico-pedagógica e a psicopedagógica, fato ocorrido a partir da fase inicial, 1930, perdurando até a década de 1970 (JANNUZZI, 2012). Alguns médicos foram os pioneiros em estudos dos casos de crianças com lesões mais graves e criaram instituições junto a sanatórios psiquiátricos. Já a pesquisadora Helena Antipoff, criou o laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em 1929, desenvolvendo um sistema de classes homogêneas na educação primária na rede regular de ensino (COELHO *et al.*, 2015).

Após esse período, surgem as primeiras entidades privadas de atendimento as pessoas com deficiências, demonstrando duas tendências importantes no país: a EE atrelada a instituições filantrópicas-assistencialistas e a privatização. Essas características permaneceram presentes ao longo de toda a história (BUENO, 2011). Em meados do século XX, havia inúmeros estabelecimentos de ensino subsidiado pelo poder público e outros de iniciativa particulares. No geral havia sessenta e cinco estabelecimentos públicos e privados prestando serviços de atendimento escolar especial até 1950 (MAZZOTTA, 2011). Outras modalidades de atendimento foram sendo criadas, algumas já presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outras separadas, principalmente as de atendimento terapêutico, sendo a maioria particular (JANNUZZI, 2012), acessíveis somente a alguns privilegiados, mais uma evidência de exclusão.

Adentrando as décadas de 1960 e 1970, surgiram inúmeras instituições caracterizadas pelo amparo ou proteção em nosso país, em 1962 instituíram a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em

1970 criaram a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi e em 1974 a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (COELHO *et al.* 2015). Esses estabelecimentos tiveram um papel importante na evolução da EE, devendo ter seu devido reconhecimento por sua contribuição na educação das pessoas com deficiência no Brasil (MAZZOTA, 2011). Em meados da década de 1970, é criado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de promover nacionalmente a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades educacionais. Após alguns anos, 1986, este centro passa a se chamar Secretaria de Educação Especial (SESP), com a mesma estrutura do órgão anterior. Posteriormente, em 1990, o SESP é extinto e cria-se a Secretaria Nacional de Educação Básica, vinculando o Instituto Benjamin Constant e o INES (SILVA *et al.*, 2016).

Algum tempo depois, final dos anos 1980, surge a experiência da integração após o período de segregação, tendo como objetivo colocar a pessoa com deficiência no ensino regular, com acompanhamento e atendimento especializado (JANNUZZI, 2012). Este modelo não alcançou os objetivos esperados, pois cabia ao aluno se adaptar ao modelo implantado e ainda superar todas as suas dificuldades. Com isso, perceberam a necessidade de assegurar novas formas de educação que fossem mais eficientes (PINTOR, 2016).

Em 1981, ano internacional da pessoa com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU), impulsionada pelas necessidades evidenciadas durante as atividades alusivas em prol dessa população, elaboraram dispositivos que ocasionaram o desdobramento de grandes avanços em prol da garantia de direitos, sendo estabelecidos: o Plano de ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981), Plano Nacional de Ação conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985), Comitê para aprimoramento da Educação Especial (1985), criado para elaborar um Plano Nacional de atendimento às pessoas com deficiência, já em 1986, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que foi reestruturada em 1989 que determinou o 'preconceito contra a pessoa com deficiência como crime' (PINTOR, 2016).

Já adentrando ao final da década de 1980, a educação especial passa a se fundamentar na Constituição do Brasil (BRASIL, 1988). Após sua implementação foram organizados conselhos no âmbito dos Estados e dos municípios, tendo como estratégia a distribuição de responsabilidades (COELHO *et al.*, 2016). Com a

homologação da carta magna do país, deu início uma série de reformas educacionais, gerando ações oficiais baseadas na necessidade de buscar a equidade, sendo alicerçada no acesso de todos à escola (CORCINI; CASAGRANDE, 2016). Desde então, a EE garantiu os direitos das pessoas com deficiência, sem dar lugar a exclusão, onde os direitos desses alunos foram firmados legalmente, foram assegurados os princípios de acesso e permanência do PEE tornando possível a inserção social, sem considerar deficiência e suas particularidades (GAIA, 2017).

Seguindo as determinações de igualdade de direitos contemplada pela constituição, em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz garantias de proteção dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL 1990), assim como, em 1994, é publicada a Política Nacional de EE, que fundamentava e orientava a educação das pessoas com deficiência, de condutas típicas e altas habilidades, embasada na integração e reafirmava a manutenção das parcerias não governamentais (BRASIL, 1994).

Um outro marco ao processo da aquisição de direitos as pessoas com deficiências, trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394 de 1996, concebe no art. 3º, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 9). É manifesto que a lei organizadora da educação brasileira, oficializa o direito educacional das pessoas com deficiência, estando reafirmado os preceitos da Constituição de 1988.

No ano de 1999, institui-se o Conselho Nacional dos direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), criado com a competência de acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa política foi aprovada no mesmo ano, objetivando assegurar que os indivíduos com deficiência pudessem exercer seus direitos de forma plena (JANUZZI, 2012; SILVA, 2012).

No ano 2001, instituíram a Resolução da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, que aborda as “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001a). Como no mesmo ano, seguindo as determinações da convenção de Guatemala, que serviu como indicador para os rumos da EE ao reafirmar todos os direitos conquistados, é

introduzido no Brasil o Decreto nº 3.956/2001 que reafirma os direitos desse público (BRASIL, 2001b; CORCINI; CASAGRANDE, 2016).

Seguindo essas determinações, dada a importância de comunicação para o desenvolvimento da pessoa surda por meio do uso de sua linguagem própria, foi instituída a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meios legais de comunicação, além do mais, incluiu a LIBRAS como parte integrante nos currículos nos cursos de formação docente e de fonoaudiologia e, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2002, 2005).

Outro documento importante é o Decreto nº 5.296/04, que legislou sobre os critérios básicos e normas gerais para a promoção da acessibilidade em espaços, equipamentos e dispositivos que impusessem obstáculos à inclusão dos indivíduos (BRASIL, 2004; PINTOR, 2016). Em 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como base norteadora na educação básica a implantação de SRM, a formação de educadores, a acessibilidade arquitetônica, financiamento da educação, as avaliações externas (BRASIL, 2008). No ano seguinte, 2008, acontece a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que passa a adotar os termos SRM Tipo 1 e Tipo 2 e traz mudanças quanto ao currículo, passando a ser considerado como Currículo Flexível e Dinâmico em sistemas escolares inclusivos (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008; CORCINI; CASAGRANDE, 2016).

Uma confirmação as conquistas quanto ao AEE, refere-se à Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, fazendo parte da modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b). E ainda, estabeleceu-se o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011). Em 2014, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que contribuiu trazendo como função principal, articular esforços em prol da melhoria de educação brasileira através do alcance de algumas metas, na meta 4, temos como objetivos, universalizar o atendimento escolar para o público da EE e o AEE, para pessoas de 7 a 14 anos, e, que a educação desse público, deve pautar-se na inclusão escolar (BRASIL, 2014). Historicamente no Brasil essas conquistas são recentes, as políticas públicas

voltadas a esse público são implementadas com o intuito de ofertar, assegurar legitimamente a igualdade e acessibilidade, sendo um escudo contra o preconceito e discriminação (GAIA, 2017).

Uma das normas mais recentes que veio a contribuir com esses princípios é a Lei Nº 13.146 de 2015, estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD). Esta, institui no Parágrafo Único do Art. 27: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). A LBIPD é a maior ferramenta no cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência, pois nela estão presentes todos ‘os anseios’ para assegurar o ‘desenvolvimento, autonomia e qualidade de vida’ dessa parcela da população que já foi tão negligenciada (FELDNER, 2016). A LBIPD confirma diversos direitos às pessoas com deficiência, como o direito à educação, resguardo-as de negligências, protegendo contra todo tipo de violência e segregação, atribuindo responsabilidade a comunidade escolar, a sociedade, conjuntamente com o Estado e a família.

É explícita todas as conquistas, no trato das políticas voltadas as pessoas PEE, definindo seus princípios fundamentais, políticas e ações, tomando como eixo principal a escola como educação para todos, independentemente da condição pessoal, abraçando a toda e qualquer pessoa que dela necessite (BORGSMANN, 2010).

Todo o contexto histórico ocorrido lentamente pelas pessoas PEE a nível educacional, demonstra todo o descaso e diferenciação sofrida ao longo do tempo, entretanto direitos foram assegurados. Por essa razão, é pertinente evidenciar as características inerentes da EE que serão apresentadas na sequência.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO

A educação institucionalizada segue todos os preceitos legais baseados na educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; BRASIL, 1988; UNESCO, 1990), prezando pelos direitos igualitários de acesso e permanência. Convém abordar a EE, sua natureza e finalidades, partindo de sua conceituação, avançando para seus paradigmas até os princípios da inclusão escolar.

Partiremos por significações importantes quanto a EE, as nossas normativas brasileiras contribuem com essas definições, a LDBEN nº 9394/1996, diz em seu artigo 58 que a EE é “[...] 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, 1996, art., 58).

A Resolução nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica a estabeleceu como modalidade da educação escolar compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, art.11).

A EE é um processo escolar que assegura o contexto educacional propício a proposição do conhecimento com recursos humanos e materiais, oferta de serviços diversos, metodologias inovadoras, práticas pedagógicas diversificadas que apoiam, complementam, suplementam e garantem aprendizagem permitindo o desenvolvimento de todas as potencialidades discentes.

Carvalho (2019a) corrobora que devemos refletir sobre a conceituação da EE como uma modalidade de educação, em contrapartida, considerando como processo, porque com o patamar de modalidade, pode suscitar o equívoco da duplicidade: educação regular e EE, tornando-se algo fragmentado, em posições opostas, fugindo ao real sentido da EE. A autora a considera como um conjunto de recursos organizados por todas as escolas objetivando remover as barreiras para aprendizagem de discentes com particularidades ‘biopsicossociais’ que necessitam de apoio diferente dos demais (CARVALHO, 2019b).

Já a PNEPEI, faz menção importante à EE como modalidade de ensino, indicando-a como parte da proposta pedagógica na escola regular por meio de princípios inclusivos, tendo como PEE alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação, tendo a atuação de forma articulada com o ensino comum (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ESPECIAL, 2008). Verificamos que a EE segue os encaminhamentos para a prática da inclusão, entretanto houve outro paradigma até a sua implantação, a integração, ambos serão abordados na sequência.

2.3.1 Paradigma da Integração e Inclusão: um processo em transição

A EE, nos princípios da inclusão, compõe-se por manifestações anteriores que serviram de reflexões para a concretização do paradigma da Educação Inclusiva (EI), evidenciando os diferentes contornos assumidos ao longo dos anos. É interessante examinar o paradigma da integração e da inclusão com intuito de possibilitar maiores esclarecimentos ao contexto da EE, apontando argumentos importantes e estimulando reflexões.

O ‘embrião’ da concepção de integração, surge a partir da década de 1960, nos países nórdicos e pela comunidade em geral (pais, familiares, amigos), na sequência estende-se para os Estados Unidos, influenciada por ‘movimentos sociais’ que lutavam pela afirmação dos direitos humanos fundamentais às minorias marginalizadas historicamente, pleiteando o direito a matrícula de alunos ‘especiais’ nas escolas regulares, pois todas as lutas sociais constituíram os alicerces da EE dentro da escola no ensino regular, obtendo como fruto o ‘processo de integração’, considerado como um dos primeiros movimentos em defesa das garantias legais da pessoa com deficiência em qualquer lugar na esfera social seja na educação, saúde, lazer, esporte (FERNANDES, 2013).

A integração é um processo educacional reunindo crianças ‘normais’ com pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, sendo em um período ou totalmente no ensino regular, acontecendo de forma gradual e dinâmica, com adoção de formas variadas nos processos educativos para atender as necessidades específicas apresentadas, sem desconsiderar o contexto ao qual o discente faz parte (CARVALHO, 1999).

A integração tem suas origens embasadas nos princípios da normalização em todos os ambientes (social, educacional, lazer, trabalho), através dessa iniciativa consideravam os indivíduos com alguma necessidade diferenciada (comparados aos padrões igualitários das demais pessoas) como tendo seus direitos assegurados por meio da oferta de serviços nos ambientes comunitários para o seu desenvolvimento pessoal, mas sempre prezando pelos padrões dos considerados ‘normais’ na

sociedade (SILVA, 2009). Dentro das convicções da normalização, a integração assumiu que a “[...] educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular” (SILVA, 2009, p. 139).

Na integração a prática de inserção do aluno, foi relacionada ao movimento de cascata que prezava pelo transitar de um ambiente mais restritivo para um menos restritivos (Instituição residencial, escola especial, classe especial, sala de recurso, professor itinerante, sala da aula comum) na educação, porém esse progresso entre os níveis ocorria lentamente e com baixa frequência, resultando que muitos alunos eram encaminhados as classes especiais e mesmo se houvesse algum progresso findavam por se manterem nesses ambientes; ficando evidente que somente se assegurava a presença do aluno nas escolas regulares, sem significar a inserção na sala de aula comum, porque essa responsabilidade de transitar entre um ambiente e outro recaía sobre o aluno, onde sua estadia no ambiente menos restritivo dependia do seu rendimento escolar, mas infelizmente isso pouco acontecia (FERNANDES, 2013).

Com o tempo, percebeu-se que a integração não atendia a todas as necessidades dos alunos na escola, constituindo-se como um esforço unilateral das pessoas envolvidas e de seus defensores como os familiares, as instituições e algumas pessoas da comunidade escolar, pois sempre houve a intenção em diminuir a diferença, por processos de reabilitação e até adoção de cirurgias, pois consideravam a deficiência um obstáculo frente à inserção social (SASSAKI, 2005).

Diante disso, apesar da sua importância como um movimento inicial ao integrar o aluno na escola regular, sentiram necessidade de ultrapassar esse paradigma, devido à ineficácia no desenvolvimento real do aluno, com isso, percebeu-se a necessidade de outro encaminhamento quanto à educação desse público, a inclusão. No princípio da integração os alunos é que precisavam se adaptar a escola, na inclusão, a escola se adapta ao aluno (CARVALHO, 2019a). Com isso, a inclusão surge para resgatar todas as pessoas excluídas, considerando a diferença como um fator potencializador dos processos escolares (FERNANDES, 2013).

A partir da elaboração do Relatório de Warnock (1978), documento que defendia o abandono do paradigma médico que classificava pela deficiência e prezava pela implementação do paradigma educativo baseado na identificação, descrição e avaliação conforme as necessidades educativas do aluno, indicou-se

que as dificuldades de aprendizagem nos processos escolares estavam ligadas a diversos fatores e não poderiam atribuí-las somente a uma deficiência, além do mais, poderiam ser agravadas se não houvesse uma intervenção educacional apropriada. Surgiu então, o conceito de NEE envolvendo os alunos com dificuldades de aprendizagem, em relação aos outros estudantes da mesma idade, seja de origem 'física, sensorial, emocional ou social', ou um combinado dessas características (SILVA, 2009).

O posicionamento quanto a EE se encaminhou para outro paradigma, a inclusão, ocasionado pela introdução do conceito de NEE, emergindo indagações quanto ao papel da sociedade diante da exclusão. Silva (2009) traz que, como consequência, o ano de 1981 foi declarado o ano Internacional das Pessoas com Deficiência, servindo para aprofundar o conceito da inclusão social, por meio dessas iniciativas, foram dados os primeiros encaminhamentos ao processo de introdução à inclusão escolar, subsidiado por iniciativas internacionais nos anos subsequentes (Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca, Declaração de Nova Iorque, Convenção de Guatemala).

Para apresentar os fundamentos da inclusão escolar, iniciaremos pela conceituação de Sasaki (1998) que defende a EI, como aquela que deve proporcionar um ensino de qualidade independente da necessidade apresentada pelo aluno:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

A educação inclusiva perpassa todos os níveis escolares e deve contemplar a todos os alunos, independente de características pessoais. Para isso a escola no ensino regular deve ser reestruturada para atender a qualquer aluno ofertando uma educação construtiva e eficaz.

Para os estudiosos Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a EI é a prática de incluir a todos, sem considerar talento, tipo de deficiência, origem

socioeconômica, em escolas e classes pautadas em fundamentos que venham a suprir todas as necessidades apresentadas pelos discentes.

Para Rodrigues (2006, p. 301), a inclusão é “não ser excluído”, e define a EI como a “[...] participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p.303).

Carneiro (2018) contribui definindo EI como um processo educacional resultante de políticas articuladas com fim a impedir a segregação e o isolamento, objetivando o acesso a sala de aula comum, ampliando a participação e garantindo a presença de todos, independentemente de suas singularidades. Diante de todas as prerrogativas para a prática inclusiva, reafirmamos suas determinações a seguir.

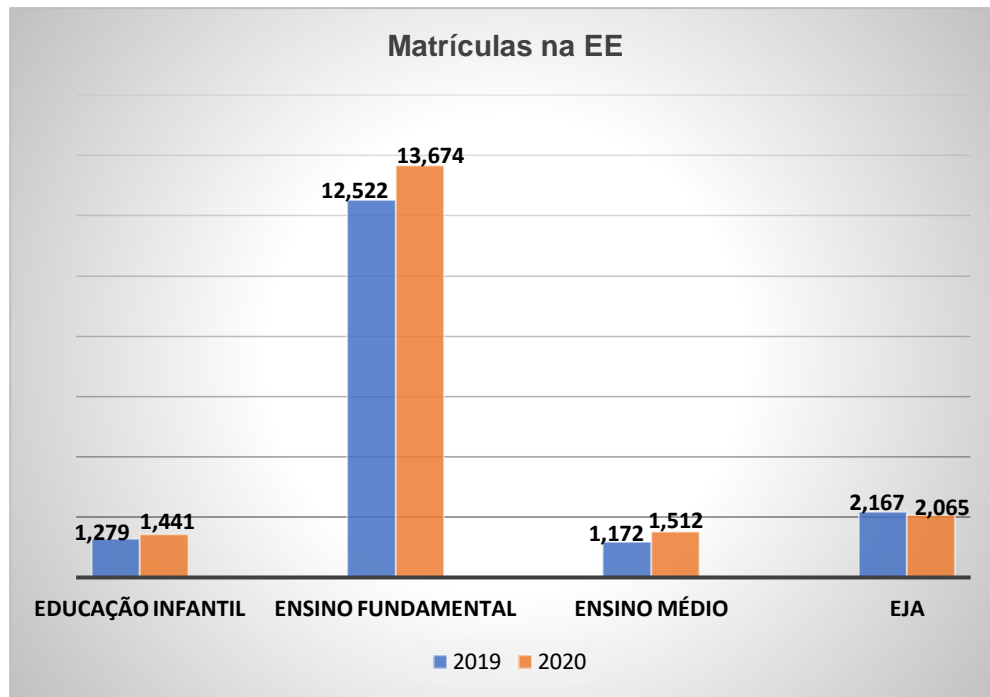
2.3.2 Inclusão: um bem necessário

Percebemos as garantias atribuídas ao público da EE, assegurando o ingresso no ensino regular, porém, a educação ainda necessita ser alicerçada em uma pedagogia inclusiva, assumindo processos pautados na aceitação da diferença e não mais na normalidade muito presente no contexto escolar. Uma EE que possibilita oportunidades reais de escolarização, formação voltado ao trabalho, inserção social, deve iniciar na educação infantil e se encaminhar a todos os outros segmentos educacionais (BARRETO; BARRETO, 2014).

Em nossos dias, a intitulada ‘sociedade inclusiva’ desconstrói conceitos e estruturas estagnadas na sociedade e vai de encontro à discriminação das minorias, no nosso caso o PEE. Dentro da conjuntura educacional, há questionamentos sobre os processos pedagógicos voltados ao ‘aluno ideal’, atribuindo responsabilidades aos profissionais quanto ao alcance da educação para/com todos e com eficácia, independente da diferença comum de cada um de nós (FERNANDES, 2013).

O aluno PEE precisa ser considerado no momento de reestruturação escolar devido a sua presença significativa, já alguns anos no seio da escola. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020, 2021) apresentam o quantitativo de matrícula no estado do Amazonas em 2019/2020 na EE (Figura 1):

Figura 1 - Matrículas da Educação Especial 2019 e 2020 no estado do Amazonas



Fonte: Adaptado do BRASIL (2020a; 2021a).

Verificamos o quantitativo de 17.140 alunos matriculados em 2019 e 18.692 em 2020 no estado do Amazonas na EE nas diferentes etapas de ensino, havendo a prevalência do maior quantitativo de matrículas no EF. Comparando os últimos anos de matrículas, é notório o aumento em 2020 em todas as etapas na educação básica, com exceção da EJA. Com essa realidade, se justificam todos os ajustes e reestruturações no ambiente escolar contemplados nas legislações, nos conceitos de humanidade, cidadania, de inserção social para que estejam em sintonia com as particularidades de todos os alunos dentro da escola.

O contingente de pessoas público da EE na escola a cada dia se torna maior, exigindo de todos os envolvidos no processo escolar muitos esforços para satisfazer a todas as necessidades desses alunos, ofertando todos os subsídios (formação docente, recursos humanos e pedagógicos, metodologias, organização escolar) para que as escolas sejam favoráveis e compatíveis a todos (SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013).

A inclusão exige da 'comunidade escolar' um reinventar, repensar, recriar a existência da escola, deixando de lado uma estrutura pautada na exclusão, no desprezo, no abandono, pois a EIN carece de atividades de aprendizagem

inovadoras com a turma toda nos mesmos espaços, prezando pelo interesse e potencial de cada um (ORRÚ, 2017).

Apresentamos até aqui, um panorama da EE nos princípios da inclusão, sendo possível verificar e refletir quanto aos processos históricos, conceitos e eixos fundamentais. Na sequência, abordaremos o papel desempenhado pela EIN.

2.4 O PAPEL DA ESCOLA INCLUSIVA

A EI surgiu pelo movimento REI (*Regular Education Initiative*), ocorrido nos Estados Unidos nos anos finais do século XX. Iniciou com o intuito de reformar a EE introduzindo-a no ensino regular, trazendo modificações nas práticas docentes por meio de novos programas e prezando pelo trabalho compartilhado, tendo como objetivos: (i) agregar educação especial e educação no mesmo sistema; (ii) instruir o maior número de alunos com deficiência na sala de aula comum compartilhando das mesmas oportunidades (DENARI, 2006).

Percebemos que a EE pautada na inclusão, desde o início, preza prioritariamente, pela oferta de escolas que compartilham as mesmas oportunidades, dirigida por legislações específicas e com a organização fincada na inclusão, afinal a escola de fato é o seu lócus (FERNANDES, 2013).

Diante disso, é crucial apresentar o transcorrer dos principais dispositivos legais que versam quanto os direitos na modalidade de ensino, o seu público e local de sua oferta. Não pretendemos realizar um relato completo, apenas evidenciar as principais conquistas, pois foram determinantes e subsidiaram (ou subsidiaram) a organização nas escolas brasileiras.

Compilamos, no Quadro 1, uma síntese, do que consta nas principais referências documentais.

Quadro 1 - Referências documentais quanto aos direitos à educação na educação especial (continua)

Documento Referência	Oferta	Para quem	Onde
Constituição Federal Brasileira de 1988	AEE	Portadores de Deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da criança e do Adolescente – Capítulo IV – Lei nº 8.069/1990	AEE	Portadores de Deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Política Nacional de EE – MEC/1994	EE	Portadores de NEE	Apoiar os sistemas de ensino para a integração

Quadro 1 - Referências documentais quanto aos direitos à educação na educação especial (conclusão)

Documento Referência	Oferta	Para quem	Onde
LDBEN nº 9.394 de 1996	EE	Educandos com necessidades especiais	Classes comuns (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE/2001	EE como modalidade da educação escolar	Educandos com NEE: I – Dificuldades de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento; II – Dificuldade de comunicação e sinalização; III – altas habilidades/superdotação	Classes comuns em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Classes especiais podem ser criadas extraordinariamente e escolas especiais é para atender em caráter extraordinário
PNE 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) (BRASIL, 2001a)	EE	Pessoas com necessidade educacionais na aprendizagem, provenientes de qualquer deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, altas habilidades e superdotação	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
PNEEPEI- 2008	EE Inclusiva	Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação	Escolas regulares de ensino com garantia de acesso, participação e aprendizagem. Oferta do AEE
Resolução CNE – nº 4/2009	AEE na educação básica	Público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação	O AEE deve ser ofertado, preferencialmente, na SRM na própria escola ou em outra escola da educação básica
Decreto nº 7.611/2011	EE e AEE	Público-alvo da educação especial: as pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades ou superdotação	Ofertar a EE preferencialmente na rede regular de ensino. A EE deve garantir o AEE para complementar ou suplementar a formação do aluno na SEM
PNE 2014-2024	Rede Regular de ensino com Sistema Educacional Inclusivo	Para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação	Preconizar a educação ao público da EE preferencialmente na rede regular de ensino, SRM, Classes, Escolas ou serviços especializados
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – nº13.146/2015	Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis e modalidades.	Pessoas com deficiência	Sistemas educacionais inclusivos e projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2006)

O transcorrer das aquisições pelo PEE na escola, demonstra uma passagem por períodos distintos, desde a Constituição Brasileira no fim da década de 1980,

quando já assegurava o seu lugar no ensino regular, passando por etapas que permitiram a criação de classes e escolas especiais, para finalmente subsidiar a implantação do serviço do AEE nas SRM e os sistemas educacionais inclusivos.

Com todos os direitos conquistados, para uma implementação eficaz a nível regional e nacional da inclusão escolar, será necessário desenvolver as determinações quanto às questões políticas e disposições legais, envolvendo fatores específicos a escola como treinamento antes e durante o serviço aos profissionais envolvidos, introdução de apoio externo, envolvimento da comunidade e adoção de recursos inovadores (SILVA, 2012).

A EIN deve ser munida por estrutura e organização que acompanhe as políticas de educação a esse respeito, devendo contemplar os princípios, desenvolvimento, estabelecimento e acompanhamento dessas determinações, apresentando foco em questões relativas a garantir acesso, permanência e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de potencialidades, não somente a matrícula, mas a vivência curricular e as experiências escolares; planejamento e financiamento de todos os meios de subsídios à aprendizagem, direcionando ao que é importante ao aluno, elaboração de estratégias e ações que possibilitem o percurso escolar satisfatório (CARNEIRO, 2018).

Para efetivação da inclusão, as escolas precisam de transformações, partindo da desconstrução das práticas segregadoras, por meio dessa iniciativa, o progresso nos sistemas educacionais se concretizará com repercussão política e social, não somente por iniciativas de adequação, mas por transformações reais nas iniciativas pedagógicas (FIGUEIREDO, 2002). Afinal a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do público da EE, tem a responsabilidade de considerar na sua reestruturação a organização, acessibilidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP), recursos, metodologias e estratégias de ensino inovadoras, para conseguir construir, aprimorar e disseminar as oportunidades de aprendizagem (SANTOS; VOLTARELLI; SANTOS, 2016).

A reestruturação escolar é primordial para a inclusão. A instituição precisa ser capaz de modificações, ponderando e cultivando a diferença, trabalhando de forma plural e multicultural, se abrindo a incorporação de origem, tipos e formas distintas, possibilitando acesso aos seus processos instrutivos, desprezando a exclusão, tornando-se um lugar que atenda as expectativas educativas específicas de cada um (CAMACHO, 2003). Fernandes (2013) declara que a escola pública ainda não

oferta condições estruturais e de ensino com padrões adequados que atendam a todos, com isso, apresenta diretrizes quanto à reorganização da estrutura escolar em relação a recursos de acessibilidade e apoio especializado, com intuito em dar uma resposta educativa acessível ao aluno público da EE (Quadro 2):

Quadro 2 - Recursos de acessibilidade e serviços especializados na educação especial

Grupos Indicados	Recursos de Acessibilidade	SRM
I - Alunos com deficiência: a) Surdos	Educação Bilíngue – ensino escolar em LIBRAS e língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e língua portuguesa. Ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola.	Espaços organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Utilizando para ao atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferenças complementares ou suplementares.
b) Deficiência Visual (cegueira e baixa visão)	Sistemas Braille. Soroban. Orientação e mobilidade. Atividade de vida autônoma. Utilização de recursos ópticos e não ópticos.	
c) Deficiência Física Neuro-motora	Tecnologia assistiva (TA) e comunicação alternativa. Acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos.	
d) Deficiência Intelectual	Desenvolvimento dos processos mentais superiores. Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos.	
II – Alunos com TGD	Adequação de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação voltadas aos perfis comunicativo, social e cognitivo dos alunos. Complementação com serviços especializados na área da saúde.	
III – Alunos com altas habilidades/superdotação	Atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.	

Fonte: Fernandes (2013, p. 147 - 148).

A oferta de recursos e serviços ao aluno PEE nos mostra quanto aspectos precisam ser reestruturados para permitir o acesso de todos, seja através da oferta

da educação bilíngue, uso do Braille, adoção e utilização dos recursos da TA e da comunicação alternativa, adequação de processos, o reinventar de metodologias e estratégias, realizando o enriquecimento curricular, onde todos os alunos recebem atenção quanto a suas especificidades dentro da escola, assim como a oferta do AEE, sendo cumprida no contraturno a todos os alunos que necessitam desse acompanhamento.

O AEE é uma garantia adquirida, legitimado desde a Constituição de 1988, contemplado na LDBEN nº9.394/1996, na PNEEPEI de 2008, pela Resolução nº4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011, realizamos as exposições dos principais dispositivos legais para oferta desse serviço em nosso país (Quadro 3) (BRASIL, 1988, 1996, 2009a, 2011).

Quadro 3 - O serviço do AEE na educação básica

Referência Legal	Oferta do AEE
Constituição de 1988	Art. 208, III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
LDBEN nº9394/1996	Art. 58, § 1 - haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
PNEEPEI 2008	O AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e com acessibilidade que contribuam com eliminação as barreiras para a participação do aluno, levando em consideração todas as necessidades peculiares de cada um. Todas as atividades ofertadas devem ser diferentes das da sala de aula do ensino regular e jamais sendo substitutivas. Todo o trabalho no AEE será complementar ou suplementar, objetivando autonomia e independência.
Resolução nº4/2009	Art. 2º, o AEE é formação complementar ou suplementar por meio da oferta de serviços, recursos e estratégias pautadas na acessibilidade, com intuito de eliminar as barreiras existentes quanto à participação plena no meio social e para o desenvolvimento da aprendizagem.
Decreto nº 7.611/2011	§ 1º, I e II - o AEE refere-se ao conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestado e organizado dentro das instituições educacionais. Devendo acontecer de forma complementar ao aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar, aos alunos com altas habilidades e superdotação. § 2º - Deve ser integrado à proposta pedagógica da escola, ter apoio da família para garantir o acesso e participação, para atender as necessidades de cada um, estando articulado com as políticas públicas.

Fonte: Produzido pela própria autora (2021).

Vários pontos importantes são ressaltados nas legislações que versam sobre o AEE, tendo como destaque a eliminação das barreiras visíveis existentes (atitudinais, pedagógicas, metodológicas, arquitetônicas etc.), como também, constituem que as atividades ofertadas não são substitutivas a sala de aula comum, devendo ser integrado a proposta pedagógica da escola, prezando sempre por atender as necessidades específicas do aluno que precise do serviço.

O AEE deve ser um local de oportunidades, prezando pelo incentivo a expressão, a pesquisa, a um reinventar de processos de conhecimentos, possibilitando a produção de saber subjetivo e mantendo sua condição de suplementar e complementar, assim, estará sempre desvinculado das exigências da produção acadêmica da sala de aula comum (BATISTA, 2019).

Infelizmente, ainda existem muitos obstáculos que impedem a concretização de muitas ações dentro da educação para reestruturação educacional para uma sala de aula inclusiva. Essas barreiras precisam dar lugar à reorganização e à adaptação nas edificações, ao apoio especializado, à flexibilidade curricular, à inovação de recursos, à comunicação acessível, para oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos em suas singularidades. Tudo isso, nos mostra a necessidade de assumir responsabilidades, tanto no ensino comum quanto no AEE para as barreiras não terem mais espaço no ambiente educacional.

Alguns impedimentos acontecem devido a não aceitação do diferente, sustentados pelo complexo de superioridade enraizado em nossa cultura quanto a aceitar e conviver com a diferença, é necessário rever essas concepções, devemos aceitar o desafio de ultrapassar esses obstáculos (LIMA, 2012). Para Plaisance (2005), as barreiras pessoais acontecem em função da crença de que os alunos com deficiência possam desacelerar o rendimento da sala de aula, fato atribuído ao medo do diferente, evidenciando o desrespeito, ignorância e falta de aceitação da capacidade de desenvolvimento no aluno, destacando mais a dificuldade e desmerecendo o potencial que cada indivíduo carrega.

O processo de construção de uma escola pautada na concepção inclusiva, ainda requer muitos determinantes nas políticas públicas quando se trata da formação dos professores, nos processos escolares internos, da reestruturação das suas concepções, por serem os eixos fundamentais de uma estruturação inclusiva, legalmente, os sistemas escolares devem assegurar um lugar para o aluno PEE na sala de aula comum com os padrões mínimos exigidos para o cumprimento da

‘igualdade de oportunidade’ (CARNEIRO, 2018). A transformação escolar, “[...] deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (CARNEIRO, 2018, p. 147). Mudá-la não é uma tarefa fácil, serão necessárias muitas ações para essa construção, reorganizando processos e ações para a sua concretização. Carneiro (2018) enumera pontos essenciais em direção à escola inclusiva (Quadro 4):

Quadro 4 - Transformações escolares necessárias para alcançar a educação inclusiva

Ação Urgente	Objetivo
a) Aprendizagem como eixo da escola	Criada para que todos aprendam
b) Garantia de tempo e condições para o aprendizado	Respeito a individualidade de cada um e desconsiderar a retenção na mesma série
c) Serviço do AEE	Garantia do serviço na escola comum
d) Comunidade escolar exercitando o trabalho coletivo, por meio da cooperação e da conversa, sendo solidário, crítico e criativo	Habilidades mínimas exigidas para se permitir os direitos do cidadão na escola
e) Valorização do professor, possibilitando formação continuada	Profissional fundamental na escola, por ser responsável pela aprendizagem do aluno

Fonte: Adaptado de CARNEIRO (2018).

São muitas iniciativas que levam à transformação escolar efetiva. Nesta nova escola, a aprendizagem é encarada como o eixo principal, sendo a norteadora de todos os processos e sempre buscando a igualdade; o aluno passa ser o centro do processo educacional, devendo ser respeitado o ritmo de aprendizagem; os serviços do AEE precisam ser garantidos, pautados na prática colaborativa e articulada com o professor especialista e demais professores; a comunidade escolar tem um papel eminente e precisa estar presente, principalmente os pais e responsáveis, pois somente com um trabalho em cooperação entre todos os envolvidos, chegaremos à inclusão legítima dentro da escola.

Quanto à valorização docente, esse profissional atua diariamente na aprendizagem do aluno, com isso, ganha a responsabilidade prioritária da escola, a ressignificação do conhecimento, logo, precisa constantemente de aperfeiçoamento profissional, para poder acompanhar a todas as necessidades apresentadas em sala de aula. Infelizmente, ainda existem muitos entraves que deixam de lado a valorização do magistério (salários e condições de trabalho inadequadas, por exemplo), assim como, o desafio das políticas públicas brasileiras para melhorar a formação inicial e continuada desses profissionais (CARVALHO, 2019b)

A ação de refletir sobre a inclusão escolar, nos faz repensar a formação docente e as práticas pedagógicas (FREITAS, 2006), ambas se complementam na busca da inclusão eficaz, afinal os professores têm papel fundamental na construção da escola para todos, em função disso, devem adquirir habilidades que levem à reflexão sobre suas ações na sala de aula e para o exercício com base da colaboração com seus pares, com objetivo em contribuir para abordagens dinâmicas e inclusivas reais (STELLI, 2012).

Na formação de professores é necessário elevar a capacidade crítica desses profissionais, pois a escola atual é uma instituição que acaba por vivenciar realidades de desigualdade, sendo primordial uma educação baseada na formação do indivíduo e não apenas no ensinamento de conteúdo, dando oportunidades de desenvolver o pensar, agir e exercitar sua cidadania, mas isso pede professores com habilidades, criatividade e com saber crítico estabelecido (CARVALHO, 2014). A formação é processo contínuo e crucial para a otimização do processo escolar frente à diferença, pois ultrapassa a ação pedagógica com o aluno, não envolvendo apenas esse aspecto, mas também, é preciso repensar todas as questões escolares, sendo necessário a troca de experiências e o conhecimento de formas variadas de ensinar (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Para a transformação da escola para um ambiente inclusivo, é indispensável pensar a formação docente por um viés coerente com os documentos legais em vigência em nosso país, infelizmente, não são apresentadas mudanças importantes no paradigma da formação, estando manifestadas nas atitudes docentes que indicam uma 'lacuna' na sua formação e seu papel no processo inclusivo (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2016).

Para melhoria dos contextos inclusivos, com o escopo pautado no acesso, permanência, continuidade de estudos e realização da inclusão real, 'não há mágicas', será necessário a adoção de outras alternativas educacionais que vem dando certo em várias escolas brasileiras como a garantia da aprendizagem como centro do processo escolar, serviços do AEE efetivos, implementação do trabalho colaborativo, estímulo, formação e valorização do professor, entre outros, havendo a abertura plena a diferença (CARNEIRO, 2018).

A EIN é uma das partes principais dos sistemas educacionais, a reflexão quanto a sua composição reafirma todas as considerações para o alcance do desenvolvimento do aluno PEE, mas outros aspectos e personagens também estão

presentes neste cenário com participação proeminente, como os professores, que lidam cotidianamente nas práticas educacionais.

3 DOCENTE E A INCLUSÃO

Nesta seção, abordaremos os aspectos referentes à perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno no EF anos finais, por meio do aporte teórico fundamentado na revisão integrativa realizada.

Perspectiva, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 530), é a “Arte de representar os objetos sobre um plano tal como se apresenta à vista”. O indivíduo não usa na sua orientação apenas a primeira impressão ou as experiências anteriores, pois ele pode abstrair e fazer relações entre fatos, reconhecer as causas e fazer previsões dos acontecimentos, levando a futuras reflexões, a novas interpretações e podendo ocasionar decisões; ademais, apresenta características pessoais como modo de agir, de pensar, de sentir, os seus valores pessoais, a sua visão de mundo, como frutos da interação entre meio físico e social (REGO, 1995). Essa interação acaba levando a ação de conhecer e refletir sobre o mundo, feitos fundamentais para a educação (ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, utilizamos em nosso estudo o conceito do dicionário da Língua Portuguesa de Michaelis (c2021), “[...] Ponto de vista; modo particular com que cada pessoa, influenciada por seu tipo de personalidade e por suas experiências, vê o mundo [...]”. Adotamos este conceito, em função da adequação ao que se pretendeu alcançar com nossos objetivos, pois possibilitou conhecer as crenças, opiniões, significados, experiências, a realidade de acesso nas estruturas escolares, evidências de práticas pedagógicas e modo de pensar a realização do processo de inclusão escolar através do olhar docente.

Carvalho (2019b) apresenta uma reflexão do vocábulo “perspectiva” vislumbrando a inclusão, analisa sobre o enfoque de ‘expectativa’ na igualdade de direitos e garantia de acesso, ingresso, permanência das pessoas com deficiências em todos os bens e serviços na sociedade; como ‘esperança’ na qualidade de vida das pessoas com deficiência, acreditando que a sociedade abraça os seus direitos e deveres; e, como ‘probabilidade’ da construção de contextos positivos a partir da inclusão, sendo concretizado pela oferta de educação produtiva a qualquer pessoa.

Nos últimos tempos, a garantia dos direitos a educação pelo PEE no ensino regular tem recebido muita atenção, com destaque aos processos educacionais e profissionais envolvidos, entre estes o professor, por sua função fundamental na EI, assim como, pela relação professor e inclusão do aluno serem variáveis relevantes

na execução de práticas eficazes, podendo impactar positivamente em todo o processo inclusivo (RAKAP; KACZMAREK, 2010; LEUNG; MAK, 2010).

Na esfera escolar, o professor concebe seus significados por intermédio de processos que são influenciados pelas experiências e vivências de vida profissional e pessoal, em construção constante, levando-o a uma posição produtiva em todo segmento educativo (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005). Seu papel nas situações de ensino e aprendizagem confirmam o valor da atuação profissional na realidade educacional inclusiva. Para Vygotsky (2003), o docente tem uma função atuante no ato educacional, por criar situações nos componentes presentes no ambiente educativo visando não comprometer os objetivos pretendidos.

Todos esses atributos da ação docente perpassam pelas constituições presentes na sala de aula, compreendendo a EE no processo de inclusão do aluno na sala de aula comum. Considerando esse contexto, realizamos uma revisão integrativa de literatura (Apêndice A) que, para Mendes, Silveira e Galvão (2008), trata-se de um método que visa reunir resultados sintetizados sobre determinada temática, estruturando-se através de um processo sistematizado e que contribui para a construção do conhecimento intensivo sobre uma temática. Neste sentido, discorreremos acerca dos estudos realizados nos últimos 10 anos, envolvendo o olhar do professor quanto à inclusão. Nosso objetivo foi caracterizar o estado da arte envolvendo estudos científicos sobre a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno PEE.

A revisão foi realizada em seis etapas conforme Mendes; Silveira e Galvão (2008): 1ª) estabelecimento da questão de pesquisa, 2ª) amostragem ou busca na literatura, 3ª) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, 4ª) resultados mais importantes, 5ª) interpretação/discussão dos resultados e 6ª) apresentação da revisão integrativa.

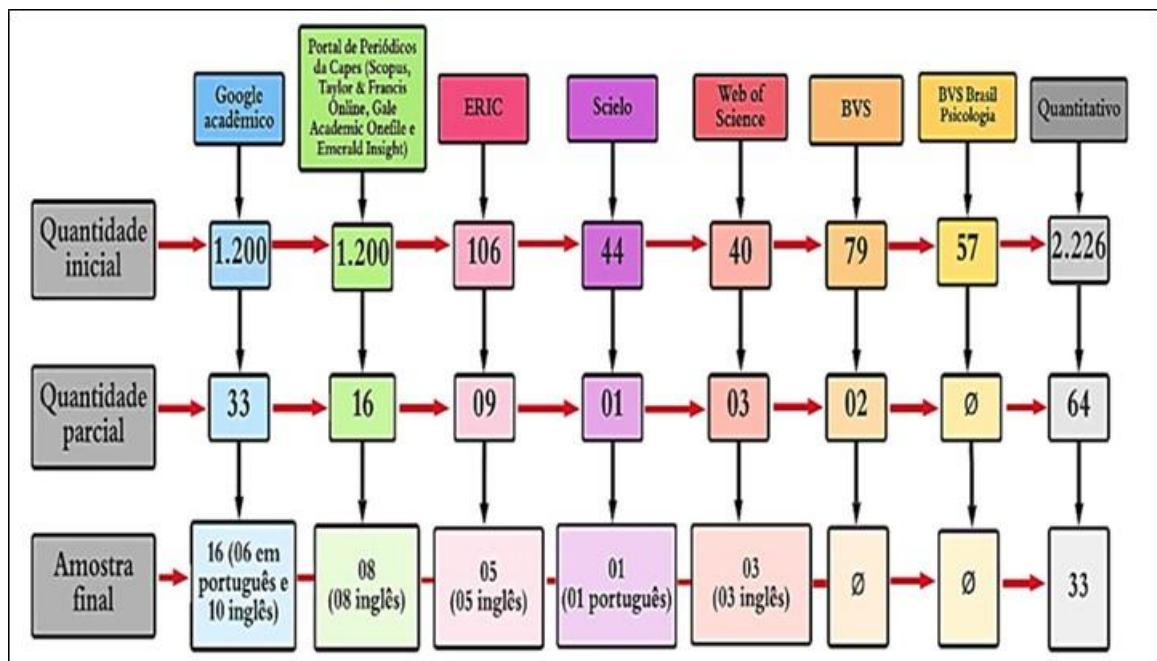
Realizamos as buscas nas seguintes bases de dados online: Google Acadêmico, *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, Portal de Periódicos da Capes (*Scopus, Taylor & Francis Online, Gale Academic Onefile e Emerald Insight*), *Web of Science, ERIC (Educational Resources Information Center)*, BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e BVS Psicologia Brasil, entre abril e maio de 2020. Utilizamos os descritores na Língua Portuguesa – perspectiva do professor *AND* necessidades educacionais especiais, visão do professor *AND* educação especial e percepção do professor *AND* educação inclusiva – e na Língua Inglesa – *teacher's perspective*

AND special educational needs, teacher's point of view AND special education e teacher's perception AND inclusive education.

Nossos critérios de elegibilidade foram: a) estudos publicados no formato de artigos completos revisados por pares em inglês e português; b) estudos envolvendo a perspectiva do professor no EF anos finais quanto à inclusão do aluno público da EE como assunto principal ou secundário; c) estudos produzidos entre os anos de 2010 a 2020. E como critérios de exclusão: a) estudos publicados em formato de resumos, resumos expandidos, banners e exposição oral; b) estudos de revisão e de caso; c) estudos na educação infantil, EF anos iniciais, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos e ensino técnico.

Com a leitura inicial nos títulos e resumos, chegamos a uma amostra de 2.226 artigos. Atenderam aos critérios de elegibilidade 64 artigos, entretanto identificamos com as leituras posteriores, 14 em duplicidade e 17 que se tratava de estudos no EF anos iniciais. Então, realizamos a leitura completa de 33 artigos (Figura 2), estabelecidos como nossa amostra final:

Figura 2 - Resultado da Revisão Integrativa (2020)



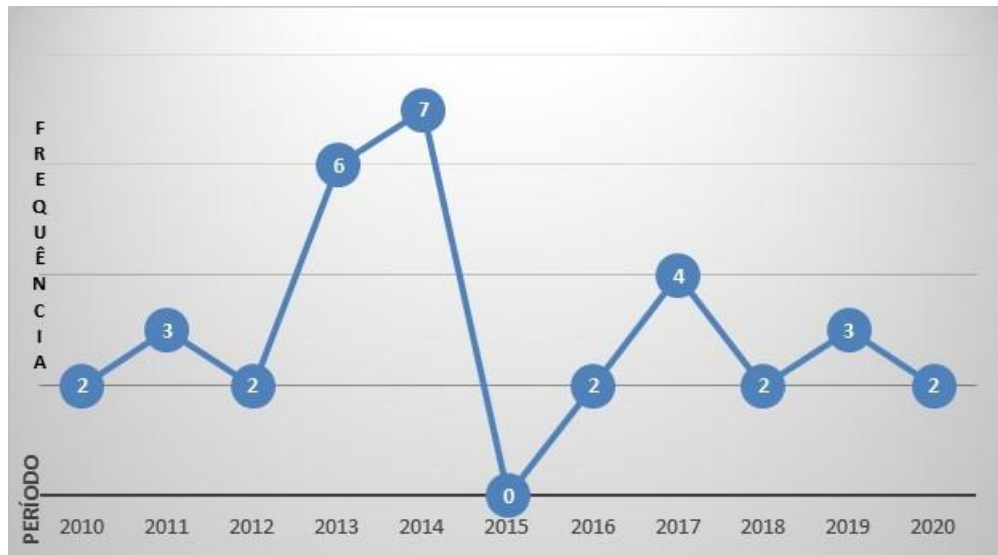
Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Verificamos a maior incidência das produções de artigos internacionais, com 26 estudos, em diversos continentes: 14 na Europa, 5 na Ásia, 4 na América do

Norte, 2 na África e 1 da Oceania. Enquanto as pesquisas realizadas no Brasil, ficaram em 7 artigos, sendo 3 da região sudeste, 3 da região sul e 1 na região nordeste.

Na figura 3, apresentamos o quantitativo de artigos publicados por ano:

Figura 3 - Frequência de artigos publicados por ano



Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Destacamos que os anos de 2014 foi o período com maior número de publicações, seguido por 2013, sendo 13 ao todo. Nos anos seguintes o número de publicações sofre uma queda vertiginosa.

Quanto às abordagens utilizadas na coleta das informações, tivemos 17 pesquisas quantitativas, 12 qualitativas e 04 com a abordagem mista. Verificamos quanto ao instrumento de coleta de dados, a adoção do questionário e suas variações (questões abertas, questões fechadas, em escala ou misto) em 18 estudos; a entrevista semiestruturada em 6 textos e as demais contribuições científicas traziam grupo focal, formulário (*FluidSurvey*) e registro de ensino.

Diante dos resultados apresentados, elencamos três categorias emergentes que surgiram da análise dos textos investigados, são elas: (a) Atitudes dos professores frente à inclusão; (b) Aspectos pedagógicos no processo de inclusão; e (c) Características das edificações escolares.

3.1 ATITUDES DOS PROFESSORES FRENTE À INCLUSÃO

A atitude e o comportamento estão intimamente associados, podendo ser caracterizada como um 'ciclo contínuo' com direcionamentos que podem apontar diversas direções. A atitude é uma ação humana em favorecer ou desfavorecer um objeto, uma situação, um conceito, a alguém, levando a gostar ou não gostar, considerando bom ou ruim (DOULKERIDOU *et al.*, 2011). Como consequência, as atitudes diante do aluno incluído, podem influenciar na qualidade da inclusão (CASSADY, 2011).

A partir desse entendimento verificamos que em alguns estudos a atitude dos professores frente à inclusão do aluno no ensino regular obteve resultados desfavoráveis em sua totalidade, alegando fatores como pouca formação (CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; RAKAP; KACZMAREK, 2010; HONNEF, 2013; TÓNUS; WAGNER, 2013; LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016; KUHN JUNIOR *et al.*, 2016; MISSIAS-MOREIRA; 2017; DEKU; VANDERPUYE, 2017; HETTIAARACHI *et al.*, 2018), falta de apoio da família e no contexto escolar (RAKAP; KACZMAREK, 2010; GUNN\XFEÓRSDÓTTIR; BJARNASON, 2014; LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016; KUHN JUNIOR *et al.*, 2016; HETTIAARACHI *et al.*, 2018), ausência de recursos materiais (RAKAP; KACZMAREK, 2010; CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; GUNN\XFEÓRSDÓTTIR; BJARNASON, 2014; HETTIAARACHI *et al.*, 2018), necessidade de apoio especializado (CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; HONNEF, 2013; GUNN\XFEÓRSDÓTTIR; BJARNASON, 2014; KUHN JUNIOR *et al.*, 2016), dificuldade em incluir deficiências graves (CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; YADA; SAVOLAINEN, 2019).

Ainda, nesse contexto, foi evidenciado: a falta de conhecimento (CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; GAVISH, 2017; HETTIAARACHI *et al.*, 2018), quantitativo de alunos por turma (RAKAP; KACZMAREK, 2010; LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016), a prática da inclusão como cansativa ou desgastante (TÓNUS; WAGNER, 2013; HONNEF, 2013), realização de pouco planejamento ou planejamento antecipado em articulação com o professor o AEE (KUHN JUNIOR *et al.*, 2016; LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016), carência de estrutura educacional e física (MISSIAS-MOREIRA; 2017; DEKU; VANDERPUYE, 2017), apresentavam uma abordagem médica (PAGE *et al.*, 2019), turmas heterogêneas

como obstáculos (TÓNUS; WAGNER, 2013), ausência de interesse e habilidades (LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016), necessidade de adaptações curriculares (HONNEF, 2013), ausência de prática colaborativa e interação entre os professores da classe comum e das SRM (KUHN JUNIOR *et al.*, 2016), necessidade de utilizar o programa educacional individualizado (PEI) (GUNN\XFEÓRSDÓTTIR; BJARNASON, 2014), desconheciam ou não sabiam manusear os recursos da TA (KUHN JUNIOR *et al.*, 2016) e currículo inadequado (DEKU; VANDERPUYE, 2017).

A atitude docente encontra-se como um dos principais influenciadores na comunidade escolar, ao incluir o aluno não há garantias de seu acolhimento na sala de aula pelo docente e demais alunos, este cenário acaba por criar mais implicações na qualidade do ensino e no desenvolvimento das capacidades individuais do indivíduo incluído (OMOTE, *et al.* 2005).

Alguns dos estudos supramencionados que apresentam práticas desfavoráveis frente à inclusão, evidenciaram os professores com algumas atitudes positivas frente ao processo de inclusão, como: adoção de métodos especializados e específicos de acordo com a necessidade do aluno (HETTIAARACHI *et al.*, 2018); os professores eram favoráveis em incluir deficiências leves (YADA; SAVOLAINEN, 2019); adoção de trabalho colaborativo (GUNN\XFEÓRSDÓTTIR; BJARNASON, 2014); utilizavam o PEI, defendiam o apoio e cooperação entre todos os envolvidos na inclusão (LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016).

Os estudos quanto à prática inclusiva por parte dos professores indicaram que as 'crenças positivas' combinadas com receios e discordâncias, fazem parte do desenvolvimento profissional dos contextos escolares inclusivos. Algo está sendo feito por meio das políticas públicas, resta a tarefa aos profissionais da educação de medirem e avaliarem suas atitudes e práticas docentes, refletindo se estão possibilitando o alcance dos conhecimentos e contribuindo com o desenvolvimento de competências (SHEVLIN; WINTER; FLYNN, 2013).

McGhie-Richmond *et al.* (2013) recomendaram ao corpo escolar, realizar uma reflexão quanto aos objetivos e possibilidades de cada um quanto ao ensino do aluno incluído, não deixando de ajuizar que suas convicções e ações podem ter consequências, e estas, podem prejudicar o desempenho, participação e aprendizagem.

Outros estudos demonstraram contraposição, evidenciando a atitude dos professores como favoráveis à inclusão. Nas pesquisas de Berry (2011),

evidenciaram a inclusão como benéfica à escola. Souza e Mathias (2012) trouxeram que prezavam por ofertar uma educação de qualidade a todos. Cameron e Cook (2013) demonstraram que a inclusão favorecia as habilidades sociais (interação e cooperação), melhorava o comportamento e habilidades na sala de aula (adequações as regras e gerenciamento de tempo). Mcghie-Richmond *et al.* (2013), Eriks-Brophy e Whittingham (2013) evidenciaram que recebiam apoio dos pais/escola e consideravam como processo benéfico a todos os alunos. McGillicuddy e O'donnell (2014) alegaram que recebiam apoio no contexto escolar. Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) que os professores com formação eram mais favoráveis. Pimentel e Fernandes (2014) relataram que a inclusão era positiva aos aspectos sociais (interação, cooperação, solidariedade, empatia etc.). Page (2019) demonstrou a adoção de materiais específicos para inclusão.

Para garantir o sucesso da inclusão, além dos professores demonstrarem uma atitude positiva, é preciso adquirir conhecimentos, com isso, serão dados os primeiros passos por meio de princípios positivos, alimentando o respeito, a humanidade, a responsabilidade, a cooperação, cenário propício à inclusão de sucesso (ERIKS-BROPHY; WHITTINGHAM, 2013).

O estudo de Mishra *et al.* (2018) revelou que a tendência a uma atitude positiva é afetada pela participação ou quantidade de cursos antes do serviço e oficinas durante o serviço voltadas à inclusão; demonstrou que os conhecimentos levam ao aprimoramento de habilidades para elaboração de estratégias, no uso da TA e por oportunizar a adoção de novos modelos de aprendizagem.

Percebemos ainda que outros estudos trouxeram atitudes neutras dos professores quanto à inclusão. Cassady (2011) relatou que adotavam adaptação de atividades, o PEI e a prática colaborativa, mas sentiam dificuldade em incluir alguns tipos de deficiência. O estudo de Chiner e Cardona (2013) revelou os docentes se mostraram neutros porque consideravam difícil incluir deficiências graves e se houvesse apoio mudavam de opinião. Sokal e Sharma (2014) trouxeram que a formação era um fator influenciador, havendo demonstração de confiança e preocupação com o processo inclusivo. Galović; Brojčin e Glumbić (2014), comentaram que os entrevistados não possuíam habilidades e nem formações, mas que passariam a adotar uma postura mais positiva diante da oferta dessas possibilidades para a inclusão.

Ainda houve mais constatações nesse sentido, Vasconcelos e Manrique (2014) demonstraram que não possuíam formação, não havia recursos materiais e da TA, porém, avaliavam a inclusão como benéfica. Yada e Savolainen (2017) relataram que não se consideravam capazes de praticar a inclusão, porém os mais capacitados eram favoráveis, realizando trabalho colaborativo e com apoio dos pais. Manrique *et al.* (2019) citaram a inexistência de formações, métodos e estratégias de ensino, dos recursos materiais e conhecimentos para manuseá-los, contudo, eram receptivos em trabalhar com a inclusão. Takala *et al.* (2020), descrevem que não sentiam necessidade de formação e atribuíam a responsabilidade de incluir aos professores especialistas, no entanto, adotavam o PEI e alguns atribuíam a responsabilidade da inclusão a todos os profissionais da escola. Moberg *et al.* (2020) trouxeram os sem experiência na educação como desfavoráveis e os com mais experiências apresentavam mais receptividade em incluir.

Mesmo com todas as políticas governamentais que asseguram a inclusão escolar, os docentes demonstraram inquietação quanto a sua realização, tornando-se uma influenciadora na autoconfiança diante dos processos educacionais inclusivos (YADA; SAVOLAINEN, 2017). Percebemos que a atitude é um dos componentes importantes para a implantação efetiva da educação pautada na inclusão, tendo como principais disseminadores nos sistemas de ensino, os docentes, personagens que cotidianamente atuam nos processos de aprendizagem dos alunos.

3.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Os aspectos pedagógicos no processo de inclusão, integram um dos grandes desafios da educação escolar, pela necessidade de um tratamento educacional cuja metodologia, recursos e ações emanem das necessidades do próprio aluno, e cujos direcionamentos a esse objetivo sejam os processos inovadores com critérios claros, as iniciativas pedagógicas planejadas e avaliadas constantemente (SOUZA; MATHIAS, 2012).

Estudos de Berry (2011), Shevlin, Winter e Flynn (2013), Eriks-Brophy e Whittingham (2013), Honnef (2013), McGillicuddy e O'Donnell (2014), Pimentel e Fernandes (2014), Gunn\xFEórsdóttir e Bjarnason, (2014), Kuhn Junior *et al.* (2016), Lakkala, Uusiautti e Määttä (2016), Yada e Savolainen (2017), Hettiaarachi *et al.*

(2018) e Takala *et al.* (2020), apresentaram o apoio dentro da escola, tanto entre professores, equipe gestora e professores especialistas como necessidade essencial ao processo de incluir. Nos estudos de McGhie-Richmond *et al.* (2013), Yada e Savolainen (2017), o apoio dos pais é referenciado como um dos alicerces ao aprendizado positivo do aluno.

Muitos estudos levantaram a questão da necessidade de formação antes e durante o trabalho na docência para uma prática eficiente no contexto inclusivo (CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; SHEVLIN; WINTER; FLYNN, 2013; HONNEF, 2013; TÓNUS; WAGNER, 2013; TSAKIRIDOU; POLYZOPOULOU; 2014; VASCONCELOS; MANRIQUE, 2014; LAKKALA; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2016; KUHN JUNIOR *et al.*, 2016; MISSIAS-MOREIRA, 2017; HETTIAARACHI *et al.*, 2018; MISHRA *et al.*, 2018; MANRIQUE *et al.*, 2019; PAGE, 2019 e TAKALA *et al.*, 2020). Seguindo essa linha, Cassady (2011) assegura que as escolas precisam ofertar programas de formação à inclusão, voltados necessariamente as particularidades dos alunos com “necessidades educativas”, possibilitando o conhecimento de práticas inclusivas eficientes e construtivas à educação.

Nos estudos de Chhabra, Srivastava e Srivastava (2010), Berry (2011), Galović, Brojčin e Glumbić (2014), Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), Lakkala, Uusiautti e Määttä (2016), Missias-Moreira (2017), Gavish (2017) e Hettiaarachi *et al.*, (2018), houve destaque para a ausência de conhecimentos relacionados aos processos pedagógicos por parte dos professores. Mesmo com todo o favorecimento diante da inclusão, os professores ainda se encontravam aquém, em se tratando de conhecimento para sua prática diária com fim nos processos inclusivos (MUKHOPADHYAY, 2012).

Outros aspectos evidentes nos demais estudos (RAKAP; KACZMAREK, 2010; CHHABRA; SRIVASTAVA; SRIVASTAVA, 2010; BERRY, 2011; SHEVLIN; WINTER; FLYNN, 2013; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; VASCONCELOS; MANRIQUE, 2014; KUHN JUNIOR *et al.*, 2016; HETTIAARACHI *et al.*, 2018; MANRIQUE *et al.*, 2019), referiram-se à carência de recursos materiais adequados para as atividades e falta de habilidade no manuseio dos equipamentos, como os da TA, quando disponibilizados no contexto da sala de aula inclusiva. Para Vasconcelos e Manrique (2014), a utilização de recursos e equipamentos da TA tem uma função muito importante nas atividades educacionais inclusivas, por serem meios que possibilitam amenizar as dificuldades discentes.

Destacamos ainda, os relatos relacionados aos processos educacionais utilizados pelos professores nas aulas inclusivas. Os professores participantes dos estudos de Cassady (2011), Gunn\xFEórsdóttir e Bjarnason (2014), Lakkala, Uusiautti e Määttä (2016) e Takala *et al.* (2020), relataram a adoção do PEI para atender ao interesse do aluno; os dos estudos de Cassady (2011), Shevlin, Winter e Flynn (2013), McGhie-Richmond *et al.* (2013) e Gunn\xFEórsdóttir e Bjarnason (2014), apresentaram a valorização e utilização da prática colaborativa numa dinâmica pedagógica voltada à inclusão. As atividades diferenciadas nas aulas para serem harmônicas com a peculiaridade do aluno foram mencionadas nos estudos de Cassady (2011), Honnef (2013), Lakkala, Uusiautti e Määttä (2016); e os dos estudos de Hettiaarachi *et al.* (2018) e Page (2019) evidenciaram a utilização de métodos pedagógicos específicos, como necessários ao trabalho direcionado à inclusão.

Verificamos também observações dos professores referentes aos fatores que podem ser influenciadores da inclusão. Rakap e Kaczmarek (2010), Pimentel e Fernandes, (2014), Lakkala, Uusiautti e Määttä (2016) apontaram o controle do quantitativo de aluno por turma; Shevlin, Winter e Flynn (2013), Eriks-Brophy e Whittingham (2013) e Kuhn Junior *et al.* (2016) evidenciaram os momentos dedicados ao planejamento como um fator preponderante; Chhabra, Srivastava e Srivastava (2010) e Honnef (2013), indicaram a necessidade de um profissional especializado em EE no ambiente escolar.

Constatamos, em decorrência desse trabalho, a existência de diversas questões que podem influenciar positivamente a inclusão, tais como, a necessidade de prover acomodações favoráveis, a adoção de planos individualizados, assim como métodos inovadores e eficientes, e a prestação de serviços educacionais inclusivos (KHOCHEN; RADFORD, 2012).

Verificamos alguns fatores citados pelo menos uma vez, conforme a visão dos professores: desgaste ocasionado pela elaboração de aulas inclusivas (HONNEF, 2013); turmas heterogêneas como barreira à inclusão (TÓNUS; WAGNER, 2013); necessidade de auxiliar de professor (PAGE, 2019); currículo inadequado (DEKU; VANDERPUYE, 2017); inexistência de métodos e estratégias inclusivas (MANRIQUE *et al.*, 2019); necessidade de articulação entre professor e professor da SRM, assim como a prática colaborativa (KUHN JUNIOR *et al.*, 2016).

Assim, ressaltamos nos resultados da revisão de literatura referida, o ponto de vista dos professores quanto aos aspectos pedagógicos nos processos de inclusão escolar na sala de aula comum, ficando clara a necessidade de apoio, formação, conhecimento e recursos que permitam o pleno desenvolvimento da ação com finalidade em possibilitar a aprendizagem, investindo em práticas metodológicas includentes, composta por um conjunto de recursos humanos e materiais efetivos.

3.3 CARACTERÍSTICAS DAS EDIFICAÇÕES ESCOLARES

A arquitetura escolar tem uma função estratégica que ultrapassa o cunho pedagógico, pois “[...] os espaços educacionais carregam uma bagagem de formadores de cidadãos capazes de materializarem os ambientes para que o desenvolvimento cultural e científico possa fluir” (LIBOS; MOREIRA, 2018, p.2). Os autores ainda salientam que existem inúmeras justificativas para otimizar a arquitetura escolar, que proporcionarão um ambiente mais confortável, funcional, humano e acessível, por serem influenciadores diretos nos aspectos socioafetivos, nas questões intra e interpessoais e na interação com o ambiente de aprendizagem (LIBOS; MOREIRA, 2018).

Estudos de Souza e Mathias (2012), Deku e Vanderpuye (2017) e Mishra *et al.* (2018) relataram não haver adaptações escolares e a necessidade de executá-las nos espaços físicos em consonância com os critérios de acessibilidade, como também, a realização de arranjos na estrutura da sala de aula para melhorar a inclusão.

Entendemos, para efeito desse trabalho, que as edificações escolares seguem as determinações legais, abraçando praticamente todos os seus espaços, como os corredores, banheiros adaptados, salas de aula sem obstruções, carteiras específicas, entre outros, mesmo com todas as garantias legais, as escolas ainda não foram totalmente reestruturadas (BAHLS; SILVA; REZENDE, 2013).

Tónus e Wagner (2013) pontuam que as legislações fazem os encaminhamentos para a melhoria de acesso as edificações escolares, pois, a escola é o espaço de socialização mais importante depois do ambiente familiar, por isso, deve cumprir sua responsabilidade em realizar as adaptações necessárias para que nenhum direito seja alijado.

Dada a importância ao contexto escolar inclusivo e seu desenvolvimento, percebemos a necessidade de realização de adaptações nas edificações e equipamentos, para vislumbrar a melhoria da qualidade do ensino de forma geral, dando as mesmas oportunidades.

3.4 REVISÃO DE LITERATURA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao investigar a perspectiva do docente quanto à inclusão do aluno, observamos que mesmo com todos os amparos legais instituídos, ainda existem muitas barreiras visíveis e invisíveis nos relatos dos professores das pesquisas mencionadas. Encontramos um número significativo de posicionamentos negativos frente à inclusão, demonstrando que essas posturas estavam interrelacionadas a alguns aspectos como falta de conhecimento, formação em serviço, falta de apoio, recursos materiais, entre outros, e estas são questões importantes que precisam de atenção para reverter essas atitudes negativas.

Com relação à formação, notamos a sua influência na realização das aulas, visto que os trabalhos a indicam como causa principal pela ineficiência na realização das atividades e atitudes negativas frente à inclusão. De tal modo, observamos a importância da formação antes e durante o serviço, por estarem diretamente conectadas as atividades pedagógicas e possibilitarem conhecimentos específicos, experiências, novos saberes para tornar eficaz a realização das práticas docentes.

Partindo do direcionamento quanto ao trabalho pedagógico, percebemos a necessidade de estudos quanto às práticas pedagógicas inclusivas devido à demonstração de limitadas variedades de atividades antes e durante as aulas (no planejamento, processos e atividades para execução nas aulas), com intuito do desenvolvimento e aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula, sendo necessários mais esclarecimentos.

Nos princípios da educação institucionalizada, cabe às questões pedagógicas a proposição de conteúdos educacionais. Estas práticas, compreendem-se do planejamento e da sistemática dos processos de aprendizagem, assegurando o ensino dos conteúdos e realização de atividades, constituindo-se como fundamental na formação do educando, por oportunizar o despertar de saberes antes adquiridos em outros espaços além da educação do banco da escola (FRANCO, 2016).

Os aspectos pedagógicos frente à inclusão do aluno podem compor-se por várias manifestações pedagógicas que estão conectadas direta ou indiretamente a sua realização, como: apoio dos funcionários da escola e dos pais/responsáveis, a formação antes e durante o serviço, adoção de atividades diferenciadas, auxílio de um profissional especializado, quantidade de alunos por turma, recursos materiais e da TA, prática colaborativa e articulada com o professor da SRM, planejamento efetivos, currículo, métodos e estratégias específicas e o PEI.

Ainda constatamos que os resultados descreveram raras evidências quanto à realidade das edificações escolares, se elas permitiam acesso a todas as suas dependências e aos equipamentos por todos os alunos, apresentando uma lacuna sobre essa questão.

O Decreto nº 5.296/2004 estabelece as normas e critérios para promover a acessibilidades das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o art. 24 determina:

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

Perante a normativa, são necessários novos encaminhamentos frente às reformas e construções das edificações escolares, para que venham atender e permitir o acesso de todos os alunos sem privar oportunidades. São indispensáveis algumas adaptações nos ambientes escolares, como corrimões nas escadas e fita antiderrapante nos degraus, alargamento de portas em todas as dependências, adequação de sanitários, rampas para pessoas com mobilidade reduzida, rebaixamento de pias e bebedouros, espaço livre para circulação, piso/paredes/móveis em cores contrastes, entre outros (MENDONÇA, 2018).

Diante disso, nosso estudo buscou pesquisar os aspectos pedagógicos e arquitetônicos de quatro escolas da rede estadual do município de Manacapuru – Amazonas, de onde acreditamos que surgiu uma nova realidade, suscitando novas reflexões quanto à realização do processo educacional inclusivo do discente da EE.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A EE nos princípios de inclusão suscita discussões no cenário da educação atual, movida pelas lutas por direitos das pessoas com deficiência ou outra NEE. Cabe ao sistema de ensino, realizar todas as transformações necessárias para oportunizar a todos e primar pela superação da exclusão, atendendo as especificidades dos estudantes (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

São muitas as barreiras que impedem o acesso das pessoas, seja com deficiência, com TGD e ou com altas habilidades e superdotação, tais como, as acessibilidades pedagógicas ou metodológicas (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), atitudinais (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) e arquitetônicas (sem barreiras físicas) (SASSAKI, 2009).

Diversos atores, no contexto da inclusão, podem vivenciar essas barreiras, especialmente, o professor, que possui atuação destacada na condução do processo de ensino e aprendizagem, assim como, a responsabilidade de disseminar o conhecimento, a presença e contato diário, estando, na maior parte do tempo escolar, na sala de aula com os alunos (IOSIF, 2007). Assim, nosso estudo buscou responder a seguinte questão de estudo: **Qual é a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?**

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos no contexto escolar.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Caracterizar a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos no contexto escolar;
- 2) Caracterizar a perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos arquitetônicos no contexto escolar.

6 MÉTODO

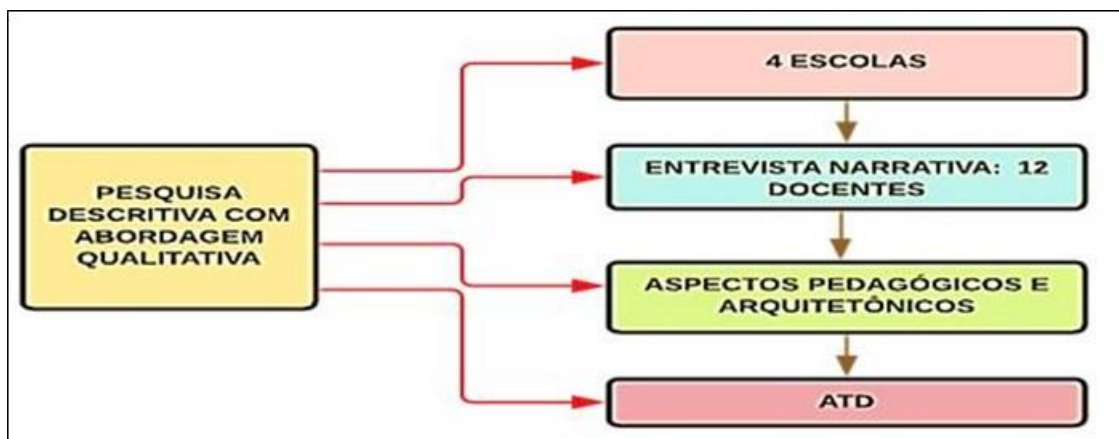
Apresentamos os mecanismos que conduziram a presente pesquisa, assim como a disposição do lugar de investigação, levando em consideração as peculiaridades gerais do município de Manacapuru/Amazonas, local onde desenvolvemos a pesquisa, dos participantes e instituições de ensino selecionadas para a realização da coleta de dados.

Este é um estudo de caracterização (VOLPATO, 2017) que visou caracterizar a variável “perspectiva docente” quanto à inclusão tendo como referência os aspectos pedagógicos e arquitetônicos, processo que deu identidade ao fenômeno investigado. Seguimos os princípios exigidos para fazer ciência e as normativas que prezam pela conformidade com os padrões éticos. Nosso estudo foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e aprovado sob o parecer nº 4.737.453 (Anexo A).

6.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Buscamos conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos. Nossa amostra envolveu 12 docentes de quatro escolas da rede estadual do município de Manacapuru/Amazonas. Optamos pela abordagem qualitativa para colher os dados, utilizamos a entrevista narrativa e recorremos à ATD para análise dos dados (Figura 4).

Figura 4 - Delineamento da pesquisa

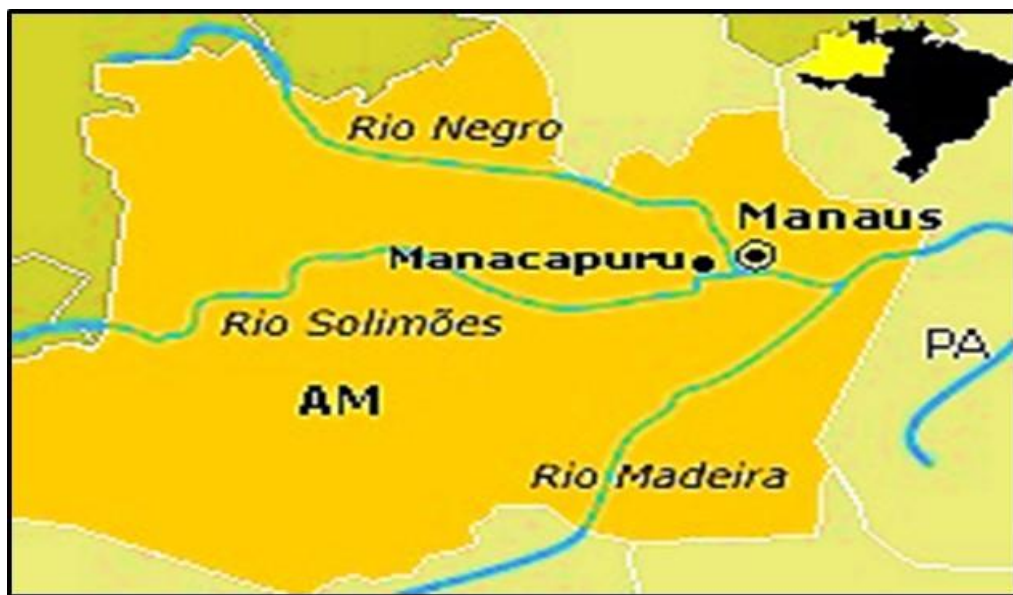


Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

6.2 O CENÁRIO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

O lócus da presente investigação foi o município de Manacapuru/Amazonas, componente da região metropolitana de Manaus, localizado à margem esquerda do Rio Solimões, sendo um dos grandes centros regionais do interior do Amazonas (Figura 5).

Figura 5 - Localização do Município de Manacapuru/AM



Fonte: <https://www1.folha.uol.com>.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o município faz parte da mesorregião centro amazonense, apresentando população estimada em 98.502 habitantes, sendo o quarto município mais populoso do Estado.

A pesquisa aconteceu nas instituições vinculadas à SEDUC, na CREM, composta por 20 escolas, 15 situadas na zona urbana e 05 na zona rural, das quais selecionamos quatro estabelecimentos de ensino da zona urbana que atendiam aos anos finais do EF. O critério de seleção foi o de ter maior quantitativo de alunos matriculados (público da EE) no ano letivo de 2021, segundo os dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (AMAZONAS, 2020a, 2021a) (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados 2020 e 2021 – Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru

Ano	Instituições de Ensino	Instituições com EF anos finais	Alunos Incluídos no município	Alunos incluídos no EF anos finais
2020	20	18	80	30
2021	20	16	84	26

Fonte: Adaptado do SIGEAM (AMAZONAS, 2021a, 2021b).

Observamos que o quantitativo de alunos da EE diminuiu em 2021, comparado ao ano anterior, possivelmente, essa queda deve ter ocorrido devido à diminuição do número de escolas com a oferta da etapa de ensino. O levantamento das escolas no município no ano de 2021 demonstrou que nas escolas com AEE (três das quatro escolas que compuseram a pesquisa) há a ocorrência de concentração de matrículas de alunos da PEE na rede estadual de educação, episódio que veio a contribuir na seleção das escolas que participaram do estudo.

A partir dos dados previamente levantados, verificamos que o município de Manacapuru apresenta uma quantidade de 521 docentes na rede estadual de ensino, 155 estão atuando no EF anos finais (CREM, 2021) no ano letivo de 2021. A partir das escolas selecionadas, envolvemos 12 (doze) docentes oriundos de quatro áreas do conhecimento, a saber, docentes de Matemática (DMA); docentes de Língua Portuguesa (DLP); docentes de Educação Física (DEF); e docentes de Ciências (DCI).

6.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Nossos critérios para inclusão foram:

- a) ministrar aulas no EF anos finais;
- b) docentes de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências nas turmas com alunos da EE;
- c) docentes efetivos ou provenientes de processo seletivo;
- d) atuar pelo menos um ano na escola onde acontecerá a pesquisa.

Como critérios de exclusão utilizamos:

- a) docentes substitutos;
- b) docentes de SRM e intérpretes de LIBRAS;
- c) docentes que trabalham com Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências nas turmas com alunos da EE, mas sem formação no ensino superior.

6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 12 docentes, três por escola (Quadro 5), sendo quatro (4) DMA, três (3) DLP, três (3) DEF e dois (2) DCI. As escolas localizam-se nos bairros de Aparecida, Centro, Liberdade e São Francisco do município de Manacapuru/Amazonas.

Quadro 5 - Identificação dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	ESCOLA	DISCIPLINA
Docente 1	Escola 1	Educação Física
Docente 2		Língua Portuguesa
Docente 3		Matemática
Docente 4	Escola 2	Língua Portuguesa
Docente 5		Ciências
Docente 6		Matemática
Docente 7	Escola 3	Educação Física
Docente 8		Matemática
Docente 9		Ciências
Docente 10	Escola 4	Educação Física
Docente 11		Língua Portuguesa
Docente12		Matemática

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Como auxílio para caracterização de nossos participantes, empregamos o questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem junto ao INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018) (Anexo B). Ele é composto por três seções: Informações Básicas; Desenvolvimento; e Formação Profissional (Quadro 6).

Quadro 6 - Informações Básicas

INFORMAÇÕES	QUANTITATIVO DE DOCENTES
Sexo Masculino	7
Sexo Feminino	5
Média de Idade – 25 a 29 Anos	2
Média de Idade - 30 a 39 Anos	2
Média de Idade – 40 a 49 Anos	5
Média de Idade – 50 a 59 Anos	3
Trabalha em Outra Escola	1
Forma de contratação - tempo Indeterminado (efetivos)	9
Forma de contratação - tempo Determinado (Processo Seletivo)	3
Tempo de Trabalho – 1 a 2 anos	3
Tempo de Trabalho – 3 a 5 anos	1
Tempo de Trabalho – 6 a 10 anos	1
Tempo de Trabalho – 11 a 15 anos	3
Tempo de Trabalho – há mais de 20 anos	4

Fonte: Produzida pela própria autora (2021)

A maioria dos participantes tem experiência acima de 10 anos no exercício da docência, tendo como média de idade 42 anos. Outro aspecto importante, refere-se ao vínculo empregatício, prevalecendo os docentes do quadro estatutário da instituição. Destacamos a dedicação da maioria dos docentes a uma única escola, fato que possibilitou a vivência por mais horas semanais nas instituições participantes do estudo, ampliando as possibilidades de relatos quanto ao fenômeno investigado pela pesquisa. No quadro 7 temos informações sobre o Desenvolvimento e Formação Profissional.

Quadro 7 - Desenvolvimento e Formação Profissional (continua)

INFORMAÇÕES	QUANTITATIVO DE DOCENTES
Graduação em instituição pública	11
Graduação em instituição privada	1
Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>	10
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	1
Participou de Cursos (em 18 meses)	7
Participou de Conferências e Seminários (em 18 meses)	4
Participou de Programa de Qualificação (em 18 meses)	6
Necessidade de Desenvolvimento – Ensino de alunos com necessidade educacional para aprendizagem	8
Necessidade de Desenvolvimento – Habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação	8

Quadro 7 – Desenvolvimento e Formação Profissional (conclusão)

INFORMAÇÕES	QUANTITATIVO DE DOCENTES
Realização de Leitura de Literatura Profissional	5
Impeditivo para se especializar – Falta de tempo	9

Fonte: Produzida pela própria autora (2021)

Quanto ao desenvolvimento profissional dos nossos participantes, prevaleceu os cursos em nível superior nas instituições públicas, como também, a realização da pós-graduação *Lato Sensu*. Destacamos em oito (8) respostas a “necessidade de desenvolvimento profissional - ensino de alunos com necessidade educacional para aprendizagem”, uma vez que esses docentes atuam cotidianamente na sala de aula, fato que merece reflexão quanto à prática pedagógica na escola inclusiva, quando da proposição do conhecimento aos discentes.

6.5 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

Estudos qualitativos apresentam um conjunto diversificado de meios para obtenção de dados e informações que venham a responder aos objetivos propostos em uma pesquisa (GOMES; SILVEIRA, 2012). O instrumento escolhido para recolher os dados foi a entrevista narrativa, que se caracteriza como ferramenta não estruturada, objetivando ir verticalizar questões específicas, permitindo o surgimento de histórias de vida, tanto dos participantes como do contexto ao qual faz parte (MUYLAERT *et al.*, 2014).

A entrevista não estruturada é comum no detalhamento de questões/problema, sua estrutura é reduzida ao mínimo, pois o entrevistador induz um tema e, a partir desse momento, permanece em posição de escuta, interferindo o mínimo possível (COLEGNESE; MELO, 1998). Nesse tipo de entrevista, “é feita uma pergunta que serve como estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado” (MANZINI, 1991, p. 154), sendo considerada um relato de experiência, por dar mais liberdade de iniciativa.

Jovchelovitch e Bauer (2002) asseguram que a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar seu relato sobre algum acontecimento importante e do contexto social. As diversas categorias de entrevistas, estabelecem-se como um dos meios mais adequados para obter certos

tipos de informações, tais como as que dizem respeito as percepções que se tem sobre determinado objeto, fato ou situação (DIAS; OMOTE, 1995).

O uso da entrevista na pesquisa qualitativa permite uma interação, uma troca de ideias entre entrevistador e entrevistado, onde várias realidades e percepções serão exploradas. Gaskell (2002) define a entrevista qualitativa como indispensável no processo de investigação,

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. [...] pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipótese desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (GASKELL, 2002, p.65).

Para alcançarmos nossos objetivos e definirmos a pergunta geradora foi necessária a realização de um estudo piloto (Apêndice B). A pergunta (1) dirigida ao professor foi: **Como descreveria sua perspectiva quanto à inclusão do aluno público-alvo da EE, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?** Foi a primeira a ser testada, todavia, percebemos que não atendia nossos objetivos, muitas vezes ficando incompreensível ao participante.

Assim, estabelecemos a pergunta geradora (2) **Qual é a sua perspectiva (ponto de vista) em relação à inclusão do aluno público da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?** Essa pergunta passou a ser utilizada em nosso estudo.

No estudo realizamos entrevistas presenciais utilizando os materiais e equipamentos de proteção individual (EPIS) de prevenção a Covid-19, tripé universal, dois celulares simultaneamente um para gravação das vozes por um aplicativo de gravação e o segundo para filmagem, um notebook, caderno e lápis para anotações importantes. Nas entrevistas realizadas no formato remoto, fizemos uso da ferramenta tecnológica *Google Meet*, *WhatsApp*, correio eletrônico, *notebook* e aparelho celular.

6.6 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Inicialmente, contactamos a CREM, solicitamos autorização para a realização da pesquisa (Anexo C), assim como para realização do levantamento das escolas de EF anos finais que apresentassem alunos com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, bem como DMA, DLP DEF e DCI atuando neste

segmento. Posteriormente, entramos em contato com as escolas para solicitar autorização para a pesquisa, retirando então as escolas que não atenderam aos nossos critérios.

A seguir, nos reunimos com os gestores das escolas, para esclarecer o objetivo da pesquisa, realizar um levantamento dos professores, informar quais áreas do conhecimento estariam envolvidas. No próximo passo, conduzimos os procedimentos de coleta dos dados, ressaltamos que em função do isolamento social devido à pandemia da Covid-19, houve a necessidade de realizarmos dois tipos de procedimentos na coleta de dados finais, mas sem comprometer a eficácia e legitimidade do processo. Entramos em contato com os participantes pela ferramenta tecnológica *WhatsApp*, após a devolutiva positiva, demos sequência as etapas seguintes: encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário OCDE e, na sequência, agendamento e execução das entrevistas.

Adotamos duas formas de realização dos procedimentos, ficando a cargo dos professores selecionados essa decisão. Primeiramente, enviamos o TCLE (Apêndice C) e Questionário da OCDE, alguns via e-mail e outros foram encaminhados impressos ao endereço dos professores, conforme solicitação. Quanto aos procedimentos das entrevistas narrativas, oito (8) foram pela plataforma tecnológica Google Meet e quatro (4) no formato presencial nas salas de aula das escolas.

Esclarecemos que as entrevistas presenciais, devido ao momento atípico causado pela pandemia, foram ajustadas para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), sendo que no momento que se deram as atividades *in loco*, levamos em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº 395/ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da UFAM, de 5 de junho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus (AMAZONAS, 2020b, 2020c; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020).

Durante as etapas presenciais estabelecemos: a extinção do contato físico de cumprimento; manutenção do distanciamento de 2 m; utilização obrigatória de

máscaras (com troca de 2 em 2 h.) e álcool em gel 70% para limpeza das mãos; limpeza constante de superfícies e materiais com álcool em gel 70%; utilização de caneta própria (o entrevistador), caso precise; proibição do compartilhamento de quaisquer tipos de objetos.

As entrevistas realizadas no formato síncrono pelo Google Meet seguiram a todas as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que traz determinações para realização de pesquisas em ambiente virtual, “tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa” (BRASIL, 2021, p. 2). Realizamos agendamento prévio, pois os docentes estavam em pleno desenvolvimento de suas atividades profissionais, sendo os horários estabelecidos pelos docentes. A pesquisadora criava o link no *Google Meet* (por meio da conta institucional da SEDUC, por possibilitar a gravação das entrevistas) e eram enviados pelo *WhatsApp*. Essas medidas contribuíram para que nenhuma informação fosse desperdiçada.

6.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para proceder a análise de dados recorreremos à técnica da análise ATD, idealizada por Moraes e Galiuzzi (2016). Para os teóricos Pedruzzi *et al.* (2015, p. 591), “a ATD se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo”. Constituindo-se como uma iniciativa severa e criteriosa, almejando sempre a compreensão do objeto. Este tipo de análise se diferencia dos outros processos devido à integração concomitante da descrição e interpretação, por serem processos na busca de sentidos e significados.

Moraes e Galiuzzi (2016) a determinam como um procedimento das pesquisas qualitativas, empregado no tratamento da análise de resultados de fenômenos e discursos, sendo possível utilizar as informações obtidas na produção de compreensões inovadoras. Seus idealizadores a descrevem como,

[...]um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Seguimos todas as fases de análise, dividindo-as em três momentos: (i) a unitarização (desmontagem do texto), momento de interpretar e isolar ideias de sentido sobre a temática investigada; (ii) a categorização (estabelecimento da relações), agrupamento dos componentes similares, também acarretou nominar e estabelecer as categorias; e (iii) o metatexto (captação do novo emergente) foi uma compreensão renovada do todo (unitarização e categorização), o metatexto explicita a compreensão dos passos anteriores, é elaborado de forma criativa e original, enunciando a compreensão do objeto investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

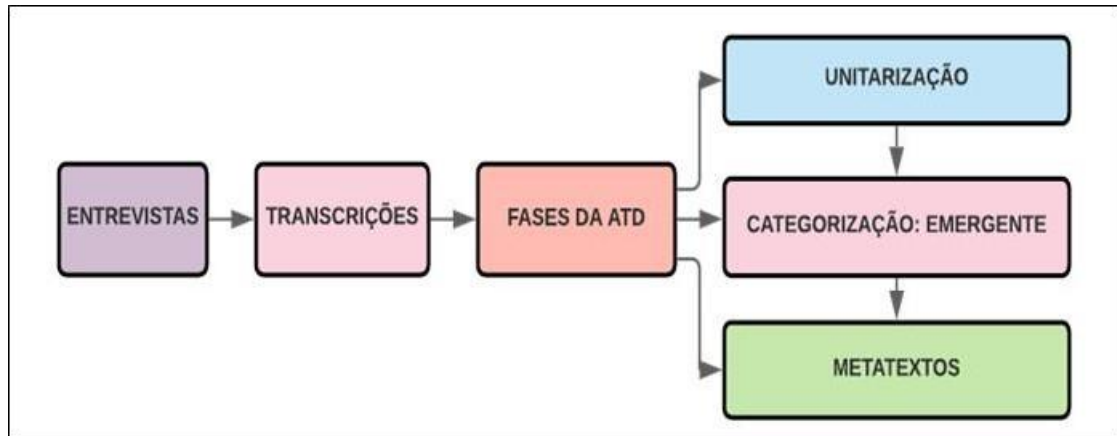
O processo da unitarização do *corpus* (produções textuais) de análise, correspondeu a etapa de desmontagem dos textos, momento de analisar as informações, desmembrando-as, para originar novas unidades que compõem o fenômeno pesquisado (CONSENTINO *et al*, 2017). Esta etapa inicial, compõe-se de três períodos distintos: inicialmente pela fragmentação e codificação das unidades, posteriormente acontece o reescrever das unidades evidenciando todos os seus significados, e, finaliza com a denominação de cada unidade instituída (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Após a unitarização, passamos a categorização, etapa de agrupamento dos elementos equivalentes, do estabelecimento e intitulação das categorias. As categorias não se encontram definidas, a qualquer momento novas categorias podem emergir ou até mesmo, teremos a necessidade de reestruturá-las (MORAES, 2003). Por meio do método dedutivo as categorias serão indicadas antes da análise dos textos, *a priori*; pelo processo do método indutivo, as categorias emergem de acordo com a análise dos textos, a emergente; e no método intuitivo, as categorias serão produzidas via *insight* (inspirações repentinas) do pesquisador, baseadas no conhecimento do fenômeno investigado (MORAES, 2003). Em nosso estudo, adotamos as categorias emergentes, por permitirem serem construídas a partir do *corpus* (produção textual das entrevistas) evidenciando o todo através das partes.

Todo o material produzido pelas duas fases iniciais da ATD, originaram os metatextos, onde foram expressos todos os sentidos das interpretações. O processo da ATD, tem seu ápice na produção do metatexto que foi embasado nas categorias finais estabelecidas e constitui-se como o centro de todos os procedimentos neste tipo de análise, por permitir o exercício da escrita e a compreensão dos resultados

pelo pesquisador (PEDRUZZI *et al.*, 2015). Na figura 6, apresentamos as etapas da análise.

Figura 6 - Etapas da análise de dados



Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Entendemos, para fins de encaminhamento desse estudo que, por meio da ATD, conseguimos separar os tópicos presentes nas entrevistas em comunhão com nossos objetivos e proposição da nossa pesquisa, reorganizando-os para as análises e estabelecimento das categorias, permitindo a produção do texto interpretativo embasado no aporte teórico do fenômeno investigado.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise foi construída a partir das entrevistas narrativas com os participantes que levaram à construção do *corpus* de nosso estudo, tendo como propósito evidenciar a perspectiva docente quanto à inclusão considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos. A partir das transcrições das entrevistas, analisamos, discutimos e refletimos sobre a perspectiva docente quanto à inclusão, pensando seus processos, fundamentos, ferramentas, necessidades educacionais e políticas públicas envolvidas.

Diante das devolutivas obtidas a partir de pergunta geradora – **Qual é a sua perspectiva (ponto de vista) em relação à inclusão do aluno público da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?**

– As respostas foram organizadas em categorias conforme os quadros de 8 a 35. Garantimos o anonimato aos interlocutores via codificação utilizando a letra “D” seguida por número (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11 e D12), da mesma forma quanto às escolas, identificadas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Em todos os relatos os docentes são descritos no sexo masculino, com fim de manter o sigilo de suas identidades.

Com nossos resultados elegemos as seguintes categorias: **categoria 1** – Aspectos Pedagógicos composta por 4 subcategorias (i) adaptações curriculares; (ii) salas de recursos multifuncionais; (iii) recursos pedagógicos; e (iv) quantidade de alunos por turma, **categoria 2** – formação docente, **categoria 3** – garantia de direitos, e **categoria 4** – aspectos arquitetônicos escolares. A seguir apresentamos a discussão envolvendo as categorias, iniciando pelos aspectos pedagógicos.

Categoria 1 – Aspectos Pedagógicos

No contexto da docência, constituído pelo comportamento profissional baseado nas ideologias, conhecimentos, crenças e atitudes, temos um saber fazer técnico fornecedor da validade do seu exercício profissional (SACRISTÁN, 1999). O docente não possui e adota um único direcionamento ao realizar sua prática pedagógica, mas emprega várias concepções em função da sua realidade cotidiana, da sua história de vida, dos recursos disponíveis e das suas limitações (TARDIF, 2017). A prática torna-se pedagógica por ser uma construção humana e não a

submissão a algo construído, uma aula é uma prática pedagógica porque tem uma intencionalidade, um objetivo, incorporando reflexão contínua e coletiva, estando à disposição de todos, enquanto no sentido de práxis, a prática pedagógica configura-se como uma ação consciente e participativa em função das inúmeras dimensões que podem alcançar o ato educativo (FRANCO, 2016).

Diante dos relatos, chegamos à categoria “Aspectos pedagógicos”, presente em 12 falas dos docentes entrevistados. Esta categoria apresentou quatro subcategorias: (i) adaptações curriculares constando em 10 respostas; (ii) salas de recursos multifuncionais com 7 devolutivas; (iii) recursos pedagógicos estando em 6 transcrições; e (iv) quantidade de alunos por turma constando em 6 falas.

Subcategoria 1: Adaptações curriculares

O reconhecimento de que o aluno aprende de forma diferenciada, possibilita a aceitação de adaptação curricular, com fim a acolher todas as diferenças presentes na escola, pois um currículo inclusivo precisa atender a todos indistintamente, prezando pelo desenvolver de habilidades e competências, sem deixar de pensar na diversidade (ZANATO; GIMENEZ, 2017). As adaptações curriculares são consideradas “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p. 199). Diante disso, expomos nos quadros 8, 9, 10 e 11 os relatos dos entrevistados sobre as adaptações curriculares.

Quadro 8 - Categoria 1 - Subcategoria 1: Adaptações curriculares (Escola 1)

ESCOLA 1	
D2	“[...] e algumas vezes, a equipe pedagógica fazia alguns trabalhos, a gente ia na internet pegar algumas atividades diferenciadas e passava a eles, era suficiente? Talvez não, mas a gente atendia a essas duas pessoas de acordo com as necessidades deles e o que era possível [...]”
D3	“Recebemos orientação da pedagoga, dando modelos de atividades diferenciadas. Os professores (história, geografia etc.) todos adotaram atividades diferenciadas, foi uma adaptação para que eles não ficassem excluídos, se não iria levar isso, e a gente cobra muito que eles estejam participando, esse foi o método que nós utilizamos para eles participarem [...]”

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 9 - Categoria 1 - Subcategoria 1: Adaptações curriculares (Escola 2)

ESCOLA 2	
D4	“Para ela acompanhar (aluna com baixa visão), tínhamos que aumentar a letra, a escrita, eu ia copiando e lendo devagar para ela conseguir escrever, era no tempo dela, era uma atividade escrita e falada ao mesmo tempo, se não ela não conseguia acompanhar”.
D5	“Era necessário fazer atividade diferenciada dos demais alunos porque não tinha como imprimir uma atividade igual para todos com uma letra na fonte 12, onde a aluna não tinha condições de enxergar, então eu tinha que aumentar essa fonte, às vezes, em 36 ou 40 [...]. Então, a gente se virava no que podia, já nos assuntos do livro, eu tinha que escrever um pouco maior com a letra no quadro, quando eu passava assunto para ver se ela enxergava”.
D6	“No caso da aluna de baixa visão, a gente consegue resolver aumentando a letra, há uma adaptação nas atividades, é uma necessidade para atender a particularidade da aluna...”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 10 - Categoria 1 - Subcategoria 1: Adaptações curriculares (Escola 3)

ESCOLA 3	
D8	“Os professores precisam adaptar, [...] recebemos orientação (pedagogo e professor do AEE) para que as atividades e avaliações fossem realizadas de forma diferenciada, não fossem passadas iguais aos alunos normais, porque os alunos com deficiência não vão conseguir, se formos passar de uma forma, para eles é de outra. Só assim eles, conseguirão responder, no caso da escrita, é preciso marcar a página e fazer com detalhes, se não eles não terão condições de ler uma pergunta e desenvolver, porque eles escrevem de forma diferente e as palavras não encaixam com a pergunta, e o professor não entenderá”.
D9	“A aluna com surdez, era a mesma atividade, não tentávamos diferenciar muito porque se você quer a mesma coisa para ambos, tem que fazer as mesmas atividades, na hora da explicação era que tínhamos todo aquele cuidado, precisava do apoio do colega que entendia, nós não tínhamos a experiência em Libras e precisávamos do colega para auxiliar. A forma dele repassar a ela, ela absorvia da mesma forma que os outros, ela fazia todas as atividades, muitas vezes melhor que os outros, após a explicação, ela compreendia o conteúdo e fazia melhor que muitos da sala”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 11 - Categoria 1 - Subcategoria 1: Adaptações curriculares (Escola 4) (continua)

ESCOLA 4	
D10	“E, até que para incluir ele, você precisa fazer uma adaptação de uma aula normal para uma aula que ele participe”. “Quando era na sala de aula, eu adaptava uma atividade, ele era sim incluído, era muito bom, mas nem sempre, porque numa área livre não é igual uma área fechada, porque o aluno quer estar num lugar livre, a aula de EDF é tudo para eles, é a única disciplina que eles não querem faltar[...]
D11	“Acho que isso foi um avanço muito grande da parte dela (aluna surda), em questões de tarefas, a mãe dela disse que ela quase não fazia as tarefas, e aí dávamos aquele apoio, tipo, fazer uma tarefa diferenciada para ela, naquele mesmo conteúdo que estávamos trabalhando, fazia um tarefinha mais dentro da perspectiva dela, para ver se ela conseguia fazer por ela mesma”. “Se ele (deficiência mental) não está conseguindo acompanhar, eu sempre trazia atividades diferentes, com um grau menor de dificuldade, então eu ia medindo o desempenho, se eu via que ele conseguia fazer, já passava uma mais complexa”.

Quadro 11 – Categoria 1 – Subcategoria 1: Adaptações curriculares (Escola 4) (conclusão)

ESCOLA 4	
D12	“Eles abraçam o aluno, fazem tudo, desde ajudar na entrada na escola, a escola tem um tratamento diferenciado, as atividades são realizadas de forma diferente, o apoio vai lá e ajuda, ajuda nas atividades, ajudam a interagir, ajudam as outras crianças a respeitarem essas crianças com algum tipo de problema”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Dos relatos adquiridos, 10 (83,33%) abordaram as atividades diferenciadas nas aulas com alunos público da EE. Para Carvalho (2014, p. 103), as adaptações curriculares (AC) “devem ser entendidas como um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo de ensino-aprendizagem”, pois referem-se as modificações realizadas pelos professores por sua própria iniciativa, servindo como estratégias organizadas para corresponder com a particularidade de cada aluno, principalmente as relacionadas as questões de aprendizagem.

Aplicar a flexibilidade curricular é fundamental para o processo de inclusão, mas deve ser organizada conforme a composição grupo, sempre considerando as particularidades, com isso permite-se a utilização das adequações e adaptações no currículo, ainda assim, é preciso atenção em situações que dificultem a apreensão do currículo, haja vista o processo histórico marcante com acontecimentos excludentes na trajetória da EE (GARCIA, 2006).

Para um currículo ser voltado à diversidade e buscar a flexibilidade na sua organização, precisa ser caracterizado por ações que contemplem as necessidades do aluno; precisa estar atento à diversidade presente na sala de aula; deve prezar pela heterogeneidade; o ensino precisa apreciar ao mesmo tempo o individual e social; a dimensão cognitiva precisa ser o eixo principal das intervenções pedagógicas; quando necessário pode adequar e adaptar o currículo; e, adotar práticas pedagógicas por meio da colaboração reflexiva entre os membros escolares (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Como nas respostas do D2, D3 e D8, onde são expressas evidências de um trabalho em parceria entre o setor pedagógico e os docentes para a adoção das AC, a diferenciação curricular é uma tarefa de todos da escola e ultrapassa as iniciativas realizadas na sala de aula, recaindo principalmente no paradigma utilizado, pois a união entre os membros escolares respalda o desenvolvimento dessas iniciativas inovadoras (RODRIGUES, 2006). Concordamos que essas iniciativas valorizam o trabalho compartilhado e colaborativo, demonstrando um envolvimento valoroso

entre os agentes principais na prática pedagógica e, sobretudo, pensando nas necessidades do aluno.

As AC conforme as particularidades do aluno, ficou evidente na escola 2, nas devolutivas dos D4, D5 e D6, quanto as adaptações necessárias nas práticas pedagógicas para uma aluna com baixa visão. Entendemos que a EI deve ofertar oportunidades de aprendizagem, ao assumir a sala de aula com diversidade de componentes, uma vez que é crucial corresponder a essa diferenciação quando se fizer presente, pois a escola que não diferencia seu currículo não está sendo inclusiva e muito menos dando as mesmas oportunidades a todos, mas essa tarefa é função do coletivo da escola (RODRIGUES, 2006).

Verificamos o quão importante se faz o uso de recursos para atender alguns tipos específicos de necessidades. No caso da aluna com baixa visão, é preciso a adoção de tecnologia avançada como programa de áudio e voz, televisão, computador, livro falado, livro em Braille e tele lupa, que são alguns recursos que poderiam auxiliar e possibilitar o desempenho nos estudos (MASINI, 2014), porém verificamos que a escola 2 não dispõe desses aparatos, razão pela qual, os docentes adotaram a ampliação de textos impressos para suprir a necessidade da aluna.

O atendimento aos alunos com deficiência visual exige a reestruturação dos serviços educacionais, como por exemplo, disponibilizar ou confeccionar materiais pedagógicos; repensar do papel dos docentes envolvidos; auxiliar docente ou reduzir o número de alunos; oferecer serviço ativo do AEE; trabalhar com projetos; entre outros, enfatizando que todas as adaptações e iniciativas são de ação contínua (BATISTA, 2014). Para os alunos cegos e/ou com baixa visão conseguirem desenvolver seus estudos e ter presença ativa na sociedade é preciso viabilizar condições por meio de aprofundamento teórico e prático, prezando sempre pela singularidade desses estudantes (MASINI, 2014). Defendemos a adoção na diversidade de ferramentas como essenciais ao atendimento ao PEE, pois possibilita condições para o desenvolvimento harmônico de qualquer aluno.

Considerando a diversidade da sala de aula, paradoxalmente, o relato do D9 evidenciou não utilizar atividades diferenciadas por defender a preservação de igualdade no trato com o discente nas suas atividades escolares, prezando pela inclusão de forma igualitária. Existem muitas discussões quanto as AC. Alguns teóricos defendem que a inclusão não é realizada por meio de um ensino

individualizado para poucos, pois não pode haver segregação ao atendimento escolar, seja por encaminhamento a sala de reforço seja por adoção das AC, pois o professor não consegue predeterminar a construção dos conteúdos pelos alunos e nem tampouco prever as suas dificuldades. Nesse caso, o aluno é que deve e tem a capacidade de se adaptar ao novo conhecimento (CARNEIRO, 2018).

Verificamos que há um intenso debate entre educadores sobre a questão das AC, uns defendem seu uso outros não, gerando compreensões diferenciadas sobre a questão. Fernandes (2013) enfatiza que qualquer iniciativa pedagógica deve contemplar o projeto social que estamos buscando, para não fazer remendos visando manter o ‘projeto hegemônico’ em vigência, devendo buscar uma prática objetiva, significativa e de sucesso. Devemos “potencializar a ideia de que há diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento e cabe ao professor possibilitar que eles sejam trilhados pelos alunos” (FERNANDES, 2013, p. 180), cada qual no seu tempo e sendo uma experiência diferente a cada um, mas tendo a garantia que a proposição dos saberes foi oportunizada.

O contexto apresentado, atinge as duas vertentes existentes na corrente da inclusão escolar: a educação inclusiva e a inclusão total, sendo importante demonstrar suas diferenças (Tabela 2).

Tabela 2 - Diferenças fundamentais entre as propostas da educação inclusiva e inclusão total

	Educação Inclusiva	Inclusão Total
Função da escola	Desenvolvimento pleno de habilidades e conhecimentos	Desenvolvimento de habilidades de socialização, visando mudar visões estereotipadas da deficiência
Serviços	Manter serviços de matrículas desde a classe comum até os serviços hospitalares	Matrícula apenas na classe comum
Possibilidade de mudança da classe comum	Mesmo com reestruturação, a escola regular não será adequada para todos os alunos	Crença na possibilidade de reinventar a escola

Fonte: Adaptado de Silva (2012, p. 107).

A duas propostas geram intensas discussões, a EI deixa abertura para que o aluno seja matriculado em outro ambiente que não seja a escola regular, como em classes especiais ou instituições de serviços especializados; enquanto a inclusão total atribui totalmente à escola no ensino regular a tarefa de matricular e possibilitar o desenvolvimento do aluno, para isso, preza por sua reestruturação. Avaliamos que a EI é flexível e adequada a sala de aula comum, por permitir que sejam adotados serviços, estratégias e metodologias que possam viabilizar o progresso em habilidades acadêmicas e sociais de acordo com a demanda e particularidade do aluno, como a utilização nas AC.

Avaliamos que a maioria dos docentes fez uso dessas adaptações nas atividades para conseguir minimizar as diferenças apresentadas durante o trabalho pedagógico rumo ao conhecimento manifestado por alguns alunos. Foram as proposições educativas adotadas pela maioria dos nossos entrevistados, demonstrando eficácia, exequibilidade e adequação para o momento, sendo uma adequação ao alcance dos docentes e compatíveis com os princípios da EI que prezam pelo uso de qualquer subsídio para o alcance do desenvolvimento do aluno.

No contexto de inclusão escolar existem serviços que podem servir como auxiliar ao aluno e ao docente, como os apresentados na próxima subcategoria, as SRM.

Subcategoria 2: Salas de recursos multifuncionais

A escola comum carece de serviços que são fundamentais ao desenvolvimento do PEE, como os ofertados nas SRM, pois se constituem como um espaço escolar onde acontece o AEE, com intuito de possibilitar a aprendizagem, com atividades diferenciadas da sala comum para dar suporte aos alunos no currículo utilizado na escola (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009). Em vista disso, indicamos nos quadros 12, 13, 14 e 15 as falas dos participantes quanto as SRM.

Quadro 12 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 1)

ESCOLA 1	
D1	“Mas a escola não tem estrutura especializada como as SRM e o AEE, aqui no município não temos muito, têm algumas escolas, eu já procurei me informar, tem a sala de recurso com um profissional que acompanha, mas são poucas, o certo para a escola inclusiva era que todas as escolas tivessem esse atendimento do AEE, aí sim, teríamos uma escola com uma estrutura inclusiva, isso seria o mínimo porque existem outros recursos além desses”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 13 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 2)

ESCOLA 2	
D4	“[...] na verdade nós temos vários alunos com necessidades educacionais, então para esse trabalho nós temos a professora do AEE, que ela atende no contraturno, lá ela tem equipamentos adequados, nesse período (remoto), estamos trabalhando plano de estudo especializado para eles, além de ir as atividades normais da escola, tem um material especializado a eles também [...]”. “Quando necessário, entra a professora do AEE, com o complemento, ela trabalha muito com atividades no computador, com vídeos, quebra-cabeça, ela tem vários recursos didáticos para essa clientela”.
D5	“ O AEE ele é no contraturno, por exemplo, o aluno que estuda de manhã com deficiência, ele vem a tarde para a sala de recursos, juntamente com a professora e os demais colegas, e assim, sucessivamente, e a gente conversa com a professora do AEE, mas ainda é pouco, ainda precisa melhorar essa comunicação entre o professor e o professor da sala de recursos, o professor que está ali atendendo esses alunos, eu penso que ainda precisa haver essa comunicação maior, essa comunicação, para a gente tentar resolver ou facilitar o ensinamento desses alunos”.
D6	“Na sala de recursos tem muitos materiais, mas precisa ser ampliada, é muito pequena, precisa ser olhada como uma sala importante, não como uma salinha qualquer, sala de aluno, sala de aula, que precisa de muito suporte, todos que forem possíveis, precisa de um ajudante, precisa ser levada muito a sério, ela (sala de recursos) não é respeitada como deveria, ela ainda é fake... tem uma sala? Tem!! Entra lá pra ti ver, um impressado”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 14 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 3)

ESCOLA 3	
D8	“A escola recebe da SEDUC o material necessário das SRM, tudo que se imaginar na escola tem para ele, temos jogos adaptados, computador com jogos e conteúdo em LIBRAS”. “Têm vários materiais, jogos didáticos, os computadores, inclusive existem jogos específicos para algumas áreas como para ciências, matemática, história, são coisas simples que eles aprendem, tem muita coisa relacionada aos conteúdos de 6º ao 9º ano, tem muita coisa boa, falta nós professores irmos à sala de recursos e solicitar, por mais que não mexa nas máquinas, mas indicar o que está precisando para complementar os seus conteúdos na sala regular”.
D9	“Sempre teve a sala de recursos, a sala que auxilia o aluno porque há crianças que não conseguem acompanhar na sala de aula, elas não conseguem acompanhar os outros colegas. Então esses alunos são direcionados a sala de recursos para tentar dar um ajuste, que eles consigam obter o conhecimento que estamos trabalhando”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 15 - Categoria 1 - Subcategoria 2: salas de recursos multifuncionais (Escola 4)

ESCOLA 4	
D10	<p>“Com a professora do AEE, a gente percebe que o aluno tem alguma dificuldade, alguma deficiência, a gente já aciona a professora, explica a situação do aluno, então ela já solicita para eles virem no contraturno, onde ela atende um ou dois alunos por horário, ela ajuda primeiramente conversando, cria um vínculo de amizade, para através da amizade, do diálogo, começarem a fazer o que não querem fazer na sala de aula, e eles produzem sim [...]”</p> <p>[...]a professora do AEE entende muito assunto sobre isso, ela tem formação para essa área, nós conversamos com ela e verificamos o que podemos fazer, como devemos trabalhar com esse aluno nas aulas, ela dá esse apoio também, nos orientando sobre o que podemos fazer, fazer uma atividade diferenciada, observar o que ele consegue fazer”.</p>

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Nessa subcategoria, tivemos 7 relatos (D1, D4, D5, D6, D8, D9 e D10) atribuindo a importância do AEE no processo de inclusão. O AEE é a realização de um trabalho diferenciado da sala de aula, constituindo-se como um serviço complementar ou suplementar, não adotando os mesmos conteúdos e metodologias, sendo subjetivo por considerar a necessidade do aluno, mas sem deixar de ser pedagógico (BATISTA, 2019). A EE deve contemplar o AEE a todos os alunos que precisam desse tipo de atendimento, acontecendo no turno oposto ao seu horário escolar, realizando práticas peculiares como “[...] o aprendizado de Braille (soroban, orientação e mobilidade) e Libras (comunicação alternativa, introdução e ensino de recursos de TA), entre outros” (BERSCH, 2019, p.132).

Destacamos que os serviços das SRM visam favorecer o processo da inclusão, possibilitando aos discentes suportes educacionais que irão implementar e suplementar a prática pedagógica disponibilizada na escola. Funciona como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, concebendo-se como a parte diversificada do currículo e não sendo um reforço ou uma extensão dos conteúdos da sala de aula (RODRIGUES, 2016). Concordamos quanto à importância e eficácia das atividades disponibilizadas nas SRM, pois ajudam a fortalecer as bases pedagógicas ofertadas ao aluno.

Nesse contexto, observamos na transcrição do D1, a necessidade da implantação da SRM na sua instituição como indispensável para a realização da escola inclusiva. O AEE funciona como apoio, complemento e suplemento, ofertando atividades específicas na formação do aluno público da EE (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007). O número de SRM/AEE é pequeno, deixando de atender os

alunos PEE, o posicionamento dos docentes a favor das SRM demonstra conhecimento da função e do grande apoio que ela pode ter no processo de ensino aprendizagem. Isso abre a possibilidade da tomada de ação, por parte dos docentes, visando a implementação de novas SRM.

Dois relatos elegeram o AEE como uma melhoria ao ambiente de aprendizagem, principalmente com a ação conjunta entre o professor da SRM e o professor da sala comum. O D5 da escola 2, alega a necessidade de mais interação com o profissional do AEE, enquanto o D10 da escola 4, declara a existência da prática colaborativa entre o professor da sala comum com o professor do AEE. Uma equipe colaborativa torna-se poderosa ao valorizar as habilidades de cada componente, criando situações de interdependência satisfatória, proatividade na resolução de problemas, apoio mútuo e responsabilidades compartilhadas (SILVA, 2012).

O ensino colaborativo é crucial no processo de inclusão, porque os dois professores (sala comum e do AEE) trabalham conjuntamente, buscando desenvolver um currículo distinto visando suprir as necessidades de todos, havendo parceria no planejamento, na gestão da sala, nas avaliações, sempre almejando a otimização da aprendizagem (SILVA, 2012). Notamos a necessidade dessa prática para potencializar a inclusão, pois o trabalho realizado com cooperação trará mais oportunidades pedagógicas aos discentes da EE.

Os serviços prestados na escola inclusiva são essenciais para o aprendizado do aluno, mas são necessários alguns instrumentos para potencializar a prática pedagógica, como os expostos na subcategoria recursos pedagógicos.

Subcategoria 3: Recursos pedagógicos

Os recursos, no contexto da sala de aula, são meios auxiliares fundamentais na aprendizagem, sendo crucial na apreensão do currículo, possibilitando a construção de habilidades e capacidades (SOUZA, 2007). Nessa subcategoria, evidenciamos os relatos sobre recursos pedagógicos, demonstrados nos quadros 16, 17, 18 e 19.

Quadro 16 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 1)

ESCOLA 1	
D1	“Nessa escola eu não percebo materiais disponíveis, nem suficiente para que eu possa atender, por exemplo, um aluno com autismo, tem material para o uso de todos os alunos, de igual capacidades, tanto físicas como cognitivas, mas para alunos com alguma deficiência ou alguma super habilidade eu não possuo na EDF. Pelo que pude perceber também, nem as outras disciplinas, o material é igual para todos os alunos”.
D2	“Nem sempre a escola dispunha de recursos para trabalhar com esses alunos, eu pesquisava na internet porque a internet hoje é um mundo maravilhoso, onde você busca e encontra outros instrumentos, mas a escola envolvendo desde o seu planejamento e dispor desses recursos, ela não tem, os materiais direcionado para esse público especializado, é assim, aleatório e periódico, [...]”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 17 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 2)

ESCOLA 2	
D5	“[...] na nossa aula no dia a dia a gente observa, que a escola não tem materiais suficientes para atender esses tipos de alunos com deficiências, tanto que o aluno com deficiência visual, vai ler um livro que nem a gente professor consegue enxergar as letras, é difícil”. “[...] não há material para o pessoal com deficiência visual, materiais didáticos como livros ampliados, para facilitar a leitura desse aluno [...]”

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 18 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 3)

ESCOLA 3	
D8	“Nós temos também um aluno com baixa visão, que precisa de material para o professor da sala regular e não tem. Não tem materiais em BRAILLE ou um livro com letras ampliadas, para ao aluno ter facilidade no aprendizado, a gente tem batido muito nessa tecla”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 19 - Categoria 1 - Subcategoria 3: recursos pedagógicos (Escola 4)

ESCOLA 4	
D10	“Os recursos não são suficientes, recursos específicos para inclusão, não, tínhamos jogos de tabuleiro, a gente usa muito com o deficiente, mas para as atividades prática não tinha, tinha os materiais normais das aulas como bolas, cordas, cones, mas materiais voltados para o deficiente não tem. Se você observar numa instituição que ela, assim... que só trabalha com deficiente, ela tem muita coisa só para eles, para fazer, já em nossas escolas não tem, além dos recursos que são poucos, já são mínimos, recurso, recurso mesmo, para as atividades não tinham, a gente é que tinha que adaptar muitas coisas para fazer uma aula”.
D11	“Temos muito aparatos, como os tecnológicos, o Datashow que podemos usar com eles para passar um conteúdo diferenciado, temos a sala de recursos que a professora trabalha com eles, sendo equipada com todo o material, tem tudo nessa sala, o material de apoio deles, ela orienta eles, [...]” “Acredito que para os alunos que tenham suas dificuldades por conta do autismo é mais a situação de termos o papel para impressão, a nossa impressora funciona, a gestora dar o apoio com papel, tinta, cartucho, a gente usa esses materiais para dar apoio para eles”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

As falas do D1, D2, D5, D8, D10 e D11, destacaram a questão dos recursos pedagógicos como um dos obstáculos para praticar a inclusão. A inclusão não pode ser promovida em escolas e sistemas educativos sem os recursos, o processo inclusivo precisa ser constituído com qualidade para poder responder satisfatoriamente a sociedade, ofertando os mesmos serviços que possuem as escolas especiais, pois as carências da escola não podem ser democratizadas deixando a cargo do professor (RODRIGUES, 2006).

As evidências apresentadas pelos D1, D2, D5, D8 e D10 referem-se à carência de materiais para a utilização na inclusão. Percebemos o quão necessário se faz a adoção desses equipamentos didáticos para o desenvolvimento dos estudantes. Se exigimos das escolas diversificar suas respostas educativas assim como a criação de serviços adaptados com finalidade à inclusão, é primordial que mais recursos (humanos e materiais) sejam disponibilizados (RODRIGUES, 2006).

O recurso pedagógico adaptado “é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (SOUZA, 2007, p. 111). Nesse sentido, faz-se a utilização de materiais com fim de aprendizagem dos ensinamentos escolares, adotado como mediador e com *status* de auxiliar favorável aos educadores. A ausência desses recursos pode implicar negativamente em todo o processo de inclusão do PEE, pois são instrumentos cruciais por ampliar as possibilidades de ressignificação do conhecimento por parte do aluno, com sua ausência o processo se torna parcial, por não atingir todos os objetivos, e desmotivador.

As respostas dos D5 e D8 contemplaram a realidade vivenciada pelos alunos com baixa visão, apresentando a inexistência de materiais para atender a esse público. É fundamental que o docente tenha conhecimento das capacidades do aluno com deficiência visual, como se procede seu processo de aprendizagem, quais recursos podem ser utilizados e adequados para não comprometer seu desenvolvimento (GOMES; GOMES, 2018). Outros recursos podem ser utilizados para responder a necessidade de cada aluno, recursos de fácil manuseio e que podem vir a favorecer o desenrolar das atividades propostas, recursos que podem ser criados com base na realidade do aluno no cotidiano escolar (SCHIRMER, 2007).

Entendemos que a inexistência de recursos dentro da escola limita a ação docente, pois “a EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de

que possua os recursos necessários para enfrentamento dos problemas” (RODRIGUES, 2006), cumprindo seu papel de alcançar o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos.

Contraopondo a todos os outros relatos, a D11 afirmou que, em sua escola, existem materiais adequados tanto da sala de aula comum quanto na SRM. O professor, nesse caso, precisa ter conhecimento e ser capaz de utilizar todos os recursos disponíveis, munido de muita criatividade, pois o aluno ao utilizá-lo amplia sua possibilidade de aquisição do conhecimento proposto (SOUZA, 2007). Existem inúmeros recursos que podem ser utilizados pelo educador, toda essa diversidade carece de muita reflexão quanto a seu uso e a função da escola, e esta deve desenvolver seu caráter pedagógico considerando as particularidades de cada aluno, qual a sua realidade de vida e quais recursos são mais adequados para alcançar seus objetivos de ensino (SOUZA, 2007).

Defendemos a ideia de que a reflexão rompe limites e obstáculos que trarão impactos na prática cotidiana, no exercício pedagógico. O potencial de reflexão é inerente de cada indivíduo sem apego a um modelo pré-estabelecido, logo a reflexão advém de uma curiosidade sobre sua própria ação que leva a uma postura crítica (SILVANO, 2018). Destacamos que a capacidade de reflexão dos professores sobre as questões inerentes à inclusão pode instigar novas iniciativas que favoreçam as questões envolvidas na própria ação pedagógica da inclusão escolar, buscando alternativas para minimizar os entraves existentes. Analisamos a falha do sistema escolar e da escola quanto à disponibilização desses recursos, pois o ambiente escolar precisa ser munido de todos os aparatos necessários para não se tornar um obstáculo a mais, frente à inclusão. Ressaltamos a utilização criativa de materiais disponíveis na escola ou produção de materiais alternativos para não tolher nenhuma iniciativa docente.

Os aspectos presentes na ação pedagógica foram evidenciados como fortes influenciadores para a inclusão escolar, como os apresentados na última subcategoria, a quantidade de alunos por turma.

Subcategoria 4: Quantidade de alunos por turma

O quantitativo de alunos por turma faz parte da organização escolar com responsabilidade, pois as características dessa organização e dos seus serviços interferem na inclusão, por isso é essencial planejar a organização do ambiente onde as atividades acontecem objetivando favorecer o sucesso das turmas com alunos incluídos (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Diante disso, apresentamos nos quadros 20, 21, 22 e 23 a subcategoria quantidade de alunos por turma.

Quadro 20 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 1)

ESCOLA 1	
D1	“Eu já tive uma experiência de ter no horário de trabalho em uma escola, onde tinham 15 alunos no turno, eu atendia uns 07 alunos na mesma turma, 3 autistas, 3 com deficiência física e 1 com deficiência mental grave. Dentro de uma mesma sala de aula, a sala comportava 21 alunos, era para ser de 40 alunos, mais aí, ela ficou em 21 alunos por causa das normativas, tínhamos 2 professores auxiliares, mas ainda assim, não tinha condições”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 21 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 2)

ESCOLA 2	
D5	“Na nossa escola, ainda bem que a quantidade de alunos é pouca, e dar para se trabalhar bem legal em sala de aula, não são salas superlotadas como já presenciei em outras escolas que já trabalhei onde havia salas com 45 alunos numa sala pequena e ter 3,4,5 alunos com deficiência, fica dificultoso para se trabalhar, já é dificultoso trabalhar com 45 sem deficiência, imagina incluir esses 3, 4 numa turma de 45 alunos [...]”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 22 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 3)

ESCOLA 3	
D9	“Sobre o quantitativo de alunos, influencia muito, eu tenho turmas com quase 40/42 alunos, e ainda há um aluno com deficiência, fica muito difícil porque em qualquer nível de ensino (fundamental II ou médio), você não tem muita chance de conversar (dar atenção), a aula é rápida, você acaba não tendo condições de dar tanta atenção ao aluno, para dar uma ajuda para ele”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 23 - Categoria 1 - Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 4) (continua)

ESCOLA 4	
D10	“No caso das salas, eles não diminuem o número de alunos e sim entra é mais, porque eles tentam é matricular mais alunos, e atrapalha o andamento daquela turma, em relação a esses alunos (com deficiência), acho que se cumprisse a regra normal, seria bem melhor, mas sempre as turmas são de 30 alunos para cima e nunca de 30 para baixo, quando tem esse aluno com NEE”.

Quadro 23 – Categoria 1 – Subcategoria 4: quantidade de alunos por turma (Escola 4) (conclusão)

ESCOLA 4	
D11	“Em questão ao quantitativo de alunos na sala de aula, me falaram que devido ter aluno com necessidade educacional, a sala teria que ter menos alunos, e nossas salas são super lotadas, nesse 8º ano, são 45 alunos, no 1º ano EM que ele está agora são 43 alunos, a turma da aluna surda tem 45 alunos, como no momento estamos em forma remota dá pra ir levando, com a turma lotada, esse ano está lotada, mas não era lotada tinham 27 a 30 alunos, e era legal de trabalhar com eles até ano passado”.
D12	“A quantidade de alunos por turma é adequada, claro que têm algumas turmas que estão a mais, mas se estivesse presencial, já teríamos resolvido isso. Nesse formato online dá para conciliar (as turmas lotadas)”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Nessa subcategoria, constatamos 6 narrativas que versaram a respeito da influência do quantitativo de alunos por turma como um aspecto desfavorável ao processo inclusivo. O sucesso da inclusão traz consigo algumas questões que precisam ser observadas, como as inúmeras críticas quanto às salas de aulas mais numerosas com alunos com deficiência matriculados e a valorização da turma com poucos alunos em qualquer nível de ensino (CARNEIRO, 2018). A escola é um veículo de socialização, destacando que a inclusão deveria acontecer em turmas menores, pois esse fator dificulta aos professores dispensarem atenção aos alunos incluídos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

De acordo com a Resolução nº 138/2012 que estabelece as normas regulamentares para oferta da EE no Sistema de Ensino do Amazonas, e o número de alunos nas classes comuns que tenham alunos com deficiência e TGD temos (Quadro 24):

Quadro 24 - Capacidade pedagógica por turma

Etapa de Ensino/Idade	Quantidade de alunos
4 e 5 anos (Educação Infantil)	16 alunos
1º ano do EF	20 alunos
2º ao 5º ano EF	25 alunos
6º ao 9º ano EF	35 alunos
Ensino Médio	35 alunos

Fonte: Adaptado da Resolução nº 138/2012, art.12, inciso III (AMAZONAS, 2012).

A legislação sobre EE, no estado do Amazonas, traz uma determinação quanto ao quantitativo máximo de 35 alunos em uma turma com alunos incluídos de 6º ao 9º ano no EF, então, temos o descumprimento desse critério evidenciado nas

narrativas, visto que as turmas apresentavam entre 35 e 45 alunos na etapa de ensino investigada.

Uma escola, com o escopo de maximizar as possibilidades de inclusão, almeja um planejamento pensando a localização do aluno na sala de aula comum, a qualificação dos professores para o trato com essa diversidade, os cuidados na elaboração das normas e procedimentos que regularizam a instituição (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Reduzir o número de alunos em cada sala de aula, quando houver possibilidade, e fornecer espaço adequado na sala de aula, pode ser uma iniciativa favorável na criação de programas inclusivos de sucesso (RAKAP; KACZMAREK, 2010).

Entendemos ser evidente o descaso com as determinações vigente quanto ao cumprimento desse critério, criando mais um obstáculo para as oportunidades de aprendizado, levando muitas vezes a outros problemas escolares, entre eles o desinteresse, a desatenção ou até mesmo a evasão desses discentes.

Avaliamos diante das subcategorias adaptações curriculares, salas de recursos multifuncionais, recursos pedagógicos e quantidade de alunos por turma, o cenário de uma parte importante no processo de inclusão escolar, havendo evidências da adoção pelos docentes de soluções que podem ampliar as possibilidades de aprendizagem discentes, mas contrariando a essas iniciativas, ocorrem situações que podem desfavorecer a inclusão, como o caso da falta de recursos materiais e as turmas com uma quantidade excedente. Entretanto, os relatos não se encerram nesse contexto, a seguir abordamos a categoria 2: Formação docente, com grande notoriedade nas entrevistas.

Categoria 2 – Formação docente

O *status* da inclusão elege que no mesmo espaço/tempo as oportunidades sejam igualitárias, gerando iniciativas nos sistemas educacionais que proporcionem investimentos em aspectos como instalações adequadas com capacidade de receber a todos; pessoal formado para atuar em prol da diversidade e pautados em um projeto pedagógico, visando à aprendizagem do discente; infelizmente verificamos a ‘incompletude da formação do professor da educação básica em nível superior’ visando à prática frente à diversidade, pois para atender a diferença é

necessário uma base inclusiva forte com relação aos conhecimentos docentes (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2016).

Diante das exposições, chegamos à categoria “Formação docente”, notamos evidências em 10 (83,33%) devolutivas, demonstrando que os saberes inerentes à prática pedagógica para a inclusão, são insuficientes no exercício da docência na educação básica, segundo nossos participantes, atribuindo a formação como seu principal desencadeador. Essa categoria é evidenciada nos Quadros 25, 26, 27 e 28.

Quadro 25 - Categoria 02: Formação docente (Escola 1)

ESCOLA 1	
D1	“Eu precisei lidar com um aluno autista, ele teve uma crise [...], não recebi formação para isso, tive acesso a uma disciplina no meu curso de EDF, mesmo assim, não me considero preparado para isso [..]”.
D2	“Eu atribuo parte da dificuldade em trabalhar com esse público a Universidade, nós temos uma disciplina em um período e esse período não é suficiente, tanto que quando nós saímos da faculdade para encararmos de frente esse público, nós vamos notar que a universidade passou 10 a 30% de conhecimento [...]”.
D3	“Na faculdade não foi proporcionado conhecimentos específicos, teríamos que ter...na minha faculdade de Matemática, eu só tive matérias de matemática mesmo (específicas da área), então não teve matéria específica para isso, tivemos somente LIBRAS, foi só isso com relação ao trato com alunos com deficiência, e bem pouquinho, não foi como deveria”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 26 - Categoria 02: Formação docente (Escola 2)

ESCOLA 2	
D4	“Não me sinto preparada, porque não tive formação, as Línguas de Sinais, eu não sei...eu faço alguns, o básico eu aprendi na “marra”, eu acessava a internet como trabalhar as frases com eles: bom dia, por favor, atenção, com licença etc. então quando digo que não me sentia preparada, porque fiquei com medo de não dar conta da turma pela situação”.
D5	“Começo pela formação, no meu tempo de faculdade a gente não recebeu estudos voltados para esses alunos, atentar para esses tipos de deficiência, como o autismo, como a deficiência física, dentre outras, a única coisa que a gente recebeu no básico foi a LIBRAS, mas o básico, como a gente pode trabalhar com o aluno surdo, sendo que a gente não tem essa formação de LIBRAS como deveria, é complicado”.
D6	“Aí vem a questão da consciência, do nosso estudo, das nossas capacitações sobre o assunto. Por exemplo, um aluno Down, não sei falar mais que isso dele, eu não sei, eu não estudei sobre isso; estudei uma licenciatura, fiz uma faculdade pública que não me deu suporte, como diz a bíblia: o povo se perde porque não tem conhecimento. É pura verdade, a gente não tem conhecimento, não tem como estudar sobre isso, nosso tempo de estudar foi a graduação [...]”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 27 - Categoria 02: Formação docente (Escola 3)

ESCOLA 3	
D7	“Há ainda muita coisa a ser feita, nós precisamos realmente de formação nessa área, mas uma formação significativa, e quem a receba aplique realmente na prática, porque está ficando guardado no armário, no esquecimento, só está enchendo HD na cabeça, mas na aplicabilidade não acontece”.
D8	“O professor do ensino regular não tem conhecimento para trabalhar com esses alunos [...], precisaria de professor com conhecimento em LIBRAS para lidar com o surdo, ter conhecimento em BRAILLE para lidar com o cego, os professores não têm conhecimento, falta formação”
D9	“Eu sou um professor de Biologia e Ciências, às vezes, quando a gente encontra aluno com deficiência, não sabe nem o que fazer, não consegue entender o que fazer. Eu penso que é preciso os professores, não só os das SRM, mas todos os professores deveriam ter formação, uma formação adequada para interagir com esses alunos, porque muitas vezes, a escola só faz ‘jogar na sala de aula’, e infelizmente, o professor é que tem que dar o jeito, dar um jeito de entender o aluno, de tentar conseguir levar aprendizagem a ele”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 28 - Categoria 02: Formação docente (Escola 4)

ESCOLA 4	
D10	“Eu me sinto incapaz pela formação, pela falta de conhecimento, na graduação tive uma disciplina voltada só para o trabalho do aluno com deficiência, nós tivemos uma coisa mínima, não é um curso que vai te preparar para atender o aluno em si, eu penso que deveria haver mais cursos, porque não é só o cadeirante, só o com deficiência física, existem outras deficiências, como os com deficiência mental, o autista ou com deficiência que você não sabe, não tem conhecimento, cada deficiência tem um tratamento diferente, o que eu vou fazer com um cadeirante, eu não vou fazer com um autista [...]”

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Analisando as exposições, os docentes D1, D2, D3, D5, D6 e D10, que representam 50% dos participantes, descreveram a formação na graduação como “insatisfatória” quanto à proposição do conhecimento para o exercício da docência dentro dos princípios da inclusão. Um curso de graduação deve possibilitar o domínio do conhecimento de certas habilidades profissionais de determinada área que podem viabilizar um olhar mais integrado da educação, contudo, nem todos os cursos universitários garantem um conhecimento integral, principalmente os das ciências humanas que tiveram uma crescente oferta de cursos e perderam em qualidade nos últimos tempos (MATOS, 2013).

Os documentos voltados à formação docente para a atuação na educação básica são previstos nas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE n. 09/2001, que prevê a revisão dos paradigmas existentes e preza por mudanças nas instituições de ensino superior, todavia, constata-se que não houve mudanças significativas (BRASIL, 2001d; OLIVEIRA;

ELETÉRIO, 2016). Os relatos do D1, D5, D6, D8 e D10 reforçaram esses argumentos ao apresentarem a falta de conhecimento quanto aos tipos e particularidades de cada deficiência e TGD devido às formações, abordando como um fator desfavorecedor a prática pedagógica do professor.

A realidade educacional leva o professor a se deparar com uma diversidade de alunos que são introduzidos no ambiente escolar como se toda a equipe escolar tivesse total domínio sobre todas as particularidades do aluno. Essa ação pode gerar falsas expectativas na família de que tudo será resolvido, principalmente, quando apresentam o laudo diagnóstico (BARRETO; BARRETO, 2014).

Frequentar a escola não traz garantias de aprendizado, pois ficou evidente que muitos docentes desconhecem a realidade e particularidades do público da EE, ocasionando a falta de habilidade para incluir esses alunos. A formação de professor é uma questão fundamental para a inclusão escolar, devendo corresponder às carências e desafios da educação atual, sendo necessário estimular seus conhecimentos, associados com as competências adquiridas para intermediar o agir por meio da reflexão (ROCHA; LIMA, 2018).

Ressaltamos a necessidade de formação docente alicerçada em competências das práticas baseadas em evidências (PBE) para a inclusão. As PBE constituem uma abordagem que segue os passos de determinada pesquisa para facilitar a comparação entre outros estudos, com intuito de identificar seus resultados (REICHOW; VOLKMAR; CICCHETTI, 2008), servindo com uma estratégia científica já validada que servirá como um parâmetro. Essa estratégia pode ser propícia aos conhecimentos dos docentes que vivenciam a inclusão no ensino regular, dando condições de identificação das práticas mais eficazes que correspondam com seus objetivos. Analisamos que a EI pautada nas PBE precisa ser incluída nas formações docentes, pois conseqüentemente influenciará as ações pedagógicas escolares no ensino regular, por terem uma base científica que dá sustentação a todas as iniciativas pedagógicas, e ainda dá mais credibilidade aos processos empregados.

Outro aspecto essencial quanto aos conhecimentos relacionados às particularidades dos discentes, esteve presente nas respostas dos D3, D4, D5 e D8, ao retratarem o desconhecimento de LIBRAS para trato com os alunos com deficiência auditiva. A ação de incluir um aluno surdo não é apenas matriculá-lo no

ensino regular. Incluí-lo é saber que esse aluno precisará de educadores capacitados para que seja incluído de fato.

Aprender LIBRAS e todas as particularidades do PEE é uma ação imprescindível no trato com esses alunos no ensino regular para assegurar seus direitos na igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O conhecimento em LIBRAS é uma forma de reciclagem para os profissionais da educação com prioridade para o futuro dos jovens em nosso país (GOMES, 2018), pois exercer a docência ao PEE requer o desenvolver de diversificadas competências para lidar no processo de inclusão.

Verificamos nas devolutivas dos D2, D3, D5 e D10 evidências de que os cursos de graduação ofertam apenas uma disciplina sobre a prática pedagógica para inclusão, prevalecendo relatos de um conhecimento básico e mínimo. Para o trabalho na EI, o docente precisa ter conhecimentos gerais em educação e específicos da sua área de conhecimento, porém uma única disciplina voltada para o tema em questão, é insuficiente para solidificação do paradigma inclusivo na formação docente (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2016). Nos dias atuais, o maior desafio da formação de professores é aplicação de um currículo que possibilite o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes para atuação na escola inclusiva, promovendo o acesso de todos, igualmente permitindo a realização humana e social (FREITAS, 2006).

Para a otimização dos saberes é essencial a adoção de programas de formação continuada para possibilitar a vivência com novas experiências, possibilitando a reflexão sobre novas práticas pedagógicas sem deixar de lado suas experiências profissionais. Com a formação continuada, os docentes terão novas alternativas para suas ações, encontrarão novos encaminhamentos, suscitando a cooperação e socialização entre os envolvidos (RODRIGUES, 2016).

A adoção de programas de formação é contemplada pela LBIPD, que determina no artigo 28, inciso X, “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE” (BRASIL, 2015). Isto posto, verificamos o descumprimento dessas condições e ressaltamos que diante da não oferta dessas formações, o docente precisa, constantemente, buscar por conhecimento, afinal os saberes estão se construindo e reconstruindo a cada dia.

Acreditamos que, para a inclusão ser eficaz, os professores precisam colocar em prática novos encaminhamentos na busca pelo novo, pelo diferente, pelo inovador, a fim de transformar o panorama de limitações demonstrado quanto aos conhecimentos sobre o público da EE, ficando evidente a necessidade de formações continuadas e a ineficácia das políticas públicas voltadas para essa questão. Defendemos a adoção de uma postura proativa por parte dos docentes para preencher as lacunas de conhecimentos para a abordagem inclusiva, assim com ressaltamos o papel das Universidades na formação docente, indicando um novo direcionamento na elaboração de seus currículos para que suscitem novas posturas docentes na educação no ensino regular.

Constatamos, a partir dessa categoria, que ainda existem muitos entraves para a inclusão do aluno, pois toda a comunidade escolar precisa conhecer seus alunos, suas necessidades para o desenvolvimento adequado das práticas pedagógicas rumo à inclusão. As narrativas desse estudo apresentaram outras questões que precisam ser consideradas para a inclusão escolar, como as falas retratadas na próxima categoria: Garantia de direitos.

Categoria 3 – Garantia de direitos

Como uma modalidade da educação escolar, a EE deve assegurar a garantia dos direitos em todos os contextos da sociedade (escolar, cultural, econômico, social, político); o reconhecimento das particularidades, potencialidades e necessidades dos alunos; e possibilitar o desenvolvimento pleno (BRASIL, 2001a). As garantias legais suscitam reflexões quanto ao compromisso público dos governos, demonstrado em ações coletivas que deveriam garantir os direitos dos alunos que são contemplados pelas legislações específicas ao público da EE, afinal foram marcados por processos excludentes nas escolas no ensino regular (CARVALHO, 2014).

Assim, temos a categoria “Garantia de direitos”, que traz 6 relatos atribuindo ao descumprimento dos marcos legais como empecilho ao exercício dos direitos dos alunos público da EE e ao sucesso da inclusão escolar (Quadros 29, 30, 31 e 32).

Quadro 29 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 1)

ESCOLA 1	
D2	“Primeiro nossa LDBEN é bem clara, as nossas leis em relação à educação são bem nítidas, só que nas letras, nas entrelinhas, nos artigos isso é muito bonito, isso é muito sensato, mas quando nós nos deparamos com o real, quando nos deparamos com esses conceitos que na verdade não condizem com as práticas, a gente se decepciona, eu me decepciono porque eu como profissional vejo que a escola inclusiva ela devia ser inclusiva real, nós nos deparamos com escolas que não têm a mínima estrutura para atender essas pessoas”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 30 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 2)

ESCOLA 2	
D5	“[...] existem várias leis, existem vários documentos, metodologias voltadas para esse tipo de educação, mas que na realidade é diferente, não é aplicada, no papel é bonitinho, bem escrito, bem elaborado, bem desenvolvido, mas quando é parar pôr em prática, o professor não recebe o apoio necessário”.
D6	“É necessária mais assistência, a do poder público existe no papel, na escola eu não vejo, [...]”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 31 - Categoria 03: Garantia dos direitos (Escola 3)

ESCOLA 3	
D7	“[...] já existem muitas políticas públicas voltadas para os deficientes, o problema é ser incluído, está no papel está, já foi aprovado, o problema é ser incluído realmente, com todos os direitos nas escolas, porque quando as nossas escolas foram fundadas, foram criadas, não se pensou nisso [...]”
D9	“[...] Muitas vezes o governo e município faz tanta coisa, mas na realidade é diferente, você não vê nas escolas, o que eles fazem é colocar o aluno lá e professor é que tem que se virar, o professor é que corre atrás de recursos, ou a direção da escola, o apoio pedagógico, eles é que se viram para tentar que o aluno consiga a aprendizagem. O poder público precisa melhorar muito nesse ponto, tentar tirar do papel, é muito colocado no papel, mas infelizmente, na prática você não vê”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 32 - Categoria 03: Garantia de direitos (Escola 4)

ESCOLA 4	
D10	“Existem as leis para os deficientes, que temos que incluir, mas se põe muito no papel, mas o apoio que deveriam dar, através de um suporte maior, eles não dão, eles só fazem cobrar, cobrar, mas apoiar para dar mais suporte com conhecimento, na didática em si, nas atividades, não tem... é fácil você pôr no papel uma coisa, agir é outra, então eu acho que algumas coisas eles orientam, mas não é aquilo a fundo como tem que ser, que é nos preparar para aquilo que a gente vai enfrentar, porque hoje no âmbito escolar é uma diversidade incrível [...]”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Observamos nos relatos a constante reivindicação pelo cumprimento dos dispositivos legais que estão em vigência em nosso país, alegando que as normativas existem no “papel”, mas na prática não são efetivadas quanto aos

direitos adquiridos pelo público da EE. O D2 afirma que as leis são muito “bonitas”, mas quando chegam dentro da escola real, percebe-se que não condiz com a realidade da EI, prevalecendo a falta de estrutura em nossas instituições. Carvalho nos diz que “Um documento de política não se encerra em si mesmo” (2014, p.42), pois ao se instituir as finalidades e objetivos por meio de suas diretrizes, é preciso planejar tudo que será realizado para que sejam providos recursos e iniciativas que assegurem e deem garantias de que serão colocados em prática (CARVALHO, 2014).

Os principais dispositivos legais em nosso país asseguram a educação às pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) com base na Declaração Universal do Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), e ainda, o ECA contempla garantia de igualdades de condições de acesso e permanência na escola; o AEE (BRASIL, 1990); a PNEEPEI objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem na escola regular e o serviço do AEE (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008); e a LBIPD, assegura condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem, o AEE e o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Verificamos que esses direitos instituídos prezam pelos sistemas educacionais inclusivos, atribuindo reponsabilidade a todos, estabelecendo os horizontes envolvidos no contexto educacional pautado na igualdade de oportunidades.

A escola regular para ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade dos alunos com igualdade de direitos, necessita, não apenas de profissionais especializados, mas dispor de materiais, recursos, estrutura diferenciada, para realizar uma organização inovadora em torno do seu processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2006). A organização do trabalho escolar rumo à inclusão, carece de uma força tarefa para se concretizar, envolvendo diversas iniciativas evidenciadas pela disponibilidade de recursos, apoio, uma boa estrutura e organização para a inclusão.

Notamos nas transcrições dos D5, D9 e D10, que a atribuição de incluir é responsabilidade do professor, não havendo o suporte necessário dentro da escola (estrutura física, mobiliários, recursos pedagógicos, formações, envolvimento da comunidade escolar). A resistência das escolas como instituição em aceitar a

inclusão, vem da acomodação em suas rotinas, com isso, sentem dificuldades de implantar transformações em um sistema já estabelecido (PLAISANCE, 2005), e findam por atribuir a responsabilidade de incluir ao professor e ao setor pedagógico. O docente que trabalha isolado de outros profissionais, diminui suas possibilidades de desenvolvimento profissional, resultando em uma luta solitária no momento de elucidar desajustes educacionais, curriculares e administrativos no exercício de educador (LEHR, 1999).

A parceria deve acontecer entre os professores da sala comum, os do AEE e com demais funcionários que atuam na escola, assim como com os pais dos alunos, uma vez que o trabalho em parceria traz muitas vantagens para enriquecer o desenvolvimento profissional. Ela permite melhor compreensão das atividades, permite melhores adequações e ainda conta com o apoio dos seus pares (SILVA, 2012). São necessárias ações que condizem com os direitos legais desse público, realizando um trabalho com base na interação e ações compartilhadas entre os docentes em comunhão com a PNEEPEI (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008), disponibilizando bens e serviços em harmonia com os direitos conquistados.

Em relação às políticas públicas direcionadas a esse público, é preciso destacar que a escola não é 'neutra', em razão de refletir uma sociedade dividida em classes que dominam e outras que são dominadas. Devemos atentar para a oratória política que, por vezes, é excelente e muitas vezes não se concretiza, em virtude de ações negligentes e que não alcançam os objetivos reais (CARVALHO, 2014).

Para tornar a escola inclusiva, não bastam normativas, decretos, resoluções e leis, é preciso avaliar as possibilidades da inclusão 'planejada, gradativa e contínua' ocasionando a adequação com essa realidade, com base na construção do contexto (político, institucional e pedagógico) voltado ao ensino de sucesso, mas sendo necessário o conhecimento da realidade do aluno (BRASIL, 2001a).

Reiteramos, com base nas transcrições, que os direitos existem e precisam ser efetivados. Somente dessa maneira, a escola e a comunidade escolar conseguirão alcançar de fato a inclusão, aceitando a diferença por meio de ações que garantam o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos indistintamente.

A categoria "Garantia de direitos" mostrou a realidade da inclusão em um contexto geral nas escolas envolvidas no estudo, que ainda temos um longo

caminho a percorrer em questões escolares para a inclusão exitosa, evidenciando que nem sempre as políticas educacionais acabam alcançando a todos os seus favorecidos. Diante desse cenário, analisamos questões referentes à estrutura das edificações escolares, na sequência contemplamos a última categoria de nosso estudo.

Categoria 4 – Aspectos arquitetônicos escolares

A arquitetura escolar contempla as mais variadas utilidades humanas, servindo aos nossos interesses, a organização, e, principalmente atendendo a funcionalidade do ambiente (LIBOS; MOREIRA, 2018). Após algum tempo, com todas as evoluções humanas na ciência, as instalações educacionais podem não atender a todas as exigências da sociedade, entre elas a acessibilidade, por isso, é suscetível as constantes avaliações para verificação do cumprimento das necessidades dos alunos (LIBOS; MOREIRA, 2018).

No contexto estrutural das edificações frente à acessibilidade, apresentamos a categoria “Aspectos arquitetônicos escolares”, presente em 12 relatos. Abordaremos a realidade das escolas envolvidas em nosso estudo, quanto à acessibilidade arquitetônica dos espaços educacionais, conforme relatos apresentados nos Quadros 33, 34, 35 e 36.

Quadro 33 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 1)

ESCOLA 1	
D1	“Arquitetonicamente, nessa escola, o banheiro não é acessível para todos os tipos de deficiência, por exemplo tem a rampa, mas as pias são altas, são na altura da cintura, não tem uma pia mais baixa, não tem um banheiro específico com corrimão e assento adaptado, não vejo isso, acredito que o feminino seja da mesma forma, agora rampa tem muito, em todas as escolas que trabalho, a meu ver as portas não são largas”.
D2	“[...] a escola onde eu trabalho é perceptível que não tem também a estrutura arquitetônica para atender esse público, não tem”.
D3	“Quanto à arquitetura na escola, a escola não está adaptada, as salas de aula não são adaptadas no tamanho para que passe uma cadeira de rodas, o banheiro não tem adaptação nenhuma, é comum, não tem pias adaptadas, a escola precisa ser melhorada com relação à acessibilidade”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 34 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 2)

ESCOLA 2	
D4	“Nossa escola tem rampa para os alunos em cadeiras de rodas [...], mas temos um banheiro adequado até certo ponto porque não é 100% nas adequações, [...] já tivemos um aluno em cadeira de rodas [...], entrava no banheiro de cadeira de rodas, descia a rampa, ela não abrange 100% de adaptação, mas a gente consegue ajudar essas crianças, damos acessibilidade, mas não em 100%”.
D5	“A escola tem rampas, mas ainda é preciso arrumar muita coisa. E penso que nos corredores que são largos com algumas colunas, poderiam colocar corrimão, para o aluno que tem deficiência em se locomover, tem dificuldade, conseguir chegar até a sala de aula, ademais, os banheiros são bem adaptados, eu já observei...”
D6	“Eu penso que as escolas fazem uma maquiagem, a nossa escola mesmo, a nossa escola tem uma rampa, na parte do refeitório para passar para quadra, era degrau, fizeram uma rampa, tem um corrimão, mas não tem uma boa estrutura, o aluno dá dois passos, acabou o corrimão. É uma maquiagem aquilo, mas tem, consta nos registros da escola que tem, tem um banheiro com porta larga”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 35 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 3)

ESCOLA 3	
D7	“[...] até houve adaptações, mas ainda não são adequadas, por exemplo, a minha escola atual, eu mesma várias vezes já escorreguei na rampa, por não ter aquela aderência, o piso não é adequado, não tem corrimão; nos banheiros, eu já fui aos banheiros dos alunos, não tem também nenhum tipo de acessório colocado na parede para que o aluno utilize para se equilibrar, essa é uma questão estrutural, a iluminação é péssima até para nós que temos uma visão normal”.
D8	“Quanto às questões arquitetônicas, a escola tem algumas coisas somente, têm os emborrachados, e não são em todas as áreas da escola, mas da sala de recursos ou das salas de aula, eles conseguem se conduzir ao banheiro, eles têm como se guiar porque há emborrachados. Na escola não tem corrimão, nós temos uma rampa na entrada e outra dentro, umas duas rampas, tem somente o desenho do cadeirante, mas não tem corrimão como apoio para uma melhor locomoção. Geralmente quando tínhamos alunos cadeirantes os pais deixavam na sala de aula e depois eles pegavam”.
D9	“O poder público tem que dar suporte e reparo nas escolas, para que os alunos com deficiência tenham acesso, porque algumas escolas têm, mas se você for analisar no nosso município, são poucas, são poucas escolas, a maioria não tem acessibilidade”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

Quadro 36 - Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 4) (continua)

ESCOLA 4	
D10	“[...] muitas vezes o ambiente não é adequado, [...] tem que ter um local adequado tanto para ir e para voltar, às vezes, não há uma rampa para subir, o piso também não é adequado, porque para evitar certos acidentes é preciso um piso mais aderente, e não tem”.
D11	“Eu acredito que na escola, a gente tem, assim, na parte arquitetônica, todo esse aparato de acesso para cadeirante, temos o banheiro que eles têm acesso. [...] na minha visão, as portas são largas, eles têm um banheiro para eles próximo a sala de recursos, nós temos rampas, nós temos o piso em alto contraste”.

Quadro 36 – Categoria 04: Aspectos arquitetônicos escolares (Escola 4) (conclusão)

ESCOLA 4	
D12	“A escola tem estrutura física adaptada, tem todas as rampas para cadeirantes, há acesso a todas as salas, para os banheiros, toda a escola é preparada para isso; no meu ponto de vista, há as placas de sinalização, tem as setas indicativas, para mim ela está perfeita”.

Fonte: Produzida pela própria autora (2021).

A presente categoria foi mencionada pelos 12 docentes da pesquisa, apresentando a realidade das edificações nas escolas do município quanto ao acesso e suas necessidades estruturais. A escola que almeja ser um espaço inclusivo precisa apresentar dimensões físicas à acessibilidade nas suas salas de aula, biblioteca, todas as áreas internas e externas, pois dessa forma, conseguirá possibilitar autonomia a seus usuários (CARVALHO, 2014), garantindo o direito de ir e vir a qualquer pessoa.

A NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2020) definiu acessibilidade como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações e elementos pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Já LBIPD (BRASIL, 2015) usa a definição:

Acessibilidade - possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, art. 3º, I, 2015).

A acessibilidade apresenta seis dimensões: a arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática; e atitudinal (SASSAKI, 2009), das quais, destacamos a arquitetônica que se subdivide em: (i) campos do lazer – acesso fácil a cinemas, lanchonetes, parques, a eventos etc. –; (ii) do trabalho – acesso a todas as dependências e ambientes do local de trabalho; (iii) da educação – guias rebaixadas, caminho acessível a todos os ambientes, portas largas, banheiros adaptados (torneiras, assento, portas, barras), corredores com faixas indicativas em alto contraste, rampas de acesso onde forem necessárias, mobiliário e equipamentos adaptados.

É preciso que os ambientes escolares sejam capazes de possibilitar acessibilidade espacial (AE), tal qual no Manual de acessibilidade espacial para escolas (DISCHINGER *et al.*, 2009), a AE refere-se não somente a chegar a um lugar, mas a pessoa precisa se situar, se orientar e compreender o que acontece, encontrando lugares e ambientes no seu cotidiano, sem precisar indagar a ninguém. Para melhor compreensão dessa categoria, é preciso expor a distinção entre acesso e acessibilidade, pois esses termos estão relacionados, mas possuem particularidades distintas. Acesso indica ações para atingir, alcançar, adentrar ou ingressar em algo, e acessibilidade refere-se a algo concreto (MANZINI, 2005; MANZINI, 2012).

No contexto escolar todo aluno deve ter a garantia ao acesso a todas as dependências sem nenhuma forma de barreira, tendo para isso independência e garantia de segurança em todos os ambientes da escola. Na realidade, observamos que as estruturas escolares são projetadas para um futuro incerto, ignorando a diversidade presente no seu cotidiano (KOWALTOWSKI; MOREIRA; DELIBERADOR, 2012). Afinal encontramos alunos de todas as procedências e com características únicas, como o público da EE, que faz parte desse universo educacional e precisa ter condições de acesso a qualquer espaço no contexto escolar.

Nas falas do D3 e D4, ficaram explícitas as dificuldades estruturais presentes nas escolas e a falta de acessibilidade. As escolas com projetos arquitetônicos para acessibilidade garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a qualquer indivíduo, independentemente da condição da pessoa (BARRETO; BARRETO, 2014). Algumas iniciativas dirigidas à acessibilidade das estruturas físicas resultam em soluções temporárias que findam por dificultar as adequações necessárias nos espaços, ocasionando obstáculos que levam a discriminação indesejada. Todavia, a acessibilidade no meio físico deve possibilitar ao indivíduo a realização de suas tarefas cotidianas conforme suas possibilidades (CALADO, 2006).

A inexistência de meio de transportes adaptados, inexistência de rampas e elevadores, superfícies irregulares, rampas inadequadas, área de circulação com barreiras, portas sem dimensões de acesso, sanitários inadequados, mobiliário inadequado configuram-se em barreiras no contexto escolar (CARVALHO, 2019b). Os docentes D11 e D12, afirmaram que a escola 4, encontra-se dentro dos padrões da NBR 9050 que versa sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e

equipamentos urbanos. Para uma escola contemplar a acessibilidade deve incluir adaptações estruturais e reformas nas suas edificações, por meio de rampas, elevadores, adaptações em banheiros e mobiliários, com o foco de reduzir as barreiras físicas (BARRETO; BARRETO, 2014).

Constatamos que, nem sempre, nossas instituições educacionais contemplam todos os princípios para evitar as barreiras físicas, como na transcrição do D6 que convida a inúmeras reflexões, quando informa da realização de uma “maquiagem” para a escola parecer acessível. A acessibilidade é algo sério no contexto escolar, por estar relacionada às políticas inclusivas presentes no arcabouço administrativo de uma gestão, devendo prioritariamente refletir uma postura contrária à exclusão de qualquer forma (MANZINI, 2005). A acessibilidade compõe uma das peças principais da inclusão, por ser a garantia do direito efetivo ao processo educacional, mesmo assim nem sempre é percebida pelas pessoas que não fazem parte do público da EE (FÁVERO; COSTA, 2014).

A reestruturação das edificações no cenário escolar precisa ser considerada no momento do planejamento, organização e sistematização das políticas públicas voltadas a essa finalidade, por ser uma garantia de locomoção independente para as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Isto posto, vale as inúmeras reflexões quanto ao acesso dos indivíduos nos espaços sociais entre eles a escola, não existe mais espaço para a exclusão, a reestruturação das edificações é necessária e urgente.

8 CONCLUSÃO

A perspectiva docente quanto aos aspectos pedagógicos revela falhas no processo de formação docente inicial e continuada, a ausência de recursos pedagógicos e necessidade de readequação numérica de alunos nas salas de aulas. Evidenciamos o descumprimento das determinações legais voltadas à inclusão nesses aspectos, no entanto, destacamos a adoção das adaptações curriculares para atender as individualidades do aluno frente aos processos educacionais.

Quanto aos aspectos arquitetônicos os resultados apontam para a inacessibilidade das edificações escolares e descumprimento das normas vigentes, apresentado a necessidade imediata de adequações nas edificações escolares para garantir a igualdade de direitos.

Destacamos ainda, o papel primordial dos docentes no processo inclusivo e, mesmo diante do cenário desfavorável, se mostram esperançosos ao elegerem a sala de aula comum como o ambiente ideal ao desenvolvimento biopsicossocial do aluno.

O conhecimento exige uma busca constante com fim a suscitar ponderações e novas iniciativas na construção do saber. Estando em sala de aula, essa necessidade tornar-se mais evidente, pois precisamos de motivação e novos conhecimentos para manter a troca enriquecedora entre os envolvidos, isto é, docentes e alunos. O cenário em evidência gerou reflexões sobre a função docente na educação básica frente ao desafio de ser um dos protagonistas no processo de inclusão escolar.

Dessa forma, destacamos as observações pertinentes nessa trajetória que merecem ser registradas. Inicialmente, o caminho percorrido com altos e baixos nessa empreita, mas sempre com dignidade de buscar por uma formação que seja significativa. Em consequência dessa concretização, há o despertar de um novo olhar sobre o processo educacional, sobre o mundo, a função docente, o aluno, a educação inclusiva e, principalmente, sobre nós como educadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. A escola e o público-alvo da educação especial: o que as pesquisas atuais revelam. *In*: ALMEIDA, M. A; MENDES, E.G (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE, 2014.

ALMEIDA, V. S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.3, p. 853-65, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8MLXMfjFtmKLyrwSTcPBwJB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

AMAZONAS. **Resolução nº 138 de 16 de outubro de 2012/CEE/AM**. Estabelece normas regulamentares para oferta da Educação Especial no sistema de ensino do Amazonas. 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas. **Resumo necessidades especiais por escola inclusiva**: município Manacapuru 2020a. Disponível em: www.educacao.am.gov.br/serviços/sigeam. Acesso em: 20 fev. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas. **Resumo necessidades especiais por escola inclusiva**: município Manacapuru 2021b. Disponível em: www.educacao.am.gov.br/serviços/sigeam. Acesso em: 23 mar. 2021.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação e Desporto. Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru. **Quantitativo de docentes em 2021**: município Manacapuru, Manacapuru, 2021a.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação e Desporto. **Manual de protocolos de saúde**. Manaus: SEDUC, 2020b. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/PROTOCOLOS-DE-SAÚDE_02.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

AMAZONAS. Secretaria Estadual de Educação e Desporto. **Plano de retorno às atividades presenciais**: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da covid-19: Manaus. Manaus: SEDUC, 2020c. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

BAHLS, T. M.; SILVA, A. J. B.; REZENDE, C. C. Escola para todos: a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência visual. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2013.

BARRETO, M. A. O. C.; BARRETO, F. O. C. **Educação Inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Érica, 2014.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. *In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas*. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019, p.121-29.

BATISTA, C. G. Recursos para alunos com deficiência visual em situação inclusiva – considerações teóricas e práticas. *In: ALMEIDA, M. A. MENDES, É. G. (org.). A escola e o público-alvo da educação especial*: apontamentos atuais. São Paulo: M&M Editora, ABPEE, 2014, p.105-19.

BERRY, R. A. W. Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. **International Journal of Inclusive Education**. v.15, n.6, p.627-48, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903278035>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. *In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p.131-37.

BORGMANN, M. E. **Educação especial**. Rio Grande do Sul: Injuí, 2010. (Coleção Educação à Distância).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto 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, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

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. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**, regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. Brasília, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Plano de desenvolvimento da educação, razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021**. Brasília: CONEP, 2021. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº09/2001**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Portaria nº325/ANVISA, de 27 de março de 2020, estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, no âmbito da ANVISA. **DOE**, ed.126, seção 1, p.6, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-325-de-30-de-junho-de-2020-264914044>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro/2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CAMACHO, O. T. Atenção a diversidade e educação especial. *In*: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAMERON, D. L.; COOK, B. G. General education teachers' goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 48, n. 1, p. 18-30, 2013. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23879883>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 13.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019a.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? *In: Salto para o futuro*: educação especial: tendências atuais. [Brasília]: Ministério da Educação, p.35-43, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**: educação inclusiva. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019b.

CASSADY, J. M. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. **Electronic Journal for Inclusive Education**. v.2, n.7, p. 1-23, 2011. Disponível em: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CHHABRA, S.; SRIVASTAVA, R.; SRIVASTAVA, I. Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 20, n.4, p.219-28, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1044207309344690#:~:text=The%20findings%20indicate%20that%20teachers,323>). Acesso em: 11 nov. 2021.

CHINER, E. R.; CARDONA, M. C. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? **International Journal of Inclusive Education**. v.17, n.5, p.1-16, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.689864>. Acesso em: 11 nov. 2021.

COELHO, V.M. *et al.* **Educação especial**: marco histórico e desafios. **JUS-FADIVA**, v.10, p.1-14, 2015. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

COLEGNESE, S. A.; MELO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, v.9, p. 143-59, 1998.

CONSENTINO, J. *et al.* Encaminhamentos da metodologia da análise de dados: análise textual discursiva. *In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 14., 2017, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel, 2017.

CORCINI, M. A. C.; CASAGRANDE, R. C. **Educação especial e sua trajetória histórico-política**: uma abordagem por meio de grupos de discussão. *In: OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*: artigos. [Curitiba]: Secretaria de Educação, 2016. **Cadernos PDE**, v.1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

DEKU, P.; VANDERPUYE, I. Perspectives of teachers regarding inclusive education in Ghana. **International Journal of Whole Schooling**, v.13, n.3, p.39-54, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1153995>. Acesso em: 11 nov. 2021.

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

DIAS, T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, p.93-100, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-3-8.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DISCHINGER, M. *et al.* (org.). **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DOULKERIDOU, A. *et al.* Attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. **International Journal of Special Education**, v.26, n.1, p.1-11, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921174>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ERIKS-BROPHY, A.; WHITTINGHAM, J. Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. **American Annals of the Deaf**, v.158, n.1, p.63-97, 2013. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/508349>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. Inclusão: acessibilidade como garantia de educação de qualidade. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11., 2014, Resende, RJ. **Anais [...]**. Resende, 2014.

FELDNER, M. T. (org.). **Guia prático dos direitos da pessoa com deficiência**: a lei brasileira de inclusão 13146/2015 em perguntas e respostas. Belo Horizonte: FEAPAES-MG, APAE, 2016.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed.rev.amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-78.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.97, n.247, p.534-51, 2016. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação Inclusiva: construindo a base da todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.161-81.

GAIA, R. S. P. Educação especial no Brasil: análises e reflexões. **Revista Transversal**, v.10, n.1, p.69-80, 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

GALOVIĆ, D.; BROJČIN, B.; GLUMBIĆ, N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. **International Journal of Inclusive Education**. v.18, n.12, p.1262-82, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.886307?journalCode=ti ed20>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.3, p.299-316, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.64-89.

GAVISH, B. G. The Implementation of school inclusion practices for students with special needs in Israel: teachers' perceptions. **International Journal of Disability, Development and Education**, v.64, n.5, p.544-60, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2017.1310372?journalCode=cijd20>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOMES, A. L.; GOMES, V. L. Recursos pedagógicos acessíveis como facilitadores de inclusão educacional do estudante com deficiência visual. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v.1, n.5, p.79-97, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/7354>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOMES, J. C. **Educação inclusiva: quem se repsonsabiliza?**. Curitiba: Appris, 2018.

GOMES, M. H. A.; SILVEIRA, C. Sobre o uso de métodos qualitativos em saúde coletiva, ou a falta que faz uma teoria. **Revista Saúde Pública**, v.46, n.1, p.160-65, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/jy9QKggx77dbvytXD3qFz4K/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUNN\XFEÓRSDÓTTIR, H.; BJARNASON D. S. Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. **European Journal of Special Needs Education**, v.29, n.4, p.491-504, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2014.933543>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. v.32, n.2, p.193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HETTIAARACHI, S. *et al.* Including all? perceptions of mainstream teachers on inclusive education in the western province of Sri Lanka. **International Journal of Special Education**, v.33, n.2, p.427-47, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185612>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HONNEF, C. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v.2, n.3, p.35-43, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10390>. Acesso em: 11 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada em 2021 para o município de Manacapuru**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaca/panorama>. Acesso em: 21 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS) 2018**: questionário do professor: ensino médio. Versão pesquisa principal, Português, Brasil. [Brasília]: INEP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2019**: resultados finais. Brasília: INEP, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2020**: resultados finais. Brasília, 2021.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JANNUZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. rev., São Paulo: Autores Associados, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.90-113.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Origens: fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.7-21.

KHOCHEN, M.; RADFORD, J. Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. **International Journal of Inclusive Education**, v.16, n.2, 139-53, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603111003671665>. Acesso em: 11 nov. 2021.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D. C.; DELIBERADOR, M. S. O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. *In*: SALGADO, M. S. *et al.*(org.). **Projetos complexos e seus impactos na cidade e na paisagem**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, ANTAC, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7670025-O-programa-arquitetonico-no-processo-de-projeto-discutindo-a-arquitetura-escolar-respeitando-o-olhar-do-usuario.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KUHN JUNIOR, N. *et al.* O *habitus* professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.3, p.1198-1220, 2016. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7297>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LAKKALA, S.; UUSIAUTTI, S.; MÄÄTTÄ, K. How to make the neighbourhood school a school for all? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1, p.46-56, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12055>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP BULLETIN**, v.83, n.611, p. 105-11, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659908361113?journalCode=buld>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LEUNG, C.; MAK, K. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n.8, p.829-42, 2010. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110902748947>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LIBOS, P. R. R.; MOREIRA, B. D. **Arquitetura escolar e suas relações com o estudante do século XXI**. In: JORNADA INTERNACIONAL GEMNIS, 3., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2018.

LIMA, J. R. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**, v.3, n.1, p. 33-50, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/353>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p.69-75.

MANRIQUE, A. L. *et al.* Teachers' perceptions on inclusion in basic school. **International Journal of Educational Management**, v.33, n.2, p.409-19, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-02-2018-0058/full/html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MANZINI, E. J. A entrevista da pesquisa social. **Didática**, v.26/27, p.149-58, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

MANZINI, E. J. Acessibilidade em eventos científicos. **Revista da Sobama**, v.13, n.2, p.37-42, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3908/2921>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v.10, n.1, p.31-6, 2005. Disponível em: <http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/001d-%20manzini%202005%20acessibilidade.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MASINI, E. F. S. A. A educação de estudantes com deficiência visual no Brasil: recortes de pesquisas e de relatos de profissionais: impasses e perspectivas. In: ALMEIDA, M. A. MENDES, E. G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Paulo: M&M Editora/ABPEE, 2014, p.69-90.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: EDUA, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCGHIE-RICHMOND, D. *et al.* Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canadá. **Canadian Journal of Education**, v.36, n.1, p.195-239, 2013. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1155>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MCGILLICUDDY, S.; O'DONNELL, G. M. Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. **International Journal of Inclusive Education**, v.18, n.4, p.323-44, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2013.764934>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivos analíticos de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**. v.3, n.3, p.247-60, 2017. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/340>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v.17, n.4, p.758-64, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MENDONÇA, A. A. S. Educação inclusiva e acessibilidade. *In*: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFTM, 5., 2018, Uberaba, MG. **Anais [...]**. Uberaba, 2018.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, c2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/perspectiva/>. Acesso em 17 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11.ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

MIRANDA, T. G. ROCHA, N. S. SANTOS, P. A. S. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, 2009.

MISHRA, K. *et al.* Perception of school teachers towards inclusive education system in Jodhpur City, Rajasthan, India. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**. v.12, n.4, p.19-23, 2018. Disponível em: [http://jcdr.in/articles/PDF/11433/31714__CE\[Ra1\]_F\(SHU\)_PF1\(AJ_SHU\)_PFA\(AJ_SHU\)_PB\(AJ_SL\)_PN\(SL\).pdf](http://jcdr.in/articles/PDF/11433/31714__CE[Ra1]_F(SHU)_PF1(AJ_SHU)_PFA(AJ_SHU)_PB(AJ_SL)_PN(SL).pdf). Acesso em: 1 ju. 2020.

MISSIAS-MOREIRA, R. Percepções de professores de educação física sobre educação inclusiva. **Quaestio**, v.19, n.2, p.291-306, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2865>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MOBERG, S. *et al.* Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, v.35, n.1, p.100 -14, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2019.1615800?journalCode=rejs20>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3.ed.rev.e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORESI, E (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MUKHOPADHYAY, S. Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.14, n.1, p.33-42, 2012. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MUYLAERT, C.J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista. Esc. Enfermagem – USP**. v.48, n.2, p.193-99, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. L. C.; ELETÉRIO, L. H. A. Formação de professores: fator fundamental par o desenvolvimento de uma política de inclusão escolar. *In*: BERENADO, E. S.; MAIA, H.; MIZRAHI, S. E. (org.) **Escolas Inclusivas: construindo educação coletivamente**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2016, p.77-94.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v.15, n.32, 387-98, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque. Resolução A/61/611 de 06 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência**, Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PAGE, A. *et al.* Teacher perceptions of inclusive education in the Cook Islands, Asia-Pacific **Journal of Teacher Education**, v.47, n.1, p.81-94, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2018.1437119>. Disponível em: 11 nov. 2021.

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

PEDRUZZI, A. N. *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.10, n.2, p.584-604, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**. v.19, n.2, p.171-78, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS Revista Científica**, v.1, n.39, p.101-14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PINTOR, N. A. M. Políticas públicas de educação: uma trajetória de inclusão escolar de pessoas com deficiência. *In*: BERNADO, E. S.; MAIA, H.; MIZRAHI, S. E. **Escolas inclusivas: construindo educação coletivamente**. Rio de Janeiro: Editora Marsupial, 2016, p.119-38.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. [S.l:s.n], 2005. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Capes_new/textos/textos/6.doc. Acesso em: 20 out. 2020.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4.ed. São Paulo: Rêspel, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileiras, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.95-110, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HXTgdgcFsx4SgCWFJ8hQRjg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RAKAP, S.; KACZMAREK, L. Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. **European Journal of Special Needs Education**. v.25, n.1, p.59-75, 2010.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250903450848>. Acesso em: 11 nov. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REICHO, W. B.; VOLKMAR, F. R.; CICCHETTI, D. V. Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.38, n.7, p.1311-19, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-007-0517-7>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ROCHA, M. R.; LIMA, M. C. B. Formação de professores para escolas inclusivas: o lugar da inclusão no currículo dos cursos de formação de professores da UESPI. In: EVÊNCIO, K. M. M. (org.) **Educação inclusiva**: diversos olhares entre teorias e práticas. Curitiba: APPRIS, 2018, p.53-81.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: dez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: SUMMUS, 2006, p. 299-318.

RODRIGUES, I. E. Sala de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. In: RODRIGUES, I. E. (org.) **Educação inclusiva**: um desafio par o século XXI. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p.73-89.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2.ed. Tradução: Irene Mendes, Regina Correia e Luísa Gil. Porto: Porto Editora, 1999, p.63-92.

SANTOS, D. C.; VOLTARELLI, P. A.; SANTOS, D. A. N. A importância da escola inclusiva para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. **Colloquium Humanarum**, v.13, nesp., p.59-64, 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, v.34, n.83, p.29, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 11, p.10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 jan. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p.19-23, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHIRMER, C. R. *et al.* **Atendimento educacional especializado**: deficiência física: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional [...]. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S. Caminhos par a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física. *In: MANZINI, J. E. (org.). Educação especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos: M &M, ABPEE, 2013, p.237-51.

SHEVLIN, M.; WINTER, E. W.; FLYNN, P. Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. **International Journal of Inclusive Education**, v.17 n.10, p.1119-33, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2012.742143>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, C. *et al.* Evolução a educação especial no Brasil: pontos e passos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. Anais [...]*. Natal, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19803>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SILVA, C. *et al.* Evolução a educação especial no Brasil: pontos e passos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. Anais [...]*. Natal, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19803>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à integração: concepções e práticas. **Revista Lusófona da Educação**, v.13, n.13, p.135-53, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVANO, L. C. O. **A prática pedagógica na interface dos conteúdos trabalhados por professores de Educação Física nas escolas públicas de Humaitá/AM**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2018.

SOKAL, L.; SHARMA, U. Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. **Exceptionality Education International**. v.23. n.1, p.59-71, 2014. Disponível em: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7704>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SOUZA, I. F.; MATHIAS, M. C. R. Diferentes olhares dos professores da educação básica de Teófilo Otoni/MG sobre a educação inclusiva. **Participação**, v.2, p. 75 a 89, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/download/25636/22543/51026>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2007, Maringá. Anais [...]*. Maringá, 2007.

STELLI, M. N. M. Política de formação continuada de professores: possibilidades para uma prática inclusiva. *In*: MATOS, M. A. (org.) **Educação especial, políticas públicas e inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012, p.131-53.

TAKALA, M. *et al.* Supporting pupils in finnish and swedish schools-teachers' views. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v.64, n.3, p.313-32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com a Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.1, p.75-92, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DSST8TFDRTb3s9B85DQtGDS/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TÓNUS, D.; WAGNER, L. C. Inclusão em Escolas Regulares: percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência. **Ciência em Movimento**. v.15, n.31, p.33-45, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/165/122>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TSAKIRIDOU, H.; POLYZOPOULOU, K. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. **American Journal of Educational Research**, v.2, n.4, p.208-18, 2014. Disponível em: <http://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.689-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5VcSDPXY78pqQYKTVYTD7Fv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Comissão de Biossegurança da UFAM. **Plano de biossegurança da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em:

https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano_de_Biosseguranca_Consuni_14jul20.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

VASCONCELOS, S. C. R.; MANRIQUE, A. L. Percepções de professores que lecionam matemática sobre a educação inclusiva. **REVEMAT**, v.9, n.1, p.139-58, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p139>. Acesso em: 11 nov. 2021.

VIEIRA, C. M. Estratégia em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. *In*: MANZINI, E. J. **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos, SP: M&M, ABPEE, 2013.

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica**. 2.ed. Botucatu, SP: Best Writing, 2017.

VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.9, n.1, 2015. Disponível em: <https://www.reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/932>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WARNOCK, H. M. **Special education needs: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people**. London: Her Majesty Stationary Office, 1978.

YADA, A.; SAVOLAINEN, H. Japanese and finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.19, n.1, p.60-72, 2019. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12478>. Acesso em: 11 nov. 2021.

YADA, A.; SAVOLAINEN, H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. **Teaching and Teacher Education**. v.64. p.222-29, 2017. Disponível em: [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17302354#:~:text=The%20Japanese%20teachers'%20level%20of,3.55\)%20\(Table%202\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17302354#:~:text=The%20Japanese%20teachers'%20level%20of,3.55)%20(Table%202)). Acesso em: 11 nov. 2021.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista Ambiente Educação**, v.10, n.2, p.289-303, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em: 11 nov. 2021.

APÊNDICE A - REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO



Revisão Integrativa sobre a Percepção Docente quanto à Inclusão



Resumo

A Educação Especial tem gerado muitos debates em torno da sua efetivação. A ação pedagógica dos docentes é destaque, por conta da função fundamental na proposição do conhecimento. Nosso objetivo foi caracterizar o estado da arte envolvendo estudos científicos sobre a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial. Utilizamos uma revisão integrativa baseada numa síntese de resultados de artigos publicados nos últimos dez anos. Os achados indicaram 33 artigos, dos quais emergiram os temas principais para a discussão: atitudes dos professores frente à inclusão; aspectos pedagógicos nas aulas inclusivas; estrutura nas edificações escolares. Os resultados apontam a prevalência das barreiras atitudinais frente à inclusão, a necessidade de formação, a importância de apoio do demais funcionários e pais de alunos, as raras evidências de processos pedagógicos inclusivos e a lacuna de estudos quanto a estrutura das edificações escolares.

Palavras-chave: Perspectiva do professor; Educação Inclusiva; Educação especial.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA



INSTRUMENTO DE PESQUISA



Estamos investigando sobre o processo de inclusão escolar dos alunos público da educação especial, por meio do seu ponto de vista.

Nossa forma de entrevista, se assemelha a um relato de experiência, faça-o sem se preocupar com o tempo de duração. Você poderá falar livremente, sinta-se à vontade. Ao final de sua fala, se houver alguma dúvida e precise de esclarecimento, farei algumas perguntas sobre o que não compreendi bem. Alguma dúvida?

1ª Pergunta Geradora:

Como descreveria sua perspectiva quanto à inclusão do aluno público-alvo da EE, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos? Foi a primeira a ser testada, todavia, percebemos que não atendia nossos objetivos, muitas vezes ficando incompreensível ao participante.

2ª Pergunta Geradora e adotada no estudo:

Qual é sua perspectiva (ponto de vista) quanto à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (continua)



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial: a realidade em um município da mesorregião centro amazense**, cujo a pesquisadora responsável é: Geane das Chagas Silva (92 99187-2270), orientada pelo Prof. Dr. Lucio Fernandes Ferreira (92 98174-6259). O objetivo deste estudo será: **conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar. Ainda: caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos; e, caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos arquitetônicos.** Para a partir dessas informações, caracterizar o contexto da inclusão na sala de aula regular, embasados nos princípios legais da educação especial inclusiva em nosso país. O (A) Sr.(a) está sendo convidado por ser docente do ensino regular que leciona em Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências, tendo uma carga horária de trabalho significativa com alunos público-alvo da educação especial, por se enquadrar no perfil a ser pesquisado e por almejarmos descrever o cenário da educação especial inclusiva por meio da sua perspectiva acerca da inclusão do aluno público-alvo da educação especial.

Como benefícios almejamos contribuir para a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa, produção e disseminação do conhecimento, bem como o favorecimento da construção de uma visão ampla do que seja o sujeito histórico e seus processos educativos. Consideramos como possíveis benefícios quanto ao contexto de inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial por meio da visão do professor: 1) gerar novos esclarecimentos quanto a ação docente frente ao processo escolar pedagógico de incluir o aluno com alguma necessidade educacional específica; 2) contribuir no campo científico na construção de conhecimentos sistêmicos dentro da temática da inclusão escolar no município de Manacapuru/AM; 3) possibilitar futuras reflexões e disseminação de saberes, quanto aos processos pedagógicos e as edificações escolares frente a educação

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (continuação)



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



inclusiva; 4) servir como orientação a futuras políticas públicas que venham a otimizar os processos pedagógicos e a acessibilidade nas edificações escolares.

Para que tudo seja possível e caso aceite participar, adotaremos como instrumento da pesquisa a “Entrevista Narrativa”, ou seja, o (a) senhor (a) responderá a uma questão geradora com intuito de fazer seu relato quanto a realidade vivenciada pelo aluno público-alvo da educação especial quanto a inclusão no contexto da sala de aula comum, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos.

Por isso, solicitamos do(a) Sr.(a) autorização para registro de imagem e som, para que possamos filmar a entrevista afim de facilitar a transcrição posteriormente. Todas as imagens captadas serão utilizadas somente para fins metodológicos-científicos de acordo com a prática baseada em evidências (PBE). Ressaltamos que as informações pessoais serão tratadas com sigilo e o devido rigor científico, assegurando confidencialidade e privacidade desses registros, impossibilitando assim a sua identificação como colaborador(a) da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em se sentir incomodado/constrangido durante a leitura do TCLE e durante a entrevista sentir cansaço ou aborrecimento, alterações de comportamento, constrangimento, ou desconforto ao responder alguma questão decorrente dos registros da filmagem, caso isso ocorra, conversaremos com o participante para averiguar o motivo do desconforto e mudar a forma de abordagem, insistindo o desconforto, se dará um tempo de descanso, caso persista, cessaremos imediatamente, deixando a critério do(a) participante a decisão de quando continuará com a entrevista. Espera-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com a temática abordada entre os participantes. Mas caso ocorra, os pesquisadores encaminharão o(s) participante(s) para atendimento, diante a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra a partir da pesquisa, além do apoio prestado pelos pesquisadores durante o processo. Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia pelo qual estamos passando, são necessárias adequações para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), levando em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº395/ANVISA, de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de junho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada as

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (continuação)



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus.

Sobre as medidas preventivas, conforme as orientações, devemos estar devidamente equipados com os EPIs, equipamentos de proteção individual, que serão custeados pela pesquisadora. As entrevistas na forma presencial, serão individuais com data e horário previamente agendado, em ambiente tranquilo e aberto com circulação de ar, com distanciamento físico de 2 metros, uso de máscara obrigatório e uso de álcool em gel 70% ao entrar e sair do ambiente da entrevista. Caso a entrevista presencial seja impossibilitada, adotaremos o modo síncrono com a adoção de ferramentas tecnológicas, dessa forma a entrevista será previamente agendada, com uma interação presencial por meio da plataforma Google Meet ou WhatsApp entre pesquisadora e entrevistado, evitando qualquer contato na sua realização e preservando a saúde dos envolvidos, como também, seguindo as determinações do OFÍCIO CIRCULAR N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dá orientações para procedimentos em pesquisas no ambiente virtual. Ademais seguirá as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos pela Resolução n°466/2012 do CNS.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(a) Sr.(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O(a) Sr.(a) não deverá pagar ou receber nada, pois as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora que é discente do Curso de Mestrado em Educação.

Também estão assegurados ao(a) Sr.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, caso o(a) Sr.(a) tenham algum prejuízo material ou imaterial de acordo com a legislação vigente Resolução CNS n° 466 de 2012, IV.3.b, IV.4.c e V.7, em caso de possíveis gastos que o/a sr.(a) possa vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de eventuais despesas.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (continuação)



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Asseguramos ao(a) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.



Esclarecemos que o/a Sr. (a) pode aceitar ou não aceitar participar da pesquisa, caso aceite, não será prejudicado; em todos os textos que escrevermos, o nome da escola e do/a Sr. (a), serão mantidos em sigilo; não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento; a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao/a Sr.(a), bem como se compromete a indenizá-lo (la) em caso de qualquer tipo de dano recorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, estamos a sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre esta pesquisa; o/a Sr.(a) só assinará este documento quando tiver entendido o que lhe explicamos. Garantimos ao(a) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as etapas da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Geane das Chagas Silva a qualquer tempo para informação adicional no telefone (92) 99187-2270, e-mail: geanelayssa@gmail.com; e com seu orientador Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira pelo telefone (92) 98174-6259, e-mail: lucciofer@gmail.com, ou no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, UFAM-Setor Sul- Mini Campus, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus-AM.

O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 - Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (conclusão)

	<p>Poder Executivo Ministério da Educação Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	
<p>CONSENTIMENTO POS-INFORMAÇÃO Consentimento Pós-Informação</p>		
<p>Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim, e pelo Sr.(a), ficando uma via com cada um de nós.</p>		
<p>Maués, ____/____/2021</p>		
<p>_____</p> <p>Assinatura do Participante</p>		<p><small>Assinatura do Pesquisador</small></p> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 60px; margin: 0 auto;"></div>
<p>_____</p> <p>Assinatura do Pesquisador Responsável</p>		

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continua)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVA DO PROFESSOR QUANTO À INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REALIDADE EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO CENTRO AMAZONENSE

Pesquisador: Geane das Chagas Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45160721.1.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.737.453

Apresentação do Projeto:

Ao refletirmos sobre o direito de todos a educação, notamos muitos fatores positivos e negativos quanto ao seu cumprimento, principalmente no contexto escolar quanto à inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nosso objetivo é conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa na coleta dos dados e será realizada em três escolas do Município de Manacapuru/AM. Nossos participantes serão 12 professores do Ensino Fundamental anos finais, sendo três de Matemática, três de Língua Portuguesa, três de Educação Física e três de Ciências. Como instrumento na coleta de dados, utilizaremos a entrevista narrativa, contando com a Análise Textual Discursiva na análise dos dados, composta por três etapas: a unitarização, a categorização emergente e os metatextos. Hipótese: A perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, apresenta que os direitos adquiridos quanto a educação nos princípios da inclusão, não são efetivados em sua totalidade, não sendo atendidos os interesses e necessidades educacionais dos discentes no município de Manacapuru. Objetivo Primário: Conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar. Objetivo Secundário: 1) Caracterizar a perspectiva do professor em

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos; 2) Caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos arquitetônicos. Metodologia Proposta: A educação para todos tem sido um dos temas evidentes nas discussões quanto ao sucesso do processo educacional. Foram muitas lutas ao longo dos tempos para alcançar essas garantias legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Constituição do Brasil (BRASIL, 1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que permitiram a aquisição de direitos educacionais por uma parcela da população nem sempre lembrada, as pessoas com alguma necessidade educacional específica. Ao reporta-se a educação nos sistemas de ensino com sucesso e ao alcance de todos, inclui-se a educação inclusiva, um direito legal que partiu de iniciativas como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que assegura escolas regulares dentro dos princípios da inclusão, combatendo iniciativas discriminatórias por meio da implantação de uma sociedade inclusiva em todos os seus aspectos, permitindo a educação para todos. A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assegura no art. 59, sistemas de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: currículos, procedimentos, metodologias, recursos educativos e organização, condizente com a necessidade específica de cada indivíduo. Os sistemas escolares, recebem a incumbência em oportunizar ambientes inclusivos e eficazes, onde todas as necessidades do aluno sejam consideradas na elaboração do fazer pedagógico, buscando o desenvolvimento satisfatório de todos. Verifica-se que as garantias legais existentes precisam ser asseveradas, para assegurar que nenhum direito seja alijado. Partindo desse pressuposto, o contexto da escola incide como um dos grandes responsáveis pela inclusão, podendo ser favorável e desfavorável, por conta das barreiras visíveis e invisíveis ora existentes. Com isso, é necessário refletir quanto aos processos pedagógicos, as metodologias, recursos e profissionais presentes na esfera educacional. Com destaque, ao professor, responsável pelo trabalho pedagógico cotidiano dentro da escola, atuando como executor de ações instrutivas, antes e durante a estadia escolar do indivíduo. Diante desses encaminhamentos, adotou-se a questão norteadora: qual é a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos? Para respondê-la, concebeu-se o objetivo geral: conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar. Para se alcançar esta finalidade, elaborou-se os objetivos específicos: 1) caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos; 2) caracterizar a perspectiva do

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos arquitetônicos. Trata-se de uma pesquisa de uma natureza descritiva com intuito de caracterizar uma variável (VOLPATO, 2017), por meio de uma abordagem qualitativa na coleta dos dados. Sua composição demanda uma revisão bibliográfica, ao qual servirá de embasamento para a atividade in loco, as entrevistas narrativas, realizadas com 12 (doze) professores de três escolas do município de Manacapuru/Am. Desse modo, procura-se colocar em evidência o olhar do professor quanto à inclusão do aluno, oportunizando novas reflexões e demonstrando a realidade amazônica ainda velada quanto a educação inclusiva.

Introdução: Este estudo acontecerá por meio de uma pesquisa descritiva com intuito de caracterizar uma variável, descrevendo uma amostra representativa através de elementos essenciais (VOLPATO, 2017). Assumiremos uma abordagem qualitativa na coleta dos dados, pois este método é indicado nas pesquisas de histórias, relatos, opiniões, crenças, revelando a interpretação que os indivíduos fazem da sua vida, de si próprios e também como sentem e pensam sobre determinado assunto (MINAYO, 2008). Faremos uso da pesquisa bibliográfica por atender nossos objetivos na construção do estudo, por permitir analisar e interpretar teorias, criando novas explicações sobre um fenômeno (PRESTES, 2014). Na sequência acontecerá a pesquisa de campo, por permitir uma verificação pessoal dos dados coletados "in loco", estando em contato direto com os envolvidos no objeto de estudo, constituindo uma etapa essencial em todo o processo investigativo. O lócus da presente investigação, será o município de Manacapuru componente da mesorregião centro amazonense, com uma população estimada em 96.236 habitantes, dados do IBGE/2019. Realizaremos o estudo com doze (12) professores do ensino fundamental anos finais, de três escolas da zona urbana do município de Manacapuru, oriundos de quatro áreas do conhecimento, três (3) de Língua Portuguesa, três (3) de Matemática, três (3) de Educação Física e três (3) de Ciências Naturais. O instrumento escolhido para a recolha dos dados foi a entrevista narrativa, esse tipo de entrevista se caracteriza como uma ferramenta não estruturada, objetivando ir a fundo em questões específicas, momento que surgirão histórias de vida. (MUYLEAERT et al., 2012). Essa técnica faz uso da questão geradora, onde desenvolveremos a partir da pergunta: Qual a sua perspectiva (ponto de vista) em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos? Também utilizaremos o Questionário do Professor da Organização e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) junto ao INEP, para adquirir o perfil profissional e suas características básicas. Realizaremos um estudo piloto para verificação da viabilidade da pergunta geradora, como também, para familiarização com o instrumento e procedimentos das entrevistas. Diante do cenário atual na saúde pública que acometeu a

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

humanidade, faz-se necessário a adoção de medidas de prevenção a pandemia da SARSCoV-2 (Covid-19), baseada nos Protocolos da ANVISA (nº 235/2020), no Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2020), no Plano de Retorno às atividades presenciais e Manual de Protocolos de Saúde, ambos da Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC, 2020), com fim a proteção e manutenção da saúde da pesquisadora e dos professores entrevistados. Adotaremos as medidas preventivas diárias que possam auxiliar na prevenção de propagação do vírus respiratório: higiene frequente das mãos com água e sabão ou preparação alcoólica; uso de máscara frequente; cobrir boca e nariz ao tossir ou espirrar, com cotovelo flexionado ou utilizando-se de um lenço descartável; limpar e desinfetar objetos e superfícies tocados com frequência, entre outros. Caso a entrevista presencial seja impossibilitada devido a pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19), adotaremos o modo síncrono com a adoção de ferramentas tecnológicas Google Meet ou o Whatsapp, dessa forma a entrevista será previamente agendada, com uma interação presencial por meio de uma das plataformas supracitadas, entre pesquisadora e entrevistado, evitando qualquer contato na sua realização e preservando a saúde dos envolvidos. Aborda-se agora ao final de processo de investigação, o procedimento de análise dos dados, tão logo sejam feitas as transcrições das entrevistas, as descobertas serão submetidas a Técnica da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Critério de Inclusão: a) Ministrar aulas no Ensino Fundamental anos finais; b) Professores de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Educação Física das turmas com alunos público-alvo da Educação Especial; c) Professores efetivos ou provenientes de processo seletivo; d) Atuar a pelo menos um ano na escola onde acontecerá a pesquisa. Critério de Exclusão: a) Professores substitutos; b) Professores de Sala de Recursos Multifuncionais e intérpretes de LIBRAS; c) Professores que trabalham com Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Educação Física e Ciências nas turmas com alunos público-alvo da Educação Especial, mas sem formação no ensino superior.

7. Metodologia de Análise de Dados: Para esta pesquisa utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD), após a realização das entrevistas, transcrição e leitura, realizaremos as três (3) etapas da ATD: (i) a unitarização (desmontagem do texto), momento de interpretar e isolar ideias de sentido sobre a temática investigada; (ii) a categorização (estabelecimento da relações), agrupamento dos componentes similares, também acarreta Tamanho da Amostra no Brasil: 12 Data do Primeiro Recrutamento: 15/03/2021 nominar e estabelecer as categorias; e (iii) o metatexto (captação do novo emergente), esta etapa explicita a compreensão dos passos anteriores, é elaborado o texto de forma criativa e original, enunciam o todo e a compreensão do objeto investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desfecho Primário: Considera a influência e impactos nos processos e estruturas

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

educacionais perante à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, tendo em vista a caracterização dos processos inclusivos por meio da perspectiva do professor no município de Manacapuru/AM. Desfecho Secundário: Constitui-se contribuir para as discussões sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial por meio do olhar do professor no município de Manacapuru/AM, tendo em vista a necessidade de ofertar um processo inclusivo escolar que realmente contribua com a prática dos professores no interior do Amazonas, sendo articulada com as determinações legais quanto aos direitos educacionais quanto a oferta de educação inclusiva considerando a singularidade do aluno

8. Hipótese: A perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, apresenta que os direitos adquiridos quanto a educação nos princípios da inclusão, não são efetivados em sua totalidade, não sendo atendidos os interesses e necessidades educacionais dos discentes no município de Manacapuru

Objetivo da Pesquisa:

9. Objetivo Primário: Conhecer a perspectiva do professor quanto à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no contexto escolar.

10. Objetivo Secundário: 1) Caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos pedagógicos; 2) Caracterizar a perspectiva do professor em relação à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, considerando os aspectos arquitetônicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

12. Riscos: A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, os participantes serão convidados e não obrigados a participar. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em se sentir incomodado/constrangimento durante a leitura do TCLE e durante a entrevista sentir cansaço ou aborrecimento, alterações de comportamento, constrangimento, ou desconforto ao responder alguma questão decorrente dos registros da filmagem, caso isso ocorra, conversaremos com o participante para averiguar o motivo do desconforto e mudar a forma de abordagem, insistindo o desconforto, se dará um tempo de descanso, caso persista, cessaremos imediatamente, deixando a critério do(a) participante a decisão de quando continuará com a entrevista. Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia pelo qual estamos passando, são necessárias adequações para o enfrentamento do novo corona vírus

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

(Covid-19), levando em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº395/ANVISA, de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de junho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus. Sobre as medidas preventivas, conforme as orientações, devemos estar devidamente equipados com os EPIs, equipamentos de proteção individual, que serão custeados pela pesquisadora. As entrevistas na forma presencial, serão individuais com data e horário previamente agendado, em ambiente tranquilo e aberto com circulação de ar, com distanciamento físico de 2 metros, uso de máscara obrigatório e uso de álcool em gel ao entrar e sair do ambiente da entrevista. Caso a entrevista presencial seja impossibilitada, adotaremos o modo síncrono com a adoção de ferramentas tecnológicas, dessa forma a entrevista será previamente agendada, com uma interação presencial por meio da plataforma Google Meet ou Whatsapp entre pesquisadora e entrevistado, evitando qualquer contato na sua realização e preservando a saúde dos envolvidos. Espera-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com a temática abordada entre os sujeitos participantes. Mas caso ocorra, os pesquisadores encaminharão o(s) participante(s) para atendimento, diante a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra a partir da pesquisa, além do apoio prestado pelos pesquisadores durante o processo. Ademais seguirá as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos pela Resolução nº466/2012 do CNS.

13. Benefícios: Consideramos como possíveis benefícios quanto ao contexto de inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial por meio da visão do professor: 1) Gerar novos esclarecimentos quanto a ação docente frente ao processo escolar pedagógico de incluir o aluno com alguma necessidade educacional peculiar; 2) Contribuirá no campo científico na construção de conhecimentos sistemáticos dentro da temática da inclusão escolar no município de Manacapuru/AM. 3) Proporcionará futuras reflexões nos sujeitos da pesquisa, quanto aos processos pedagógicos e as edificações escolares frente a educação inclusiva. 4) Servir como orientação a futuras políticas públicas que venham a otimizar os processos pedagógicos e a acessibilidade nas edificações escolares.

14. Assegura que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (continuação)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO - V.02
2. Projeto de Mestrado: PPGE – Mestrado em Educação FAGED UFAM
3. Grande Área Área 7 : Humanas
15. Título: PERSPECTIVA DO PROFESSOR QUANTO À INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REALIDADE EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO CENTRO AMAZONENSE
16. Pesquisador/Contato Científico: CPF 562.424.412-68 Telefone: 9291872270 Nome: Geane das Chagas Silva E-mail: geanelayssa@gmail.com
17. Assistentes: nihill

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendado, após atendimento às recomendações do Comitê de Ética UFAM

Recomendações:

ATENÇÃO: Na entrevista, pode haver etapas presenciais com comparecimento de membro da equipe científica em dependências citadas e, visto a situação atual de pandemia do covid19, solicita-se atenção dos proponentes para o surgimento das NORMAS SANITÁRIAS vigentes à época da realização das etapas do projeto, visando garantir a adequada proteção de todos os envolvidos no projeto, quer sejam pesquisadores ou participantes.

Obs: A Norma Técnica 01 e ofício 2020 da PROPESP/UFAM folha 2/5 e 3/5 essas Orientações determinam como suspensas as pesquisas presenciais com seres humanos.

Observar as orientações da CONEP, de 5/6/2020 sobre pesquisas presenciais durante a pandemia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após atendimento às recomendações do Comitê de Ética UFAM,

Não foram encontrados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1685911.pdf	12/05/2021 12:22:14		Aceito
Cronograma	ANEXO_VI_CRONOGRAMA_NOVO.	12/05/2021	Geane das Chagas	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (conclusão)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.737.453

Cronograma	docx	12:14:37	Silva	Aceito
Outros	ANEXO_V_ENTREVISTA_PERGUNTA GERADORA_NOVO.docx	12/05/2021 12:14:19	Geane das Chagas Silva	Aceito
Outros	ANEXO_IV_ANUENCIA_PESQUISA_NOVO.pdf	12/05/2021 12:12:42	Geane das Chagas Silva	Aceito
Outros	ANEXO_III_QUESTIONARIO_PROFESOR_NOVO.docx	12/05/2021 12:12:12	Geane das Chagas Silva	Aceito
Outros	ANEXO_II_QUESTIONARIO_OCDE_INEP.pdf	12/05/2021 12:11:06	Geane das Chagas Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_I_TCLE_NOVO.docx	12/05/2021 12:09:59	Geane das Chagas Silva	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PROJETO_1.docx	12/05/2021 12:08:21	Geane das Chagas Silva	Aceito
Outros	QUESTAODAPESQUISA.docx	12/05/2021 11:52:03	Geane das Chagas Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	19/02/2021 08:55:14	Geane das Chagas Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura.docx	19/02/2021 08:41:02	Geane das Chagas Silva	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoassinada.pdf	19/02/2021 08:39:55	Geane das Chagas Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 26 de Maio de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (continua)



QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR - 2021

Este instrumento foi adaptado do Questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) junto ao INEP, foram utilizadas as questões referentes a Informações Básicas, Desenvolvimento Profissional e Formação Profissional.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino () Masculino()

2. Qual é a sua idade?

()Menos de 25 ()25-29 ()30–39 ()40-49 ()50-59 ()60+

3. Qual é a sua forma de contratação como professor?

Tempo parcial: é quando o tempo de horas de trabalho contratadas representa menos do que 90% do número de horas normais ou obrigatórias para um emprego em tempo integral durante um ano letivo completo. Por favor, considere sua condição de contratação de todos os empregos.

()Tempo integral

()Tempo parcial (50-90% das horas de tempo integral)

()Tempo parcial (menos do que 50% das horas de tempo integral)

4. Você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano em outra escola além desta escola?

()Sim

()Não. Por favor, vá para a questão 6.

5. Se você respondeu “Sim” na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano. Por favor, informe o número de escolas.

_____Escolas

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (continuação)



6. Qual sua forma de contratação como professor desta escola?

Por favor, não considere o estágio probatório como parte separada do contrato.

Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)

Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo (PSS)

7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? Por favor, marque apenas uma alternativa.

Educação Superior

Especialização (Lato Sensu)

Mestrado (Stricto Sensu)

Doutorado (Stricto Sensu)

8. Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta

nas seguintes atividades nesta escola:

Esta pergunta diz respeito ao seu trabalho nesta escola apenas. Por favor, não inclua o trabalho que você realiza em outras escolas.

Por favor, escreva um número em cada linha e arredonde a resposta para a hora mais próxima.

Escreva 0 (zero) em caso de nenhuma hora gasta.

a) Ensino de alunos na escola (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

b) Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos alunos)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

c) Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo tarefas relacionadas à administração escolar, preenchimento de formulários, e outras tarefas burocráticas que você deve fazer como parte de suas atividades docentes)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (continuação)



12. No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

 Horas

Se respondeu "0" (zero), → Por favor, vá para a questão 17.

13. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades docentes?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não houve participação obrigatória.

 Horas

14. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Nada Uma parte Tudo

₁ ₂ ₃

15. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para freqüentá-lo?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

₁ Sim

₂ Não

₃ Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

16. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar para freqüentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

₁ Sim

₂ Não

₃ Não aconteceu fora do horário regular de trabalho

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (continuação)



17. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

18. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Orientação dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (continuação)



FORMAÇÃO PROFISSIONAL

19. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

₁ Sim

₂ Não → Por favor, passe para a questão 21.

20. Se respondeu "Sim" na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

₁ Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).

₁ O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.

₁ Falta de apoio do empregador.

₁ O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.

₁ Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.

₁ Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.

₁ Outro (por favor, especifique):

21. Em que ano você se formou? _____

22. A faculdade de sua formação foi: () pública () particular

23. Você já fez algum curso de pós-graduação? Se sim, qual?

24. Você pretende fazer mais uma graduação ou tem planos para uma pós-graduação? Comente.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) – PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS 2018) (conclusão)



25. Quais dificuldades você aponta que impeçam ou dificultam os professores de se especializar?

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA CREM



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



Ofício Nº 010/2021-CREM

Manacapuru, 22 de abril de 2021.

Ilustríssimo Professor,

Em resposta a Carta de Intensão, de 02 de fevereiro do corrente ano, versando sobre pedido de autorização para trabalho acadêmico, informo que CONCEDO Autorização para que a mestranda GEANE DAS CHAGAS SILVA, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas, sob sua orientação, desenvolva seu estudo intitulado "PERSPECTIVA DO PROFESSOR QUANTO À INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REALIDADE EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO CENTRO AMAZONENSE", no período de maio a setembro de 2021 nas Escolas Estaduais da Zona Urbana de Manacapuru/AM, conforme solicitado.

Sem outro assunto para o momento, desejamos votos de consideração e apreço.

Respeitosamente,


João Messias da Silva Furtado
Coordenador Regional de
Educação de Manacapuru
Portaria GS nº 683 de 14/07/2020

AO

ILMº. SENHOR

Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

Professor do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE)/FACED/UFAM

Email: lucciofer@gmail.com - (92 98174 -6259)

MANAUS - AMAZONAS

Coordenadoria Regional de Educação
Rua Quintino Bocaiuva nº 1082 - CEP: 69400-234
Fone: (092) 0000-0000
Manacapuru - Amazonas - Brasil
coordmanacapuru@seduc.net

Secretaria de
**Educação e
Desporto**



ANEXO D – LOGOS DAS INSTITUIÇÕES QUE APOIARAM O ESTUDO

Secretaria de
**Educação e
Desporto**



CAPES



FAPESP
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo