



INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Coordenação de Licenciatura em Química

Curso de Licenciatura em Química

JAMESON MONTEIRO LINS

WELLINGTON VIRGOLINO LIMA DA SILVA

**PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E
SUAS TECNOLOGIAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA.**

Ipojuca

2022

JAMESON MONTEIRO LINS
WELLINGTON VIRGOLINO LIMA DA SILVA

**PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E
SUAS TECNOLOGIAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação de Licenciatura em Química do
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de
Pernambuco, *Campus Ipojuca*, como requisito
parcial para obtenção dos títulos de
Licenciados em Química.

Orientadora: Prof.^a Ma. Simone de Melo
Oliveira

Ipojuca
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do IFPE – Campus Ipojuca

L759p Lins, Jameson Monteiro
Perspectivas de docentes da área das ciências da natureza e suas tecnologias sobre a inclusão de estudantes com deficiência / Jameson Monteiro Lins, Wellington Virgolino Lima da Silva. -- Ipojuca, 2022.
70f.: il.-

Trabalho de conclusão (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *Campus Ipojuca*, 2022.
Orientadora: Prof^a. Simone de Melo Oliveira

1. Inclusão. 2. Estudante com deficiência. 3. Formação de professor. I. Silva, Wellington Virgolino Lima da II. Oliveira, Simone de Melo (orient.). III. Título.

CDD 331.16

JAMESON MONTEIRO LINS
WELLINGTON VIRGOLINO LIMA DA SILVA

**PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E
SUAS TECNOLOGIAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA.**

Trabalho aprovado. Ipojuca, 29 de março de 2022.

Prof.^a Ma. Simone de Melo Oliveira (Presidente-Orientador)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof.^a Ma. Márcia Alves Tenório Basílio (Membro Externo)
Centro Universitário Maurício de Nassau

Prof. Me. Hércules Santiago Silva (Membro Interno)
Instituto Federal de Pernambuco

Ipojuca
2022

Dedicamos esta monografia primeiramente a Deus, a nossa família, especialmente as nossas esposas e filha e a nossa orientadora Professora Simone de Melo Oliveira.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, e por nos conceder sabedoria para ultrapassar todas as dificuldades encontradas ao longo do curso.

Aos nossos familiares por todo apoio, em especial às nossas esposas e filha, por todo o incentivo nos momentos difíceis e compreensão pela ausência na dedicação na realização desse trabalho.

À nossa orientadora Professora Simone de Melo Oliveira por toda dedicação, paciência na orientação e incentivo na conclusão dessa monografia.

Ao Professor Hércules Santiago Silva por todo apoio, ajuda desde o início do curso e por sua amizade.

Aos professores pelos ensinamentos e dedicação, sendo muito importantes em nossa vida acadêmica.

Aos professores (as) participantes da pesquisa que muito contribuíram para a realização desse trabalho.

Ao nosso amigo Mário Santana que muito nos ajudou no desenvolvimento desse trabalho.

A todos os colegas de turma, em especial a Alvaro, Gilberto, Romildo e Wendell que sempre estavam nos grupos de seminários e atividades. E pela amizade que levaremos para fora da sala de aula.

A você leitor, que disponibilizou um pouco do seu tempo para ler essa monografia.

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.

(Mantoan)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as perspectivas de professores da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre inclusão dos Estudantes com Deficiência. Buscamos identificar possibilidades e desafios inerentes ao processo educativo desses estudantes, bem como compreender o contexto histórico dos avanços até então alcançados e também refletir sobre o que ainda precisa ser feito para a oferta efetiva do processo ensino e aprendizagem inclusivo de estudantes com deficiência na rede estadual de ensino. Em atenção ao objetivo de estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio do método exploratório, e para a coleta dos dados foi feita a aplicação de questionários mistos, através de *formulários Google*, devido ao atual contexto pandêmico da Covid-19, aos participantes da pesquisa: docentes e membros da equipe gestora de cada escola pesquisada. De acordo com os dados encontrados, a falta de estrutura, de conhecimento e de tempo para aperfeiçoamento, planejamento e produção de material didático adaptado, dentre outros, são apontados como dificuldades pelos participantes no processo de inclusão dos Estudantes com Deficiência, pois para um processo de ensino e aprendizagem efetivo aos estudantes com deficiência, é importante que a escola esteja preparada estruturalmente e com os profissionais nela atuantes com formação contínua e sistemática.

Palavras-chave: Inclusão. Estudante com deficiência. Formação de professor.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the perspectives of teachers in the Area of Natural Sciences and its Technologies on the inclusion of Students with Disabilities. We seek to identify possibilities and challenges inherent to the educational process of these students, as well as understanding the historical context of the advances achieved so far and also reflect on what still needs to be done to effectively offer the teaching and learning process inclusive of students with disabilities in the state education system. In attention to the objective of the study, a qualitative research was carried out through the exploratory method, and for data collection, mixed questionnaires were applied, through Google forms, due to the current Covid-19 pandemic context, to research participants: teachers and members of the management team of each researched school. According to the data found, the lack of structure, knowledge and time for improvement, planning and production of adapted teaching materials, among others, are pointed out as difficulties by the participants in the process of inclusion of Students with Disabilities, because for an effective teaching and learning process for students with disabilities, is important that the school is structurally prepared and that the professionals working in it have continuous and systematic training.

.

Keywords: Inclusion. Disabled student. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro das questões aplicadas e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa	36
Quadro 2: Perfil dos professores da pesquisa	37
Quadro 3: Componentes curriculares ministrados e a quantidade de turmas de atuação dos professores	38
Quadro 4: Perfil dos membros das equipes gestoras	39
Quadro 5: Categoria de análise e dados coletados	40
Quadro 6: Quantitativo dos EcD matriculados e como foi o atendimento em 2021	41
Quadro 7: Principais desafios no processo de ensino e aprendizagem dos EcD	45
Quadro 8: Três pontos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EcD	47
Quadro 9: Respostas dos membros das equipes gestoras sobre inclusão	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atendimento aos EcD no início da pandemia	42
Gráfico 2: Atendimento aos EcD em 2021	43
Gráfico 3: Escala de 0 a 5 para o quanto os professores têm dificuldades com os EcD	44
Gráfico 4: Grau de experiência no ensino dos EcD	46
Gráfico 5: Melhor forma do processo de ensino e aprendizagem dos EcD	48
Gráfico 6: Formação continuada oferece subsídios que favorecem a inclusão	49
Gráfico 7: Formação continuada é importante no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem	50

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EcD	Estudante com Deficiência
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	16
2.1. Objetivo Geral	16
2.2. Objetivos Específicos	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1 Breve histórico sobre a PcD no Brasil e no mundo	17
3.2 As leis e o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade	21
3.3 Educação Inclusiva	27
3.4 Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva	31
4 METODOLOGIA	35
4.1 Tipo de pesquisa e método desenvolvido	35
4.2 Procedimento e instrumento para coleta de dados	35
4.3 Perfil dos participantes	37
4.4 Análise dos dados coletados	39
5 RESULTADOS E ANÁLISES	41
6 CONSIDERAÇÕES	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	60
APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Docentes	60
APÊNDICE B – Questionário Aplicado a Membro da Equipe Gestora	68

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se apresenta como um espaço de estudo e reflexão acerca de perspectivas de professores da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre a inclusão dos Estudantes com Deficiência, doravante EcD¹.

Nossos estudos sobre educação inclusiva iniciaram-se em 2018, através de vivências no componente curricular Seminário Temático II e Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) *Campus Ipojuca*, que culminou num relato de experiência sobre a importância da videoaula para inclusão dos deficientes auditivos no ensino de Química, que foi apresentado no V Congresso Internacional das Licenciaturas, com o tema: Uso de novas tecnologias para a inclusão de deficientes auditivos no ensino de Química. Dando continuidade aos estudos e pesquisas, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPE *Campus Ipojuca*, nos anos de 2019, 2020 e 2021, todos voltados para a construção de sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras) para algumas terminologias na Química.

Essas vivências e estudos sobre educação inclusiva nos encaminhou para a proposição deste Trabalho de Conclusão de Curso, por diante TCC, pois consideramos que ao estudarmos sobre inclusão de EcD, a partir de percepções docentes, buscamos identificar possibilidades e desafios inerentes ao processo educativo desses estudantes, bem como compreender o contexto histórico dos avanços até então alcançados e também refletir sobre o que ainda precisa ser feito para a oferta efetiva do processo ensino e aprendizagem inclusivo de estudantes com deficiência. Mantoan (2015, p. 24), nos diz que:

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Assim, nos reportamos à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, sancionada em 2015, que regula que é dever do estado, da família, da comunidade

¹ A sigla **EcD** é invariável, por exemplo: o **EcD**, os **EcD**, do **EcD**, dos **EcD**. Também é importante se atentar ao **plural**: estudantes com deficiência e não, estudantes com deficiências, a não ser que, eles tenham, de fato, mais de uma deficiência. O mesmo se aplica a sigla **PcD**. (Nota dos autores)

escolar e da sociedade buscar desenvolver uma educação de qualidade para as Pessoas com Deficiência (PcD).

Igualmente, a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva regulam sobre a inclusão do EcD na educação escolar como sendo direito destes de participarem do ensino regular ofertado nas escolas das redes pública e privada do país (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2008).

Então se faz importante compreender que a inclusão de EcD no ensino regular, traz grandes benefícios à eles, pois a sua vivência junto com os demais alunos, fazendo atividades oferecidas pela escola, desempenhando um papel dentro de suas possibilidades, faz com que eles possam participar de forma efetiva onde irá proporcionar o prazer de estar participando do grupo e assim consolidar a interação social. (SILVA, 2006).

Mantoan (2015, p. 59-60) reitera que:

A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de desenvolver e de se tornar cidadão se lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

[...] Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernizar e reconstruir suas condições atuais, a fim de responder as necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades excludentes.

Assim, entendemos que para identificarmos elementos que compõem contextos escolares inclusivos devemos voltar nossa atenção aos que nela estão envolvidos: docentes, estudantes e seus pais e/ou responsáveis, gestores e demais atores do coletivo escolar.

Consideramos que o conhecimento sobre percepções de docentes acerca da inclusão do EcD no ensino regular, e sobre como esta inclusão é vivenciada no cotidiano da escola se constituem como parte fundamental para o melhoramento do processo educativo e que, por consequência, possa contribuir para o aprendizado destes estudantes. No contexto dessas reflexões iniciais nos propusemos a perguntar: Quais as perspectivas de docentes de Ciências na inclusão do EcD?

Como se materializa o processo de ensino e aprendizagem do EcD? E como foi/está sendo a formação de professor de Ciências na perspectiva da educação inclusiva?

Diante do exposto, este TCC foi organizado em introdução, objetivos e mais quatro capítulos: fundamentação teórica, metodologia, resultados e análises e considerações finais, respectivamente.

No primeiro capítulo apresentamos um breve contexto histórico sobre como as PcD eram vistas e suas condições de vida no Brasil e no mundo, as leis que regem a defesa dos direitos das PcD, e as principais ideias de autores que fundamentaram as reflexões para uma escola de qualidade e inclusiva para todos.

No segundo capítulo expusemos o caminho metodológico desenvolvido neste trabalho. Trouxemos o tipo de pesquisa e o método desenvolvido, os instrumentos utilizados para coleta dos dados, o campo e os participantes da pesquisa.

Todos os resultados encontrados e análises referentes aos mesmos foram apresentados no terceiro capítulo, expondo a análise sobre os mesmos a partir do referencial teórico que orientou este estudo.

As considerações finais foram elencadas no quarto capítulo deste TCC, buscando trazer um breve resumo sobre o tema proposto e sua relevância para o meio acadêmico, a partir dos objetivos propostos e dos resultados encontrados nesta pesquisa. Apresentamos também, as contribuições desta pesquisa para a continuidade de novos estudos em relação ao tema estudado.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Analisar perspectivas docentes acerca da inclusão dos estudantes com deficiência em escolas da Rede Estadual de Ensino.

2.2. Objetivos Específicos

Identificar as dificuldades relatadas por professores na inclusão dos estudantes com deficiência.

Conhecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Verificar a importância da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordados um breve histórico sobre como as Pessoas com Deficiência eram vistas no Brasil e no mundo, as leis que regem a defesa dos direitos dessas pessoas, e as principais ideias de autores que fundamentaram as reflexões para uma escola de qualidade e inclusiva para todos.

3.1 Breve histórico sobre a PcD no Brasil e no mundo

Conhecer a história da pessoa com deficiência se faz necessária para tecermos relações sobre ideias acerca da educação especial e inclusiva, pois é preciso conhecer o passado para entender o presente. Durante vários anos e em diversas partes do mundo as PcD sofreram discriminação, foram rotuladas como aberrações, muitas vezes presas dentro de suas próprias casas, pois os familiares se sentiam envergonhados em ter uma pessoa na família com deficiência. (SILVA, 1987).

Segundo Garcia, existem registros históricos que em Roma e em Esparta crianças deficientes e pessoas que adquiriam deficiência eram sacrificadas. Também existiam famílias conhecidas como *Homoios*² (semelhantes) que apresentavam seus filhos, ainda bebês, a um conselho de Esparta, quando as crianças eram consideradas feias ou com alguma deformidade, então eram entregues aos anciãos que as lançavam no precipício, quando eram “normais” essas crianças ficavam com suas famílias até os sete anos de idade, depois eram entregues ao conselho de Esparta para se tornarem fortes guerreiros, mestres na arte de guerrear. Já em Atenas, sob a influência de Aristóteles, as PcD eram protegidas e amparadas.

Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma que, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que *tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça* – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade. (GARCIA, 2010, p. 10).

² Língua grega. (Nota dos autores)

Constata-se que depois dos princípios propagados pelo Cristianismo, por volta do século IV, foram propagadas algumas virtudes como o amor ao próximo, a solidariedade, a valorização das pessoas simples, pobres e carentes, foram pregadas por homens simples, humildes. (BARBOSA, 2020)

Foi implantado o primeiro hospital para atendimento de pessoas pobres, marginalizadas, e também as PcD. No Concílio de Calcedônia, de 451 na Ásia Menor, aprova as diretrizes de que determina aos bispos o dever de prestar assistência aos pobres, doentes. Apesar da Igreja ter iniciado um trabalho que favorece assistência aos pobres, humildes e PcD a Igreja Católica resistia a ideia de ter padres que tivesse qualquer tipo de deficiência. (GARCIA, 2010).

Na Idade Média, mesmo com os princípios do amor ao próximo e valorização das pessoas, ainda persistia a ideia que as PcD eram sinais da ira de Deus, e essa ideia era muito forte por parte da Igreja Católica. Todos que se encontravam fora do perfil da “normalidade” eram considerados como castigo de Deus, esse período fica marcado pelo o preconceito e marginalização da PcD.

[...] na Idade Média o abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, principalmente. Porém, nesse período era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito. (SILVA, 2010, p.40-41)

Segundo Garcia (2011), no período chamado de Renascimento, entre os séculos XV e XVII, começa uma tímida valorização da pessoa humana, principalmente de pobres marginalizados, onde as PcD faziam parte dessa classe. O avanço da ciência também é característica dessa época, onde se começa a desconstruir as ideias de misticismo e credices, nas quais afirmava que as PcD eram frutos da “ira de Deus”. Em alguns países europeus foram criados locais de atendimento especializado a PcD, começando a surgir uma visão voltada para integrar essas pessoas na sociedade.

No século XIX as PcD tiveram uma maior assistência, considerando os soldados feridos e mutilados nas guerras. Na Filadélfia, nos Estados Unidos, em 1867, é inaugurado o primeiro lar para soldados deficientes. Logo após as guerras, já no século XX, há um grande número de pessoas deficientes, e isso chama atenção da Organização das Nações Unidas (ONU), pois fica claro a necessidade

de refletir políticas públicas para favorecer as PcD, entre elas crianças e soldados mutilados em combate. Devendo cada país, em seu tempo, aplicar as mudanças para favorecer essas pessoas que há tempo estavam marginalizadas. (GARCIA, 2011).

Mudanças socioculturais foram ocorrendo paulatinamente na Europa, cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e a libertação quanto a dogmas e credences, reconhecendo-se que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção específica fora dos abrigos ou asilos para pobres e velhos. A despeito das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos. (NEGREIROS, 2014, p.15).

Os exemplos sobre esses acontecimentos históricos nos apontam o quanto as PcD foram tratadas à margem da sociedade, como também nos mostram como o processo de reconhecimentos dos direitos das PcD, na forma de conquistas e leis, foi surgindo. A partir dessa perspectiva se faz necessário conhecer um pouco da história da inclusão no Brasil para entendermos os desafios atuais que ainda impactam na oferta de uma educação básica de qualidade.

No Brasil, assim como já exemplificado em outros países, a PcD era tratada como aberração, ira de Deus. Garcia (2011) enuncia que existem relatos que o povo indígena também via a criança com deficiência como castigo, ira dos deuses, então eram eliminadas ainda muito pequenas, bem como aqueles que adquirissem qualquer tipo de deficiência.

No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos "miseráveis", talvez o mais pobre entre os pobres (Silva, 1987). Na cultura indígena, onde as pessoas nascidas com deficiência era um sinal de mau agouro, um prenúncio de castigos dos deuses a eliminação sumária das crianças era habitual, assim como o abandono dos que adquiriam a deficiência no decorrer da vida. (NEGREIROS, 2014 p.16)

Garcia (2010) relata que os africanos escravizados em nosso País chegavam aqui nos navios, muitas vezes, em situações desumanas, com isso também tinha a propagação de doenças, que inclusive ocasionou a morte de inúmeros deles. Diante disso, surge um número considerável de africanos em nosso território com deficiência, pois o Rei D. João V, em 1741, delibera um alvará, onde o escravo que tentasse fugir e fosse encontrado, o castigo era a mutilação de membros. Já os portugueses ao chegar aqui sentiram dificuldades devido ao clima quente, tropical.

Na época não se tinha condições para fazer o tratamento adequado de algumas doenças, e isso proporcionou algumas limitações físicas e até mesmo sensoriais. (GARCIA, 2011)

No Brasil, no final do século XIX, ocorreu o primeiro atendimento educacional para as PcD, foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e também a criação do Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) em 1856, ambos na cidade do Rio de Janeiro. (BARBOSA, 2020)

Garcia (2011) nos relata sobre a influência de entidades como a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1952, para o atendimento educacional especializado de pessoas com superdotação, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, criada em 1954, com o objetivo de prestar atendimento assistencial à pessoa com deficiência intelectual, para que as autoridades assistissem os EcD. Nos anos 50 começam a aparecer as primeiras escolas e classes de educação especial, com característica assistencialista. Mas ainda se destaca que durante as décadas de 50 e 60 surge um novo conceito, o da “normalização”, que é a integração das PcD na sociedade, entende-se que essas pessoas não precisavam mais estar sempre em companhia de familiares ou em instituições especializadas, e sim poderiam estar em ambientes educacionais regulares e lugares públicos. A integração escolar advém de várias formas. Mantoan (2015) nos diz que:

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2015 p. 26-27)

Nos anos 70 e 80 Garcia (2011) menciona o início da luta em prol dos direitos das PcD, também surgem políticas públicas educacionais em todo o mundo, favorecendo assim uma preocupação mundial a PcD e combatendo a segregação. Pode-se dizer que os fatos históricos mais importantes concernentes aos direitos das PcD, situam-se entre a década de 80 e 90, quando houve um despertar

mundial, e a promulgação de leis para garantir que essas pessoas tenham seu direito respeitado.

Barbosa (2020) reitera que houve mudança de pensamento, iniciando em 1970 com a formação de grupos políticos encabeçados por pessoas com deficiência.

O eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas. (LANNA JÚNIOR, 2010 *apud* BARBOSA, 2020, p. 184).

Durante muito tempo, as PcD eram condenadas e marginalizadas pela sociedade. A educação inclusiva apresenta-se como uma inovação educacional importante para combater a exclusão (SAMPAIO, 2017).

Este breve histórico sobre as PcD se propôs a nos ajudar a conhecer momentos significativos para que possamos ampliar nossa compreensão sobre o processo de luta na quebra de paradigmas, tanto em outros países, como no Brasil, e como este foi marcado pelo desrespeito, preconceito e segregação das PcD. Na contemporaneidade, apesar dos documentos, leis e decretos, as pessoas com deficiência, ainda em várias circunstâncias, têm o seu direito não respeitado, não efetivado, principalmente, quando tanto o público em geral, como as próprias PcD não tem conhecimento sobre esses direitos.

3.2 As leis e o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade

Mantoan e Prieto (2006) nos reportam que durante muito tempo o direito a educação foi negado às pessoas com deficiência, apoiados em padrões considerados “normais”. No entanto, foram criados muitos documentos, na forma de decretos e leis que vem garantindo o direito à educação de qualidade da PcD. O professor como parte importante nesse processo deve ser conhecedor dessas leis que garantem aos EcD uma educação inclusiva de qualidade.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização

pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para alunos em geral. Se os pais, professores, dirigentes educacionais não tinham conhecimento do direito de todos à educação de comum, há hoje documentos e uma ação corajosa do movimento escolar inclusivo que estão cumprindo o seu dever de alertar os educadores e os pais nesse sentido. (MANTOAN, 2006, p. 25)

Para citar um destes documentos, é publicado o Decreto nº 91.872, de 04 de novembro de 1985, que determina que o Ministério da Educação deve propor políticas públicas que visem o aprimoramento da educação especial e a integração das PcD na sociedade. Outro grande marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), que preconiza em seu Artigo nº 205:

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

A premissa acima nos revela a importância da educação para todos e já seria suficiente para garantir o direito de todos à educação, mas para ratificar o direito dos EcD, no Artigo nº 208 da CF, caracteriza de forma mais clara o direito à inclusão, que afirma que os EcD têm direito ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como atribuições:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de

orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2008, p.4)

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência³, caracteriza-se como um importante avanço garantindo direitos as PcD, pois assegura o desenvolvimento individual e social e sua efetiva integração na sociedade em diversos âmbitos como na saúde, educação, trabalho, lazer, a previdência social, ao amparo a infância, entre outros, esta lei favorece o entendimento que todos são iguais e proporciona uma vida digna a PcD, inclusive caracterizando como crime punível de reclusão de 2 a 5 anos, recusar ou cobrar valores adicionais ao acesso da PcD em estabelecimento público ou privado. Esta lei procurou garantir o direito individual e coletivo das PcD, pelos princípios básicos que norteiam a democracia e trazem direitos e igualdade social.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, os artigos que garantem a Educação Inclusiva e de qualidade aos EcD, estão listados no Capítulo V, conforme a seguir: Artigos 58, 59, 60, 60A, 60B, tratam da educação especial e, preconizam que esta deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O Artigo 58 diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

³ TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540> Acesso em: 5 mar. 2022.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) corrobora com essa preferência, proporcionando avanços significativos nesse processo de inclusão.

A LDB vigente assegura também, que professores devem ter formação para o AEE e que esse direito se inicia na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Em 2001, As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispõe de leis e documentos que retratam sobre a Educação Especial visando uma melhor organização das instituições de ensino na inclusão dos educandos com deficiência na rede regular de ensino. Por conseguinte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tem como objetivo assegurar os direitos dos EcD garantindo o acesso ao ensino regular.

Destacamos outro documento importante na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – CNE/CEB (BRASIL, 2009), preconiza que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades devem ser matriculados na rede regular de ensino e no AEE nas salas de atendimento multifuncionais de maneira complementar e suplementar. Esta resolução, além de apresentar as atribuições do professor AEE, mostra a importância de trabalharem em conjunto com os professores do ensino regular.

Igualmente, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do CNE/CEB (BRASIL, 2010) aponta aspectos importantes da Educação Inclusiva em seu artigo nº 29, diz que a educação especial é modalidade transversal a todos os níveis e modalidades do ensino, faz parte da educação regular e deve estar no projeto político-pedagógico da escola. No Inciso 3º trata da formação de professores do AEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Igualmente, no cenário internacional foram feitas amplas discussões especialmente, tendo em vista uma educação de qualidade para todos, dessa forma vários documentos, tais como, a Convenção Sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989 na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos; A Declaração sobre Educação para Todos, de 1990 em Jomtien, na Tailândia, visando fortalecer uma

educação básica de qualidade e a adoção de medidas para reduzir a desigualdade, fazendo com que se possa proporcionar um ensino que alcance todas as crianças, jovens e adultos, reafirmando que educação é direito de todos. (UNESCO, 1990).

Essa abordagem inclusiva e os princípios, políticos e práticos na área de educação especial⁴ também foram discutidas exaustivamente na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, que reuniu vinte e cinco organizações internacionais e noventa e dois países, em Salamanca na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, onde o Brasil foi signatário e se comprometeu enquanto estado brasileiro garantir o acesso à educação de qualidade respeitando as diferenças, e favorecendo uma educação voltada para que os educandos tenham acesso ao ensino regular. Nessa Conferência foi elaborada uma declaração que se transformou num marco mundial da educação inclusiva⁵, ficando conhecida como Declaração de Salamanca que acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

A Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão, em 2001, tem uma importante relevância, pois proporciona acessibilidade, requer planejamentos e estratégias favorecendo assim, ambientes inclusivos que atendam a todos.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), que aconteceu no ano de 2007 e foi ratificada no Brasil através dos Decretos nº

⁴ Educação Especial é uma educação segregadora, onde todos os educandos têm deficiência. (Nota dos autores)

⁵ Educação Inclusiva é uma educação voltada para todos os educandos, que reconhece e valoriza as diferenças. (Nota dos autores)

186/2008 e 6.949/2009, garantem uma Educação Inclusiva de qualidade em todas as modalidades de ensino. No Artigo 24 da CDPD, trata a respeito da educação ratificando a convenção:

- a. as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b. as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na mesma comunidade em que vivem;
- c. adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema geral com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
- e. efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena que ampliem a inclusão. (ONU, 2006 *apud* MANTOAN, 2015, p. 42-43)

Nesse contexto, a CDPD impulsionou a realização de reformulações necessárias nas políticas públicas no âmbito nacional e internacional, tendo em vista uma educação inclusiva de qualidade para as pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 06 de julho de 2015, abrange vários aspectos da pessoa com deficiência, garantindo assim os seus direitos, no artigo nº. 27 preconiza que a educação deve ser garantida ao longo da vida e perpassa por todos os níveis de ensino. Sendo assim, destacam-se alguns incisos do artigo nº 28, que reafirma os direitos a educação de qualidade:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

3.3 Educação Inclusiva

Quando se fala em inclusão escolar, Mantoan (2004) se refere ao ato de se ensinar todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional, sendo ofertada no ensino regular. E para que isso aconteça, Silva e Panarotto (2014) nos dizem que é importante que as escolas estejam preparadas com salas de aulas adequadas, bibliotecas, banheiros e acessos inclusivos, sendo necessário ter também um projeto político pedagógico formalizado e professores preparados, para que ofereçam oportunidades iguais a todos os estudantes de acordo com as limitações de cada um, fazendo com que todos sejam incluídos.

Os desafios de uma escola inclusiva perpassam pelo compromisso de uma comunidade escolar empenhada, por vários anos a educação se baseava numa hegemonia onde os alunos deveriam aprender de igual modo, e quando um aluno não se adequava era tido como incapaz de aprender e de acompanhar a turma e então poderia ser segregado. Ramos relata que:

Cheguei a ter notícia de que em algumas escolas essas crianças e adolescentes tinham hora do lanche e do recreio diferenciada dos outros alunos. Também era comum que professores ameaçassem as crianças de classe regular de “rebaixamento” para a classe especial caso não se comportassem ou não aprendessem determinada matéria. (RAMOS, 2016, p. 26).

A educação inclusiva instigou, de certa forma, uma revolução educacional, pois demanda mudanças de toda comunidade escolar. Surgem vários questionamentos, principalmente dos professores que se sentiam incapacitados, salas superlotadas e a falta de recursos nas escolas.

Nesse contexto, exemplificamos, por meio de um relato de uma professora durante uma reunião de trabalho, sobre como está se sentia com a inclusão de alunos com deficiência, a professora diz: “Já não bastando às dificuldades que nós, professores, encontramos, ainda nos jogam essa BOMBA na cabeça!” (RAMOS, 2016, p. 28).

Observamos, a partir deste relato, que a falta de conhecimento sobre a importância da inclusão e de que como esta deve ser vivenciada, não afeta apenas os educandos com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

Por isso, a escola que não está preparada para atender os educandos que demandam um preparo dos sujeitos e estrutura escolares, terminam por justificarem como dificuldades e assim os rejeitam, demonstrando seu despreparo através da falta de respeito com as diferenças, terminado por adotarem paradigmas tradicionais. Sobre esta questão, Mantoan reflete que:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015, p. 23)

Outrossim, Ramos (2016) nos retrata que era bastante comum que a escola chamasse os pais para dizer da impossibilidade de manter aquela criança na escola, com o mesmo discurso de que aquela criança precisava de cuidados especiais e a escola não estava preparada para isso, além da pressão dos pais dos alunos ditos “normais” que não queriam que seus filhos estivessem em contato com crianças especiais. Nesse sentido nos ajuda a refletir que:

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto – afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de

uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (MANTOAN, 2015, p. 59)

E como, na maioria das vezes, toda e qualquer mudança encontra resistências, o mesmo acontece com a educação inclusiva e é nesse sentido que se faz necessária uma mudança em toda comunidade escolar, é preciso que a educação se redefina tratando primeiro os preconceitos que envolvam a inclusão. Mantoan pondera que:

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais versus diferentes, normais versus com deficiência- e, em nível pessoal que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitam em nossos pensamentos, ações e sentimentos. Tais medidas se confrontam com as escolas conservadoras, tradicionais, em que ainda muitos de nós atuamos e nas quais fomos formados para ensinar.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2015, p. 25)

As escolas precisam ser orientadas, repensadas para se tornarem livres de preconceitos, do padrão de normalidade, precisa ser enfatizado na comunidade escolar que as pessoas são diferentes, ou seja, ninguém é igual a ninguém, e na educação inclusiva se faz necessário o respeito às diferenças, entendendo que cada pessoa tem suas especificidades. Ao refletir sobre essa condição, Morin (2001 *apud* MANTOAN, 2015, p. 24) diz que: “[...] para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições”.

Os estudantes com deficiência devem ser tratados com respeito às diferenças, sem qualquer discurso que os inferiorizem como “incapazes ou coitadinhos”, por isso a inclusão implica em mudanças em toda comunidade escolar, e isso ocasiona até os dias atuais muitas polêmicas, principalmente nas escolas e em professores conservadores, como podemos observar na reflexão a seguir:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos com deficiência. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo de normalização – pelo qual a educação especial tem proclamado seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como padrão de hierarquização e de

avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer diferença, reconhecê-la e valorizá-la. (MANTOAN, 2015, p. 36)

O incentivo ao respeito às diferenças no âmbito educacional é de extrema importância, bem como a necessária multiplicação de profissionais que se comprometam com essa prática, a esse respeito Valle e Connor (2014) acrescenta:

O campo de estudos sobre deficiência propõe que o modo de funcionamento do aluno com deficiência está inserido num espectro de possibilidades humanas. Ao invés da referência normativa e a da perspectiva deficitária, propõe uma radical mudança na estrutura e funcionamento da gestão, do currículo e das práticas pedagógicas partindo do fato de que a deficiência é, antes de estudo, uma experiência de opressão num ambiente que não acolhe a variação corporal e funcional. Num enfoque de direitos humanos, a mudança reside, portanto, na transformação do contexto, alargando os potenciais de acolhimento à variação corporal e funcional humana. Disso resulta a prioridade da remoção de barreiras de acesso ao currículo e a eliminação de seu viés capacitista, que na oferta do ensino promove a preferência por capacidades em detrimento de outras. Como alternativa, o campo de estudo sobre deficiência na educação busca estratégias e modalidades de ensino flexível e colaborativo que garantam não apenas a interação social, como também a apropriação do conhecimento. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 53)

A educação inclusiva passou por várias mudanças e transformações, mas ainda é preciso efetivar o direito dos EcD, por meio das normativas que a regem, como também, através da remoção das barreiras institucionais e a conscientização dos profissionais da educação. É preciso garantir conhecimento a todos profissionais da educação, através de formações e condições que promovam um aprimoramento contínuo que contribua e traga melhorias para a escola e para todos que dela fazem parte, pois:

A escola é para todos. O fato é irrefutável, e o direito o sustém. O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com seus pares de uma mesma geração; de como têm acontecido a permanência e a participação deles em todo o percurso escolar com ganhos nos diferentes âmbitos de uma formação cidadã, segundo uma visão civilizatória de cunho democrático fundado na diferença de cada um e em suas capacidades e escolhas pessoais. Difícil é a tarefa que se apresenta a pais, professores, formadores dos professores e a todos que estão direta e indiretamente envolvidos em todo esse percurso. O empreendimento exige clareza de novas propostas de natureza teórica-prática e ações que devem caminhar decisivamente, a fim de que os processos de mudanças nas escolas possam garantir o óbvio: escola boa só pode ser uma escola para todos! (MANTOAN, 2020, p. 77)

Nesse sentido, Mantoan afirma que a educação e a escola é direito de todos os estudantes, esse direito é irrefutável, enfatizando assim a importância dos educandos da mesma idade aprenderem juntos, frequentar o mesmo ambiente, sendo assim a escola e todos os profissionais devem estar preparados e empenhados para se reformular fazendo valer o direito a educação e a escola de qualidade, parafraseando Mantoan: “escola boa é escola para todos”.

3.4 Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

A formação de professores de educação especial, teve início entre as décadas de 50 e 60 balizadas em duas visões, uma educacional, que retratava o ensino à deficientes auditivos e deficientes visuais e outra a médico-pedagógica, que tinha um modelo terapêutico e tecnicista, que retratava o ensino à deficientes físicos e mentais. Nos anos 70, houve um crescimento na formação de professores de educação especial com o início dos primeiros cursos de especialização. (BAÚ, 2014)

Valle e Connor (2014) citam que, dentre os problemas vinculados à inclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula regular estão a formação dos professores, comportamentos capacitistas e estrutura da escola. Dessa maneira, e entendendo que não é o aluno que precisa se *moldar*, mas a escola e os profissionais da educação que vão atendê-lo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasil (2001) regulamentam que:

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. (BRASIL, 2001, p. 29)

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas *necessidades educacionais especiais*. (BRASIL, 2001, p.33)

Podemos refletir que o educando sem deficiência não é prejudicado porque está na mesma sala de aula com um educando com necessidades especiais, pois as

dificuldades estão relacionadas com as políticas públicas da Educação Inclusiva, conforme nos diz Ferreira (2005):

[...] como tenho ouvido de muitos educadores, gestores, e até mesmo de pessoas com deficiência, pessoas que trabalham na área de educação especial e pais, etc: “não é justo que uma criança com deficiência seja matriculada em uma escola onde ela não será aceita, na qual os professores não estão preparados para recebê-las e onde não há recursos para responder às suas necessidades! ”. (FERREIRA, 2005, p.41)

Nesse sentido Mantoan (2006 e 2015) retrata a importância da formação inicial e continuada dos professores em trazer novos delineamentos teóricos para melhorar a forma como ensinam e como os estudantes aprendem, sabendo das particularidades de cada estudante, inclusive dos EcD. Esses espaços e tempos formativos também devem contribuir para que os professores possam tirar dúvidas e esclarecer algumas situações, de modo cooperativo e coletivo.

Nóvoa (2019) constata que só é possível aprender a docência com o apoio e ajuda de outros professores. E não apenas a parte da preparação e prática da profissão, mas também de compreender todas as dificuldades do ofício em toda sua amplitude e isso inclui a Educação Inclusiva. É com a interação entre colegas de profissão, cada um com suas experiências e desafios enfrentados todos os dias, em sala de aula, que se pode encontrar uma solução para os dilemas enfrentados pelos professores.

Nesse sentido, constata-se que a formação de professores é necessária para ratificar esse entendimento. Segundo Costa (2015 *apud* DIAS; SILVA, 2020, p. 409). “Não queremos com isso afirmar que isso é uma tarefa exclusiva dos professores, mas seria ingênuo não considerar que a formação de professores é um dos principais desafios para a prática docente inclusiva”.

Diante disso, é imprescindível a oferta de componentes curriculares com perspectivas inclusivas nos cursos de formação, inicial e continuada, para que os professores construam conhecimentos sobre a temática. De acordo com o Artigo 13 da LDB vigente, o professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na participação da elaboração do projeto pedagógico, no zelo com a aprendizagem dos estudantes, na busca de estratégias para recuperar os

estudantes com menor rendimento, com isso, o professor, junto com a escola precisa conhecer as necessidades dos estudantes e prover o necessário para seu aprendizado independente da necessidade e/ou deficiência do educando.

No entanto, Chacon (2004) e Freitas e Moreira (2011) nos relatam sobre a falta de conteúdos na perspectiva inclusiva na formação dos licenciandos, não proporcionando um aprendizado inicial a esse respeito. A formação de professores, tanto inicial como continuada, com foco na formação inclusiva é fundamental em todas as áreas do conhecimento, ou seja, para todos os docentes, porém pesquisas apresentam que os cursos de Pedagogia promovem mais esta formação do que as demais áreas do conhecimento, que, ao contrário, apresentam lacunas nesse sentido. Corroborando com o disposto, Almeida e Teixeira Junior dizem que:

Em um panorama geral, poucas pesquisas sobre a inclusão são encontradas diretamente relacionadas ao ensino de Ciências. E destas, a maioria tem foco no ensino de Física e Biologia. A Química, que faz uso de símbolos (modelos, fórmulas e equações) para explicar fenômenos a partir de conceitos tão abstratos (no nível atômico-molecular), teria uma grande necessidade de propostas diferenciadas, voltadas para a inclusão. (ALMEIDA; TEIXEIRA JUNIOR, 2011, p.2)

Benite *et al.*, (2014) menciona que as aulas de Química, apresentadas tradicionalmente, são bem complexas e cheias de teorias que trazem ainda mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para os EcD. Sobre este apontamento, Nobre (2020, p. 17-18) afirma que é importante que os professores busquem uma metodologia de ensino que trabalhe a Química numa perspectiva inclusiva. O autor diz:

Diante de tantos desafios em relação ao ensino de química, o professor tem ainda um desafio maior quando se trata da educação inclusiva, pois além de despertar a turma para disciplina o professor tem que ter uma atenção maior com o aprendizado do aluno com alguma deficiência, pois de modo algum deve-se excluir este aluno, pelo contrário se deve buscar métodos para a inclusão do mesmo. (NOBRE, 2020, p.17-18)

Em relação ao ensino de Ciências, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais desafiador considerando o exemplo da falta de terminologia conceitual na Libras, citado por Feltrini (2009, p. 163).

No que se refere à sala de aula de ensino de ciências depreende-se que, a falta de vocabulário científico em Libras, afeta seriamente a formação de

conceitos científicos e a capacidade de compreender o conteúdo científico por estudantes surdos. Marinho (2007) discute as dificuldades que professores, intérpretes e estudantes surdos encontram em aulas de Biologia nas escolas de ensino médio e conclui que a integração desses atores e o uso de material visual contribui para a melhoria da aprendizagem e para criação de sinais para representar conceitos em Biologia. (FELTRINI, 2009, p.163)

Diante disso, compreende-se que na Libras há uma carência nas terminologias conceituais na Química tendo que fazer a datilologia da palavra, dificultando o tanto o trabalho do intérprete tradutor de Libras, quanto o acompanhamento dos EcD.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o tipo de pesquisa, o método utilizado e os procedimentos e instrumentos usados para a coleta dos dados. Também, relacionamos os perfis dos participantes e as categorias de análises elencadas para o trato e reflexão sobre os dados encontrados.

4.1 Tipo de pesquisa e método desenvolvido

Este trabalho buscou conhecer as perspectivas de professores da Área das Ciências da Natureza e suas tecnologias sobre a inclusão de estudantes com deficiência, e em atenção a este objetivo de estudo adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002), pois a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento na compreensão do grupo social, instituição entre outros, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se em compreender as explicações dos dados coletados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Com a abordagem da pesquisa definida, o método adotado foi o da pesquisa exploratória (GIL, 2008), tendo como finalidade conhecer mais do objeto de estudo explorando a realidade estudada, buscando ampliar o acesso a fontes bibliográficas que reflitam a respeito do tema pesquisado (SILVA, 2014).

4.2 Procedimento e instrumento para coleta de dados

Com o contexto pandêmico da Covid-19⁶, realizamos a aplicação remota de um questionário misto, com questões objetivas e subjetivas, aos participantes da pesquisa, com o propósito de obter informações acerca de suas percepções e opiniões (GIL, 2008). Foram elaborados dois questionários mistos usando o *Google Forms*⁷. O primeiro questionário (Apêndice A) contém as perguntas para professores

⁶ A Covid-19 é uma doença ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, é potencialmente grave, apresenta infecção respiratória aguda e elevada transmissibilidade. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

⁷ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também

das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sendo organizado em cinco partes: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), perfil do participante, perfil profissional, formação continuada e concepções; o segundo questionário misto (Apêndice B) foi elaborado para membros de equipe gestora, sendo dividido em três partes: TCLE, perfil do participante e concepções. Os questionários encontram-se nos Apêndices A e B.

No Quadro 1 são apresentadas as questões que compuseram os referidos questionários e sua relação com os objetivos propostos na pesquisa:

Quadro 1: Roteiro das questões aplicadas e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa

Objetivo específico	Questões
Identificar as dificuldades relatadas por professores na inclusão dos estudantes com deficiência.	<p>Quais os principais desafios, do professor, no processo ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência?</p> <p>Numa escala de 0 a 5, o quanto você tem dificuldades no processo ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência? (sendo 0 para nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade)</p>
Conhecer o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.	<p>O processo ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência dá-se pela melhor forma: (pode selecionar mais de uma alternativa e/ou especificar em outros)</p> <p>Cite três pontos para melhorar o processo de ensino de estudantes com deficiência:</p> <p>Como avalia o grau de sua experiência no ensino de estudantes com deficiência.</p> <p>Como foi o atendimento aos estudantes com deficiência no início da pandemia? (pode selecionar mais de uma alternativa)</p> <p>Como está sendo o atendimento aos estudantes com deficiência? (pode selecionar mais de uma alternativa)</p>
Verificar a importância da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva.	<p>Formação continuada oferece subsídios que favorecem a inclusão dos educandos com deficiência?</p> <p>A formação continuada é importante para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?</p>

Fonte: Os autores (2022).

4.3 Perfil dos participantes

A amostra dos participantes da pesquisa foi composta por 10 (dez) professores que lecionam componentes curriculares da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias das escolas que já havíamos realizado trabalhos na área de inclusão e que se dispuseram em responder a pesquisa, e 2 (dois) coordenadores que, neste estudo, são reconhecidos como membros das equipes gestoras das duas escolas da rede estadual de Pernambuco, campo empírico da pesquisa.

Em atenção ao sigilo e preservação da identidade dos participantes da pesquisa, para nomear os professores utilizamos os códigos P1 até P10, e para nomear os coordenadores, usamos os códigos G1 e G2. Os dados sobre o perfil dos professores e da gestão escolar encontram-se respectivamente, nos Quadro 2, 3 e 4, a seguir:

Quadro 2: Perfil dos professores da pesquisa

Participante	Sexo	Graduação	Pós-Graduação	Disciplina que leciona	Faixa etária	Tempo total de docência	Tempo de docência na escola
P1	M	Pedagogia e Matemática	Metodologia no ensino de matemática e educação especial	Química, Física e Biologia	50 a 59 anos	25 anos	1 ano
P2	F	Licenciatura plena em ciências Biológicas	Análises clínicas e microbiologia avançada	Química	Menos de 25 anos	5 anos	5 meses
P3	F	Licenciatura em Química	Ensino das ciências	Experimental de Química, Física e Biologia	30 a 39 anos	8 anos	6 meses
P4	M	Especialização em Matemática	Educação Matemática	Matemática e Física	50 a 59 anos	30 anos	12 anos
P5	F	Ciências Biológicas	Não aplica-se	Biologia	30 a 39 anos	20 anos	1 ano
P6	M	Licenciatura em Química	Gestão Pública	Química	30 a 39 anos	16 anos	3 anos e 4 meses
P7	F	Química	Cursando Doutorado	Química	30 a 39 anos	4 anos	8 meses

P8	F	Ciências com Habilitação em Matemática	Educação Matemática	Química e Matemática	40 a 49 anos	20 anos	1 ano
P9	F	Licenciatura em Física	Mestrado em Física	Física e Matemática	30 a 39 anos	4 anos	4 anos
P10	F	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado em Recursos Naturais	Biologia	40 a 49 anos	23 anos	14 anos

Fonte: Os autores (2022).

Conforme observado no Quadro 2, cinco docentes têm idades entre 30 e 39 anos, dois têm entre 50 e 59 anos e também dois entre 40 e 49 anos, e um docente tem idade abaixo dos 25 anos. Também observamos que há uma diferença entre o tempo total de docência, considerando que o docente com menor tempo total de docência é de quatro anos e o maior é de 30 anos de trabalho docente.

A seguir no Quadro 3, temos os componentes curriculares ministrados e a quantidade de turmas que cada professor trabalha. Como podemos observar, os professores P5, P6, P7, P10, lecionam os componentes curriculares de acordo com a sua Graduação. No entanto, P1 é graduado em Pedagogia e Matemática, e leciona os componentes das Áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, os demais professores ministram as aulas de acordo com suas graduações.

Visto que os participantes P5, P6, P7 e P10, têm 9 ou mais turmas, os participantes P2, P4, P8 e P9, tem entre 7 e 8 turmas, ficando P3 entre 5 e 6 turmas e P1 entre 1 e 2 turmas.

Quadro 3: Componentes curriculares ministrados e a quantidade de turmas de atuação dos professores

Participantes	Formação acadêmica	Componentes Curriculares	Quantidade de turmas que leciona na escola
P1	Pedagogia e Matemática	Química, Física e Biologia	1 a 2 turmas
P2	Licenciatura plena em ciências Biológicas	Química	7 a 8 turmas
P3	Licenciatura em Química	Experimental de Química, Física e Biologia	5 a 6 turmas
P4	Especialização em Matemática	Matemática e Física	7 a 8 turmas
P5	Ciências Biológicas	Biologia	9 ou mais turmas
P6	Licenciatura em Química	Química	9 ou mais turmas
P7	Química	Química	9 ou mais turmas

P8	Ciências com Habilitação em Matemática	Química e Matemática	7 a 8 turmas
P9	Licenciatura em Física	Física e Matemática	7 a 8 turmas
P10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia	9 ou mais turmas

Fonte: Os autores (2022).

No Quadro 4, relacionamos os dados dos coordenadores identificados pelos códigos G1 e G2. Nota-se que a faixa etária é de 30 e 39 anos para ambos os coordenadores, e que o tempo total de trabalho na escola é de 14 anos para G1 e 4 anos e 5 meses para G2.

Quadro 4: Perfil dos membros das equipes gestoras

Participante	Sexo	Graduação	Especialização	Função na gestão	Faixa etária	Tempo total de trabalho na escola
G1	M	Licenciatura em História	História do Nordeste	Coordenador	30 e 39 anos	14 anos
G2	M	Licenciatura em Química	Docência no Ensino Superior	Coordenador	30 e 39 anos	4 anos e 5 meses

Fonte: Os autores (2022).

Conhecer o perfil dos participantes da pesquisa ajudou a identificar elementos que foram relacionados no momento da análise dos dados encontrados, nos proporcionando uma maior compreensão do nosso objeto de estudo.

4.4 Análise dos dados coletados

De acordo com os fundamentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), as categorias de análises foram organizadas e relacionadas com os autores discutidos na fundamentação teórica, a partir de palavras-chave para a reflexão dos dados encontrados, conforme o Quadro 5:

Quadro 5: Categoria de análise e dados coletados

Categoria de Análises	Autores relacionados	Dados encontrados
Dificuldades relacionadas à inclusão dos estudantes com deficiência.	Almeida e Teixeira Junior (2011) Benite <i>et al.</i> (2014) Ferreira (2005) Nobre (2020) Ramos (2016) UNESCO (1994)	P2: Saber lidar com as deficiências P9: Falta de estrutura e conhecimento P10: Entender e desenvolver estratégias pedagógicas P7: Aulas com exemplos do cotidiano P4: Não está capacitado P6: Não ter formação continuada, salas de aulas numerosas, falta de tempo para o atendimento individualizado.
Processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência	CF (1988) LDB (1996) CNE/CEB (2009 e 2010) CDPD, (2008 e 2009) Silva e Panarotto (2014) Valle e Connor (2014) Feltrini (2009) Mantoan (2015)	P2, P4, P5, P6, P7 e P10: Aulas com exemplos do cotidiano, aulas com exposição de imagens, materiais didáticos adaptados, jogos didáticos adaptados. P2: Conhecimento sobre sua deficiência e estratégias pedagógicas que facilitem sua aprendizagem P9: Aquisição de materiais pedagógicos apropriados para cada disciplina, acompanhamento de pessoal de apoio durante as aulas, acompanhamento psicopedagógico extraclasse. P10: Recursos pedagógicos adaptados as necessidades de cada aluno, maior número de formações continuadas P7: Acessibilidade, apoio escolar e familiar, matérias didáticos. P1: Ter um olhar diferenciado, ter sala de Recurso, professor qualificado P6: Formações continuadas frequentes, elaboração de projetos interdisciplinares que abordem a temática da inclusão, criação de estratégias pedagógicas. P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8: Experiência mediana no ensino dos estudantes com deficiência.
Importância da formação na perspectiva da educação inclusiva	Mantoan (2015) Nóvoa (2019)	Formação continuada oferece subsídio que favorecem a inclusão dos EcD? P1, P2, P3, P6, P7 e P8: Responderam que Sim P5 e P9: Responderam que não P4 e P10: Responderam que pouco Formação continuada é importante para o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem? P2, P5 e P9: Concordam P1, P3, P4, P6, P7, P8 e P10: Concordam totalmente

Fonte: Os autores (2022).

5 RESULTADOS E ANÁLISES

Para iniciar a análise dos dados fizemos a verificação do quantitativo de EcD matriculados e como foi o atendimento desses estudantes em 2021, em seguida, analisamos as respostas dos participantes organizadas de acordo com as categorias de análise e os objetivos do TCC. Esses dados sobre matrícula e atendimento dos EcD nos ajudaram a conhecer um pouco mais sobre o quantitativo de EcD matriculados/atendidos e o formato das aulas para esses estudantes durante o período da pandemia do Covid-19.

No Quadro 6, apresentamos a quantidade de EcD matriculados no ano de 2021 nas duas escolas pesquisadas, como foi o formato das aulas em cada escola, bem como também listamos os dados sobre quais são as deficiências desses estudantes, como veremos a seguir:

Quadro 6: Quantitativo dos EcD matriculados e como foi o atendimento em 2021

Participante	Total de EcD matriculados	Quais as deficiências	Oferta das aulas ao EcD
Escola 1	2	Deficiente físico (cadeirante) Deficiente auditivo (surdo)	Aula presencial
Escola 2	10	Transtorno do Espectro Autista (TEA) Transtornos mentais (esquizofrenia) Deficiente auditivo (surdo) Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	Aula presencial

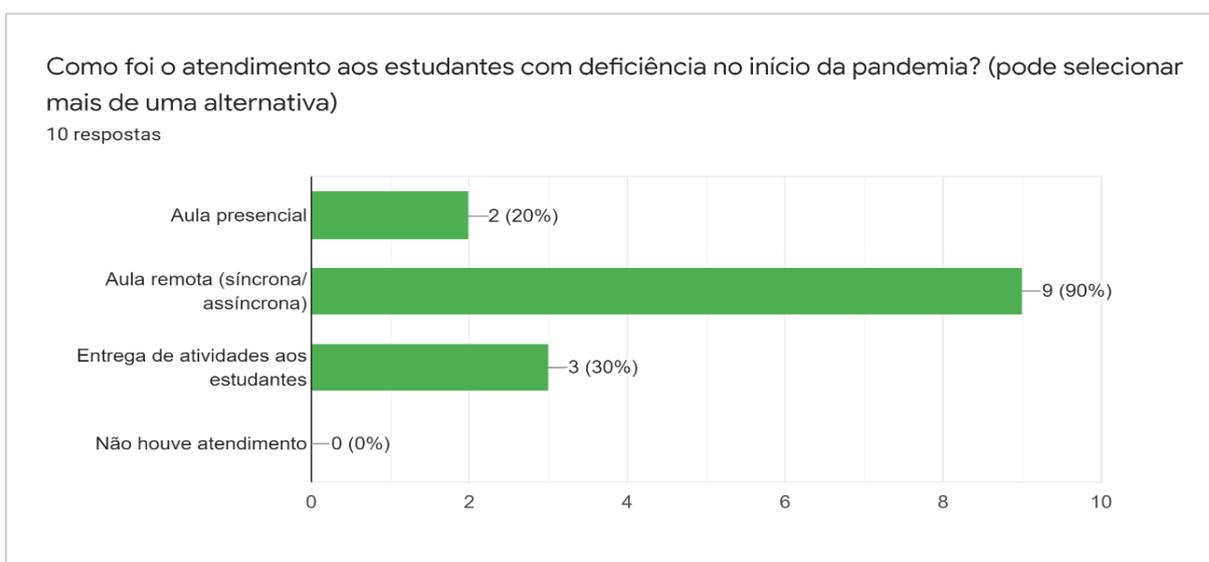
Fonte: Os autores (2022).

Ao verificar o quadro 6, é visto que a escola do participante G1 tem um total de 2 (dois) EcD matriculados, sendo um deficiente físico (cadeirante) e o outro é deficiente auditivo (surdo). A escola do participante G2 tem um total de 10 (dez) EcD matriculados, as deficiências são: Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos mentais (esquizofrenia), deficiente auditivo (surdo) e Transtorno do Déficit de

Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁸. Todos esses estudantes estavam sendo atendidos de forma presencial, seguindo todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde⁹.

Para termos uma análise mais aprofundada buscamos conhecer como foi o atendimento aos EcD no início da pandemia, conforme Gráfico 1. Os professores podiam escolher mais de uma alternativa das opções disponíveis, mediante as respostas, analisamos que em 90% das respostas as aulas foram remotas (síncrona/assíncrona), 30% destas foi sobre a entrega de atividades aos estudantes, e apenas em 20% das respostas ocorreram aulas presenciais para os EcD na retomada das aulas na segunda metade do primeiro ano da pandemia, ano letivo de 2020.

Gráfico 1: Atendimento aos EcD no início da pandemia



Fonte: Os autores (2022).

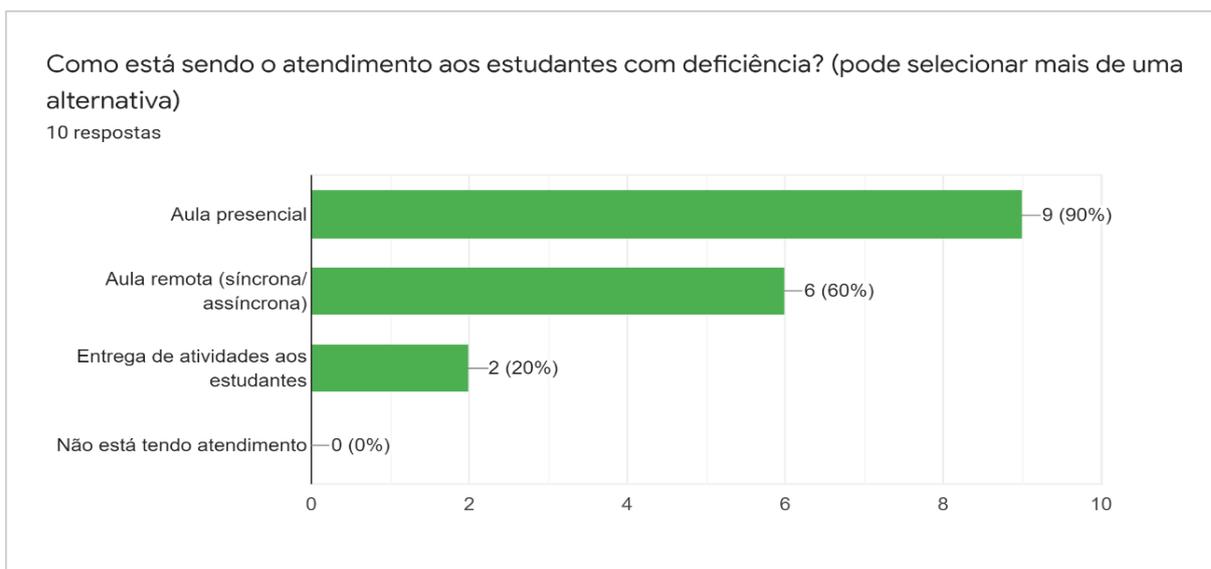
Depois que verificamos como foi o atendimento dos ECD no início da pandemia, nos reportamos ao ano letivo de 2021. Podemos observar no Gráfico 2, as respostas à questão onde os professores também podiam escolher mais de uma opção, para cerca de 90% dos docentes foram realizadas aulas presenciais, 60%

⁸ O TDAH não é deficiência, pois não é incapacitante. As pessoas com TDAH são disfuncionais, ou seja, têm mais dificuldade em realizar algumas atividades, mas não são incapazes de realiza-las. Assim, o TDAH não está contemplado no estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://tdah.org.br/tirando-duvidas-direito-das-pessoas-com-tdah/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

⁹ Mais informações: <http://www.conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2021>

realizaram aulas remotas (síncrona/assíncrona) e 20% fizeram a entrega de atividades aos estudantes. Refletimos que, mesmo durante a situação pandêmica, as escolas pesquisadas e os professores envolvidos mantiveram as aulas ao EcD, que tiveram o seu direito garantido, conforme o que preceitua os Artigos 27 e 28 da LBI (2015).

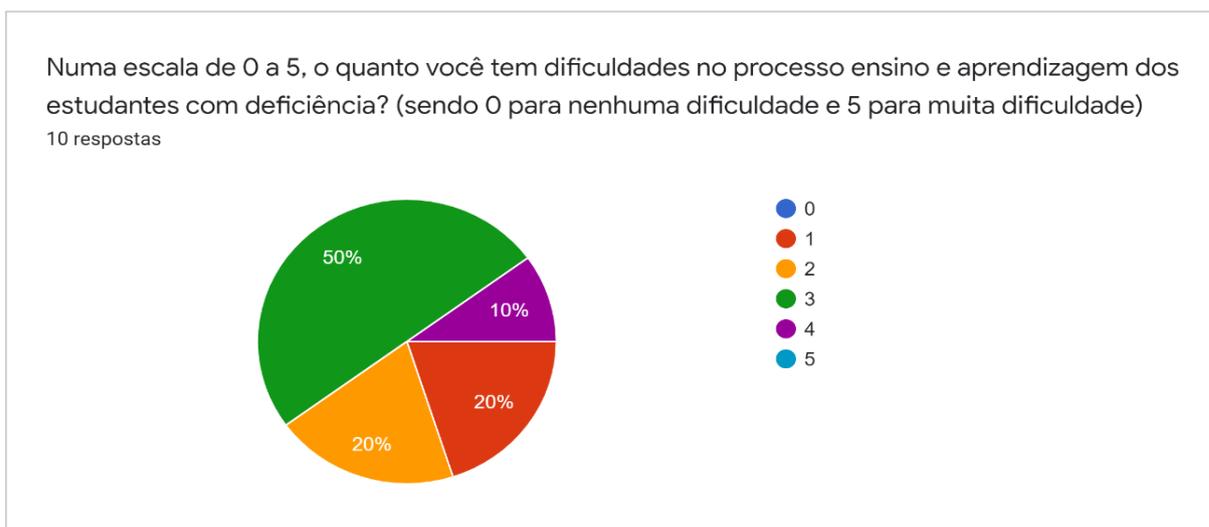
Gráfico 2: Atendimento aos EcD em 2021



Fonte: Os autores (2022).

Dando continuidade, a pergunta adiante, buscou identificar o quanto os professores têm dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos EcD, sendo organizada em uma escala de 0 a 5, onde 0 destaca-se para nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade. É visto que a maioria dos docentes afirma ter uma dificuldade mediana, pois 50% escolheram a escala média 3, apenas 10% escolheram a escala 4, indicando que tem dificuldade e 20% escolheram a escala 1, afirmando ter pouca dificuldade. É importante destacar que nenhum docente escolheu a escala 0 ou a 5, ficando apenas entre 1 e 4, como veremos a seguir:

Gráfico 3: Escala de 0 a 5 para o quanto os professores têm dificuldades com os EcD



Fonte: Os autores (2022).

Ao analisar o Gráfico 3 notamos que os participantes trazem as respostas buscando uma autoavaliação de como está a sua escala de dificuldade para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem dos EcD, sendo muito importante esse autoconhecimento em relação a educação inclusiva, pois de acordo com Sampaio (2017) a educação inclusiva vem para proporcionar uma inovação educacional para que possa combater a exclusão. Igualmente, Mantoan (2020) nos diz que a escola é para todos, sendo necessário que todos os profissionais da educação possam acessar conhecimentos em espaços formativos que contribuam para a melhoria da sua prática, para assim minimizar as dificuldades e desafios que encontram no seu cotidiano.

Vimos que a maioria dos docentes responderam que apresentam dificuldade mediana, considerando o escore da escala relacionada, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos EcD, como diz Ferreira (2005), não é correto que um EcD seja matriculado, e a escola não tenha professores preparados para atendê-los e também não ter recursos para que possa dá suporte de acordo com as necessidades de cada estudante (BRASIL, 1988, 1996).

Depois de termos refletido acerca do nível de dificuldades dos docentes, analisamos as respostas dos participantes em relação aos principais desafios no processo de ensino e aprendizagem dos EcD, conforme Quadro 7.

Quadro 7: Principais desafios no processo de ensino e aprendizagem dos EcD

Participante	Resposta
P1	São muitos
P2	Saber lidar com as deficiências sem ser capacitista, e enxergar o aluno além da sua deficiência, pois eles assim como os outros possuem personalidades e dificuldades de aprendizagem que independem da sua condição física.
P3	Falta de compreensão de alguns conceitos pela falta de linguagem de sinais pra alguns termos. Instalações escolares não adequadas.
P4	Não está capacitado
P5	Muito não tem formação para lhe dá com esses estudantes aí ficam meio perdidos
P6	Irei elencar três desafios. São eles: 1. Falta de formações continuadas voltadas à inclusão. 2. Salas de aulas numerosas. 3. Falta de tempo para o atendimento individualizado.
P7	No caso da disciplina de Química, pouco elemento que consigam fazer essa relação. É complicado quando não conseguimos correlacionar com o cotidiano.
P8	Recursos e reuniões para discutir os vários aspectos relacionados a estes estudantes.
P9	Falta de estrutura e falta de conhecimento para tratar com esse público de maneira adequada.
P10	Entender e desenvolver estratégias pedagógicas condizentes com as especificidades de cada necessidade do aluno.

Fonte: Os autores (2022).

Valle e Connor (2014) nos apontam alguns desafios para a inclusão de EcD no ensino regular, que relacionados às respostas dos participantes P2, P3, P4, P5, P6 e P9, que também afirmam ter as mesmas dificuldades, a saber: formação docente, comportamento capacitista e estrutura da escola. Identificamos que P4, P5 e P6, trazem desafios em relação ao despreparo docente por não se considerarem capacitados, ou não ter formações voltadas para inclusão, conforme discutido por Ramos (2016).

Os participantes P3 e P7 trazem a questão da linguagem científica da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e a falta de sinais na Libras e também de exemplos do cotidiano para exemplificar os assuntos para os estudantes, visto que Feltrini (2009) nos diz que a falta de vocábulo apropriado para o processo de ensino e aprendizagem na linguagem científica através da Libras para estudantes surdos, torna-se desafiador, e Almeida e Teixeira Junior (2011) afirmam que os conceitos são, algumas vezes abstratos, necessitando trazer exemplos do cotidiano para facilitar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma inclusiva.

Muitas vezes o problema de inclusão de EcD na escola regular é relacionado ao comportamento capacitista do profissional da educação (VALLE; CONNOR, 2014), e quando o participante P2 traz sobre saber lidar com as deficiências sem ser capacitista e enxergar o estudante além de suas deficiências, torna-se muito desafiador, pois alguns docentes, dentro da sala de aula, acabam não acreditando que o EcD tem capacidade de aprender, e assim terminam por adotar uma postura com atitudes que discriminam e subestimam a capacidade das pessoas com deficiência.

Dando continuidade, buscamos conhecer o grau de experiência dos docentes no ensino dos EcD, notamos que a maior parte dos respondentes (70%) informou que o grau de sua experiência é mediano, 20% informou que têm pouca experiência e apenas 10% destacou que têm muita experiência no ensino de EcD, conforme Gráfico 4.

Ao refletirmos sobre o grau de experiência dos docentes no ensino dos EcD, o relacionamos aos dados sobre o tempo total de docência (Quadro 2), analisamos que o grau de experiência de cada professor tem relação com suas vivências com os EcD e também na busca por conhecimento que pode ser em formação (MANTOAN, 2006 e 2015; ALMEIDA e TEIXEIRA JUNIOR, 2011), como também no apoio de outros docentes, na troca de experiências, em reconhecer os desafios que passam no cotidiano da sala de aula. (NÓVOA, 2019)

Gráfico 4: Grau de experiência no ensino dos EcD



Fonte: Os autores (2022).

Depois de ter analisado o grau de experiência dos docentes no ensino de EcD, no Quadro 8, os participantes puderam propor três pontos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EcD de acordo com a sua experiência.

Quadro 8: Três pontos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EcD

Participante	Resposta
P1	Ter um olhar diferenciado, ter sala de Recurso e professor qualificado
P2	Conhecimento sobre sua deficiência. Não ser capacitista, enxergar no aluno estratégias pedagógicas que facilitem sua aprendizagem
P3	Instalações escola adequada, pessoal de apoio, material de apoio especializado.
P4	Mais investimento
P5	Formação onde exponham múltiplas deficiências e como trabalhar com esses estudantes. Não me conformo ao ver um estudante sem realizar tarefas, isolado dos colegas. Sempre vejo um meio de inserir nos grupos.
P6	Formações continuadas frequentes; Elaboração de projetos interdisciplinares que abordem a temática da inclusão; Criação de estratégias pedagógicas.
P7	Acessibilidade, apoio escolar e familiar, matérias didáticos.
P8	Recursos, troca de aprendizagem e interesse dos pais.
P9	Aquisição de materiais pedagógicos apropriados para cada deficiência e disciplina. Acompanhamento de pessoal de apoio durante as aulas. Acompanhamento psicopedagógico extraclasse.
P10	Recursos pedagógicos adaptados às necessidades de cada aluno. Maior número de formações continuadas sobre o tema. Maior integração do aluno com a turma.

Fonte: Os autores (2022).

Nobre (2020) nos diz que o docente deve buscar métodos para a inclusão dos EcD, com isso, foi visto que um dos pontos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EcD, de acordo com os participantes P2, P3, P6, P7, P9 e P10, é buscar métodos que facilitem a aprendizagem dos mesmos, com o uso de material de apoio especializado e adaptado às necessidades de cada estudante de forma inclusiva.

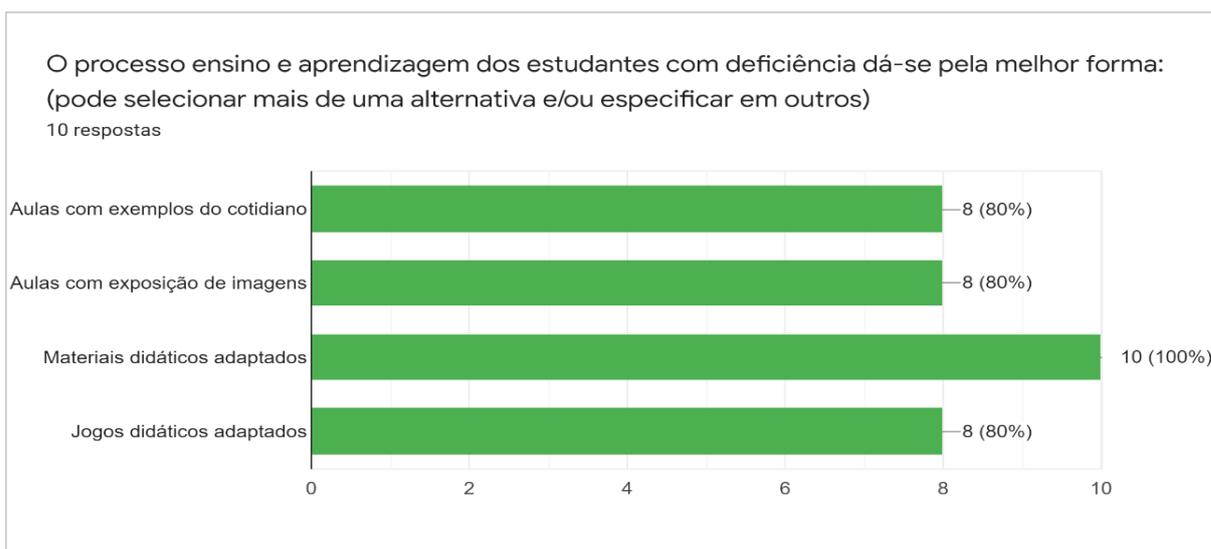
Em observância ao segundo ponto mais relacionado às respostas, destacamos o apontado pelo participante P1, que traz em sua resposta que é importante ter professores qualificados e também ter um olhar, uma percepção diferenciada para o EcD, para poder oferecer oportunidades iguais a todos os estudantes considerando suas limitações e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem (SILVA e PANAROTTO, 2014). Ainda em relação a este ponto, podemos destacar também os participantes P2, P5, P6 e P10, que trazem a questão

da formação voltada para a inclusão e a partir disto conhecer mais sobre as deficiências dos estudantes (MANTOAN, 2006 e 2015).

Um terceiro ponto comum nas respostas pode ser relacionado com as respostas dos participantes P3, P7, P8 e P9, e é em relação ao acompanhamento dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde foi discutido no Artigo 208 da CF de 1988 e também na Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 1988; BRASIL, 2009) e o apoio escolar e familiar para a inclusão dos EcD nas aulas, sendo muito importante que os pais e educadores das escolas possam estar cientes que todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem estar nas escolas de ensino regular (MANTOAN, 2006).

No Gráfico 5 podemos observar as respostas sobre qual a melhor forma do processo de ensino e aprendizagem dos EcD. Nesta questão os docentes podiam escolher mais de uma opção em meio às alternativas possíveis.

Gráfico 5: Melhor forma do processo de ensino e aprendizagem dos EcD



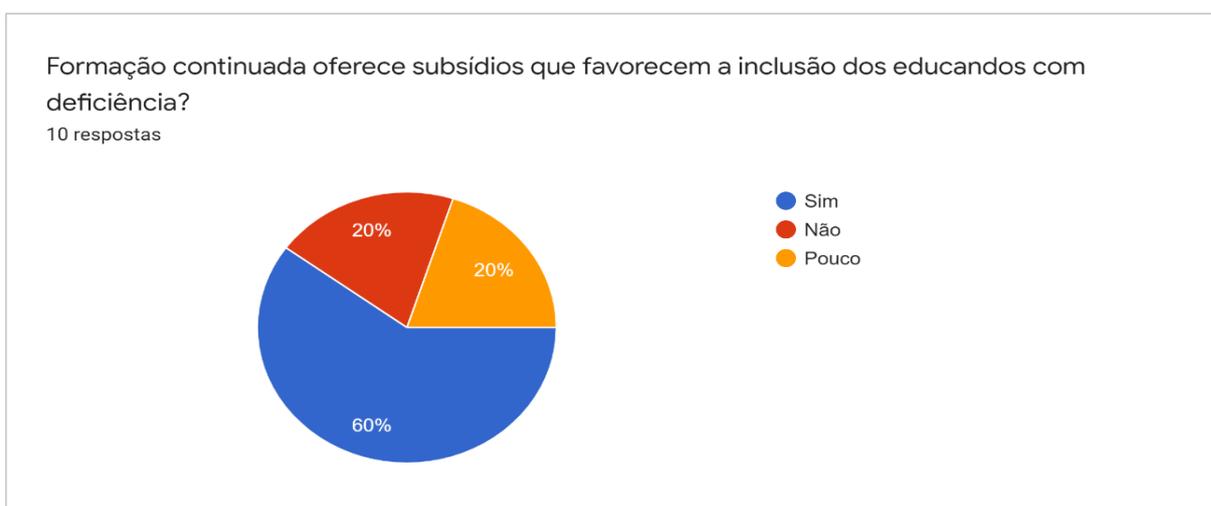
Fonte: Os autores (2022).

Verificamos que para 100% dos participantes, num total de 10 (dez) professores, escolheram como melhor forma de aprendizagem para os EcD o uso de materiais didáticos adaptados, observamos também que 80% dos participantes escolheu tanto aulas com exemplos do cotidiano, como exposição de imagens e jogos didáticos adaptados, com isso, podemos compreender que os métodos citados são identificados pelos participantes como a melhor forma para o processo de

ensino e aprendizagem dos EcD, sendo importante destacar que os docentes devem estar preparados para que possam trazer oportunidades iguais para os estudantes, sempre respeitando as limitações de cada um deles (SILVA e PANAROTTO, 2014), pois não é o estudante que precisa se moldar a escola, mas sim toda a escola, os profissionais da educação devem trazer oportunidades para que possam atender todos os estudantes com ou sem deficiência (BRASIL, 2001).

No gráfico 6 podemos observar as respostas dos participantes à questão sobre se a formação continuada oferece subsídios que favorecem a inclusão dos EcD.

Gráfico 6: Formação continuada oferece subsídios que favorecem a inclusão



Fonte: Os autores (2022).

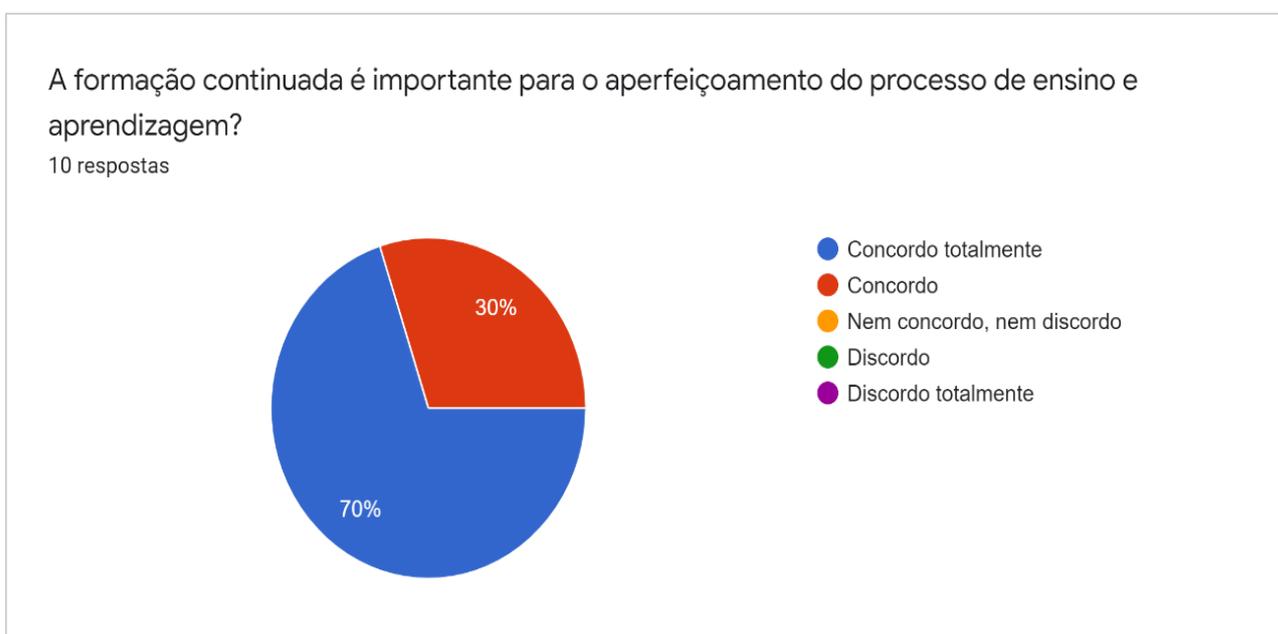
Como podemos observar, 60% dos participantes dizem que sim, 20% dizem que não e 20% afirmam que pouco. Podemos afirmar que, apesar da maioria das respostas apontarem que a formação continuada na perspectiva inclusiva do EcD traz benefícios aos docentes que buscam por novos conhecimentos para que possam se aprimorar em relação à inclusão de EcD, nos deparamos com um dado conflitante se considerarmos que, para 40%, juntando-se os 20% que dizem que não e 20% que afirmam que pouco, que os espaços e oportunidades de formação continuada demandam uma maior e melhor oferta de novos aprendizados e desenvolvimentos dos docentes em relação à inclusão.

Pois, a formação continuada na perspectiva inclusiva oportuniza aos docentes novos conhecimentos pedagógicos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das

suas aulas, melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem dos EcD (MANTOAN, 2006, 2015).

A partir dos dados relacionados no Gráfico 7 buscamos conhecer a importância da formação continuada no aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem dos EcD, observamos que 70% dos docentes concordam totalmente e 30% diz que concorda, identificamos que nenhum dos participantes discordou da importância da formação continuada, mesmo diferindo em relação à intensidade da concordância.

Gráfico 7: Formação continuada é importante no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Os autores (2022).

Verificamos com as respostas dos participantes a importância da formação continuada do professor no processo de ensino e aprendizagem dos EcD no ensino regular. “Nesse sentido, a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças”. (MANTOAN, 2015, p.53)

No Quadro 9 estão elencadas as respostas dos membros das equipes gestoras em relação a inclusão dos EcD.

Quadro 9: Respostas dos membros das equipes gestoras sobre inclusão

Pergunta	Resposta
1) Em sua opinião, o que é inclusão?	G1: É tornar equitativo tudo que seja necessário e indispensável. G2: Cidadania
2) Houveram dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência durante o período de suspensão de aulas presenciais? Se sim, quais?	G1: Sim, em relação a estudante surda, pois a presença da intérprete se torna indispensável. G2: Não consigo responder essa pergunta com segurança. Nesse período eu estava em sala de aula como professor.
3) Quais são as orientações da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEDUC PE) para o atendimento de estudantes com deficiência nas escolas da rede estadual?	G1: Incluir de todas as formas. G2: Todos os estudantes estão sendo convidados a virem à escola, inclusive os PcD. A exceção é somente para aqueles que tenham comorbidades respiratórias.
4) Considerando as condições estruturais e os recursos humanos, como o (a) senhor (a) caracteriza o trabalho realizado junto aos estudantes com deficiência nessa escola?	G1: Exitoso G2: Fazemos o possível dentro de nossas limitações. Sempre há o que melhorar, porém podem faltar recursos governamentais para a Unidade de Ensino voltados a ações inclusivas.
5) Como é feito o acompanhamento do trabalho realizado junto aos estudantes com deficiência?	G1: Hoje, de forma presencial. G2: Cada estudante desse tem um professor acompanhante que fica ao seu lado durante as aulas, acompanhando assim o seu desenvolvimento cognitivo escolar.
6) Na sua concepção, como a equipe gestora pode promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência?	G1: Criando estratégias pedagógicas para a equidade do ensino. G2: Garantindo cada vez mais o acesso à educação desses estudantes.

Fonte: Os autores (2022).

Iniciamos perguntando o que é inclusão, para G1, a inclusão “é tornar equitativo tudo que seja necessário e indispensável”, e G2 nos respondeu que inclusão “é cidadania”. A partir desses dados nos encontramos com Mantoan (2004), ao defender que a inclusão é a forma de ensinar a todas as pessoas com ou sem deficiência no ensino regular.

Ao perguntarmos se houveram dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência durante o período de suspensão de aulas presenciais, o participante G1 informou que sim, tiveram dificuldades, principalmente, “em relação a estudante surda, pois a presença da intérprete é indispensável”, Feltrini (2009) relata a falta de vocábulo científico na Libras na Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias se configura com um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. O participante G2 informou que não conseguiu responder essa pergunta com segurança, pois não estava na equipe gestora nesse período.

Verificamos, a partir da questão 3, quais são as orientações da Secretaria de Educação para o atendimento dos EcD. O participante G1 responde que deve incluir de todas as formas e G2 disse que todos os estudantes foram convidados a irem à escola, inclusive as PcD, propiciando o cumprimento do Artigo 205 da CF que diz: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da Família”. (BRASIL, 1988)

Em relação às condições estruturais e os recursos humanos da escola, conforme questão 4, G1 foi bem sucinto ao responder que o trabalho está sendo exitoso, já o participante G2 relatou que fazem o possível dentro das limitações da escola e que podem faltar recursos do governo e diz que sempre há o que melhorar. Segundo Ferreira (2005), não é justo um EcD ser matriculado em uma escola na qual os professores não estão preparados e onde não há recursos para atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

A pergunta 5 nos ajudou a conhecer como é feito o acompanhamento aos EcD, a resposta do participante G1 foi que está sendo de forma presencial, a resposta do participante G2 foi que cada estudante com deficiência é assistido por um professor AEE acompanhando assim o seu desenvolvimento cognitivo. Em observância a estes dados, nos reportamos ao Artigo 208 da CF e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que especifica as atribuições do professor AEE. (BRASIL, 2008)

Ao perguntarmos como a gestão pode promover a inclusão dos EcD (Questão 6), G1 respondeu que a escola precisa criar estratégias pedagógicas para equidade do ensino, ou seja, a escola precisa se rever para encontrar os caminhos que efetivem de fato a inclusão, corroborando com a afirmação de Mantoan (2015, p.25) que nos diz: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”. A resposta do participante G2 pode ser relacionada ao acesso à educação das PcD, garantido como direito em diversos documentos legais no Brasil como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015.

As relações entre os dados dos professores e os dados dos membros das equipes gestoras nos revelaram várias aproximações, em especial, no que se refere

à necessidade de termos uma escola que entenda, acolha e promova um atendimento educacional de qualidade dos EcD.

6 CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho se propôs a analisar perspectivas de docentes da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre a inclusão de estudantes com deficiência, para compreender o processo de inclusão e a formação do professor voltada à concepção inclusiva, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa com o método de estudo exploratório, para conhecer mais sobre a temática da pesquisa.

Para refletirmos sobre as perspectivas desses docentes acerca da inclusão dos EcD, elencamos três objetivos específicos. O primeiro foi para identificar as dificuldades relatadas por professores na inclusão dos EcD, onde verificamos que não ter formação continuada, não ter conhecimento, não desenvolver estratégias pedagógicas e muitas vezes a falta de estrutura, trazem dificuldades para a inclusão de EcD.

O segundo objetivo específico foi conhecer sobre o processo de ensino e aprendizagem dos EcD, de acordo com os dados encontrados, o conjunto de: aulas com exemplos do cotidiano, aulas com exposição de imagens, materiais didáticos adaptados, jogos didáticos adaptados, conhecer as suas deficiências, buscar estratégias pedagógicas, materiais pedagógicos apropriados para cada componente curricular e para cada EcD, acompanhamento do atendimento educacional especializado (AEE) durante as aulas, formações continuadas, apoio escolar e da família, é importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos EcD.

E terceiro objetivo específico buscou verificar a importância da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva e, de acordo com a análise dos dados, nos permitiu identificar que a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento do professor no processo de ensino e aprendizagem dos EcD, mas que precisa ser ampliada e/ou melhorada. A formação de professor, tanto inicial quanto continuada, são imprescindíveis para a inclusão dos EcD, visto que na perspectiva inclusiva se faz necessário mais investimentos em recursos humanos e financeiros para um bom desenvolvimento do trabalho docente e demais profissionais da escola.

Esperamos que esta pesquisa possa ser ampliada na busca de novas discussões em relação a inclusão dos EcD no processo de ensino e aprendizagem

dos componentes curriculares que compõem a Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia), pois identificamos uma carência em pesquisas sobre o tema. Igualmente, este estudo nos instigou a enveredar por novos estudos acerca da problemática sobre como o conhecimento sobre as deficiências dos estudantes podem contribuir para melhorar a conduta ética dos profissionais da educação na inclusão de estudantes com deficiência, com vistas ao entendimento desse fenômeno e sua possível e necessária transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L.; TEIXEIRA JUNIOR, J. G. Reflexões acerca da inclusão de alunos com surdez em aulas de Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 8, 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENPEC, 2011.

BARBOSA, M. C. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. *In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020. cap. 10. p. 181-202.

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

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BENITE, A. M. C. *et al.* O Diário Virtual Coletivo: Um Recurso para Investigação dos Saberes Docentes Mobilizados na Formação de Professores de Química de Deficientes Visuais. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 61-70, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 17-19, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 824-841, 2010.

BRASIL. Constituição [(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei de nº 8.069, de 13 julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

FELTRINI, G. M. **Aplicação de modelos qualitativos à educação científica de surdos**. 2009. 221 f., Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) –Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão – **Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. v. 1, p. 65-73.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**. Bengala Legal, 2011. Disponível em: <http://bengalalegal.com/pcd-brasil>. Acesso em: 26 dez. 2021.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Bengala Legal, 2011. Disponível em: <http://bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 26 dez. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. O Direito da Educação: O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTE, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

NOBRE, D. S. R. **Educação inclusiva em foco: reflexões sobre a importância da instrumentação para o ensino de química de alunos com deficiência visual**. Orientador: Claudio Gabriel Lima Junior. 2020. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

SAMPAIO, L. F. **Educação Inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em Química**. 2017. 77 f., Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, A. J. H. **Metodologia de Pesquisa**: Conceitos Gerais. Guarapuava (PR): UNICENTRO, 2014.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, J. P. da; PANAROTTO, J. A. Inclusão no Contexto Atual. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/9206.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SILVA, O. M. da. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa com Deficiência na História do Mundo de Ontem e Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 26 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque (USA), 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 9 nov. 2021.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Docentes

Parte I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Depois de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

- Concordo
- Não gostaria de participar (caso marque esta opção, você já poderá fechar a página da internet).

Parte II – Perfil do (a) Participante

2. Favor informar as iniciais do seu nome:

3. Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não informar

4. Faixa etária:

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

5. Qual é sua graduação? Caso não tenha, responda "Não se aplica".

6. Qual o ano de conclusão da sua graduação? Caso não tenha, responda "Não se aplica".

7. Qual a sua Pós-graduação? (pode selecionar mais de uma alternativa).

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não tenho

8. Caso tenha pós-graduação, especifique-a, se não responda "Não se aplica".

9. Quanto tempo total de docência? *

10. Atualmente trabalha na: (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Rede Pública Federal
- Rede Pública Estadual
- Rede Pública Municipal
- Rede Privada

11. Leciona em turmas do: (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino Superior
- Educação de Jovens e Adultos / EJA Médio

12. Nome da escola

13. Qual o vínculo com a escola?

- Efetivo
- Contrato

14. Tempo de docência nesta escola?

15. Em quantas turmas leciona?

- 1 a 2

- 3 a 4
- 5 a 6
- 7 a 8
- 9 ou mais

16. Qual (is) disciplinas leciona nesta escola? (pode selecionar mais de uma alternativa e/ou especificar em outros)

- Matemática
- Física
- Biologia
- Química
- Outro:

17. Qual (is) turno (s) você trabalha? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Manhã
- Tarde
- Noite

18. Quanto tempo ensina a estudantes com deficiência?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 10 anos
- Mais de 10 anos

Parte III – Perfil Profissional

19. Como avalia o grau de sua experiência no ensino de estudantes com deficiência.

- Muita Experiência
- Experiência Mediana

- Pouca Experiência
- Nenhuma Experiência

20. Na (s) turma (s) atuais que leciona há estudantes com deficiência?

- Sim
- Não

21. Caso tenha marcado sim na questão anterior, informe a deficiência desse (s) estudantes (s), se não responda "Não se aplica".

22. Em relação a frequência do estudante com deficiência nas suas aulas pode-se dizer que é:

- Muito frequente
- Frequente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

23. Como foi o atendimento aos estudantes com deficiência no início da pandemia? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Aula presencial
- Aula remota (síncrona/assíncrona)
- Entrega de atividades aos estudantes
- Não houve atendimento

24. Como está sendo o atendimento aos estudantes com deficiência? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Aula presencial
- Aula remota (síncrona/assíncrona)
- Entrega de atividades aos estudantes
- Não está tendo atendimento

25. A escola tem professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com deficiência?

- Sim
- Não

26. Com que frequência o professor AEE acompanha os estudantes com deficiência nas suas aulas:

- Muito frequente
- Frequente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

27. O (a) senhor (a) conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

- Sim, participei de sua elaboração.
- Sim, mas não participei de sua elaboração.
- Sim, mas ainda não tenho muitas informações sobre o mesmo.
- Não tive acesso a esse documento.

28. Ao ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) observou se contempla o atendimento de estudantes com deficiência? Caso tenha escolhido não na questão anterior, escolha não se aplica.

- Sim, observei que contempla totalmente
- Sim, observei que contempla parcialmente
- Sim, contempla pouco
- Não, observei que não contempla
- Não olhei esta parte
- Não encontrei esta parte
- Não se aplica

Parte IV – Formação Continuada

29. Em que momento da sua formação houveram estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Formação Continuada

30. Fez alguma formação continuada na perspectiva da educação inclusiva?

- Sim
- Não

31. Caso tenha marcado sim na questão anterior, especifique-a (s), se não responda "Não se aplica".

32. A formação continuada na perspectiva inclusiva foi ofertada pela escola ou pela secretaria de educação de Pernambuco (SEDUC PE)?

- Sim
- Não
- Não fiz

33. Você já fez outros cursos voltados para o atendimento de estudantes com deficiência? Se sim, especifique-o. Se não, coloque não se aplica.

34. Formação continuada oferece subsídios que favorecem a inclusão dos educandos com deficiência?

- Sim
- Não
- Pouco

35. A formação continuada é importante para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Parte V - Concepções

36. Em sua opinião, o que é inclusão?

37. Em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência elenque, no mínimo, dois pontos positivos:

38. Quais os principais desafios, do professor, no processo ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência

39. O processo ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência dá-se pela melhor forma: (pode selecionar mais de uma alternativa e/ou especificar em outros)

- Aulas com exemplos do cotidiano
- Aulas com exposição de imagens
- Materiais didáticos adaptados
- Jogos didáticos adaptados
- Outro:

40. Cite três pontos para melhorar o aprendizado dos estudantes com deficiência:

41. Numa escala de 0 a 5, o quanto você tem dificuldades no processo ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência? (sendo 0 para nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade)

- 0
- 1
- 2
- 3

- 4
- 5

42. As aulas dos estudantes com deficiência deveriam ser em salas específicas, em concordância com a necessidade de cada estudante?

- Sim
- Não

43. De acordo com a resposta anterior, explique o porque da alternativa escolhida.

44. Para um melhor aproveitamento do estudante com deficiência, relacione as linhas com as colunas:

	Muito importante	Importante	Nem muito, nem pouco	Pouco importante	Nada importante
Formação continuada	<input type="radio"/>				
Professor AEE	<input type="radio"/>				
Salas específicas para os estudantes com deficiência	<input type="radio"/>				
Materiais específicos	<input type="radio"/>				
Trabalho da Gestão	<input type="radio"/>				
Participação dos pais	<input type="radio"/>				

APÊNDICE B – Questionário Aplicado a Membro da Equipe Gestora

Parte I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Depois de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?

- Concordo
- Não gostaria de participar (caso marque esta opção, você já poderá fechar a página da internet).

Parte II – Perfil do (a) Participante

2. Favor informar as iniciais do seu nome:

3. Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não informar

4. Faixa etária:

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

5. Nome da escola

6. Quanto tempo trabalha na escola?

Parte III – Concepções

7. Em sua opinião, o que é inclusão?

8. No ano letivo de 2021 a escola teve matrícula de estudantes com deficiência?

- Sim
- Não

9. Caso tenha marcado sim na questão anterior, quantos e quais as deficiências?

10. Durante o período de suspensão de aulas presenciais, devido à pandemia da Covid-19, a escola conseguiu atender os estudantes com deficiência matriculados? *

- Sim
- Não houve atendimento

11. Como foi o atendimento aos estudantes com deficiência no início da pandemia? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Aula presencial
- Aula remota (síncrona/assíncrona)
- Entrega de atividades aos estudantes
- Não houve atendimento

12. Houveram dificuldades no atendimento aos estudantes com deficiência durante o período de suspensão de aulas presenciais? Se sim, quais?

13. Atualmente, quantos estudantes com deficiência estão matriculados?

14. Como está sendo o atendimento aos estudantes com deficiência? (pode selecionar mais de uma alternativa)

- Aula presencial
- Aula remota (síncrona/assíncrona)
- Entrega de atividades aos estudantes
- Não houve atendimento

15. Quais são as orientações da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEDUC PE) para o atendimento de estudantes com deficiência nas escolas da rede estadual?

16. Considerando as condições estruturais e os recursos humanos, como o (a) senhor (a) caracteriza o trabalho realizado junto aos estudantes com deficiência nessa escola?

17. Como é feito o acompanhamento do trabalho realizado junto aos estudantes com deficiência?

18. Na sua concepção, como a equipe gestora pode promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência?