

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BENEDITA GONÇALINA DE ALMEIDA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

CÁCERES – MT

2024

BENEDITA GONÇALINA DE ALMEIDA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT- Campus Cáceres/MT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dr.(a) Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2024

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ALMEIDA, Benedita Gonçalves de.

A447a A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva como Recurso de Inclusão na Educação / Benedita Gonçalves de Almeida – Cáceres, 2024.

146 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientador: Rosely Aparecida Romanelli

1. Prática Pedagógica. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Regular. 4. Tecnologia Assistiva. I. Benedita Gonçalves de Almeida. II. A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva como Recurso de Inclusão na Educação:

CDU 376:377.8

BENEDITA GONÇALINA DE ALMEIDA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 18/04/2024 17:08:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Orientadora — (PPGEdu/UNEMAT))



Documento assinado digitalmente

TATIANE LEBRE DIAS
Data: 18/04/2024 18:05:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.(a) Tatiane Lebre Dias (Membro Externo — (PROFEI/UFMT))



Documento assinado digitalmente

ROBSON ALEX FERREIRA
Data: 18/04/2024 23:39:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Robson Alex Ferreira (Membro Interno — (PROFEI/UNEMAT))

APROVADA EM 27/03/2024

Dedico esta dissertação ao meu Deus e Senhor, toda honra e toda glória.

A minha mãe Maria Santíssima, mãe de Deus e nossa, “*TOTUS TUUS MARIAE*”.

A minha querida e amada mãe Juracy Curado de Almeida, com muitos esforços nos impulsionou a buscar conhecimentos.

Aos meus filhos, Diego e Douglas, as minhas noras, Daniella e Giselle, aos meus netos, Heitor Miguel, Melissa Wiris e Ragnar Wiris, por muitas vezes tiveram que entender a minha ausência.

Ao meu sobrinho e filho do coração Jhonattan Almeida, sempre pronto me transportou nas idas e vindas da rodoviária de Cáceres à sua casa, da sua casa até a Cidade Universitária da UNEMAT- Cáceres/MT e vice-versa, para que eu pudesse assistir às aulas, e a minha querida e meiga Alícia Sophia por toda compreensão e carinho a mim.

Às minhas irmãs, Prof.^a Dra. Marinei Almeida e Prof.^a Dra. Sebastiana Almeida, através dos seus conhecimentos, incentivo, não mediram esforços em contribuir para que esse trabalho se realizasse.

E aos meus outros irmãos: Pedrosa, Manoel, Gonçalo Jacó, Fátima, Silnei, Silnea e Sebastião, e também ao meu cunhado Sebastião Ferreira por todo incentivo.

Agradeço à Santíssima Trindade, a Maria Santíssima e a São José, em todos os momentos de minha vida, momentos de medo, de incertezas, dúvidas, sempre estiveram presentes me fortalecendo e renovando as minhas forças. Gratidão.

Agradeço a minha estimada orientadora, Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, por toda sua humildade e sabedoria com que me orientou, por todo conhecimento transmitido a mim, pela sua dedicação, carinho, paciência na arte de ensinar, a minha eterna gratidão.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UNEMAT pelos quais passei, aprendi muito com seus ensinamentos. Obrigada a todos.

Minha querida Profa. Dra. Sebastiana Almeida Souza, através do Estágio Docência em sua sala de aula, aprendi que é possível e necessário ter uma prática pedagógica dialógica com todos os estudantes e principalmente com os deficientes, e aos seus estudantes. Sou grata pelas horas que passamos juntos.

A Profa. Dra. Geniana dos Santos do PPGE da UFMT- Cuiabá/MT, que me recebeu como aluna em sua disciplina, sua sabedoria transmitida com muita simplicidade, muito contribuiu na minha formação. Obrigada.

A Secretaria de Educação do Município de Cuiabá/MT, muito obrigada por me proporcionar afastamento das minhas atividades para a minha qualificação profissional.

A equipe gestora da escola onde foi realizada a pesquisa, meu agradecimento muito especial ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico, que se colocaram à minha disposição, caso fosse necessário. Muito obrigada.

A minha querida amiga, colega de trabalho e afilhada Cleidir Mariene, obrigada pelas palavras de estímulo.

A todos meus colegas de Mestrado muito obrigada. Às queridas colegas de orientação, Kamila e Wanderleia, grata pelas nossas conversas, socializações das nossas angústias, aflições, pelos estudos realizados juntos. Obrigada meninas superpoderosas.

A todos do Grupo de Estudo e Pesquisa da Pedagogia Waldorf liderada pela Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, pelos encontros, discussões e reflexões, obrigada.

Aos meus filhos, Diego, Douglas e Jhonattan, às minhas noras, Daniella e Giselle, muito obrigada por toda compreensão e incentivo, e aos meus amados netos; Heitor Miguel, Melissa Wiris e Ragnar Wiris, com vocês aprendo coisas novas a cada dia que estamos juntos, agradeço ao Pai por tê-los em minha vida.

A minha mãe Juracy Curado de Almeida, mulher forte e guerreira, meu exemplo de superação, em quem me espelho como ser humano. Minha eterna gratidão.

A minha família, pelas palavras de incentivo, pelas orações e pela ajuda material, gratidão.

Especialmente agradeço às minhas irmãs, Profa. Dra. Marinei Almeida e a Profa. Dra. Sebastiana Almeida, pelo incentivo antes e durante o mestrado, por toda ajuda e segurança transmitida a mim em todos os momentos durante na trajetória da minha pesquisa, Obrigada. A minha irmã Profa. Pedrosa, pessoa iluminada, sempre tem uma palavra de luz e está sempre pronta em ajudar quem mais precisa, a irmã Profa. Silnea, aos meus sobrinhos Dr. Andrey e Dra. Renata obrigada pelas palavras de estímulo.

A equipe gestora e todos da escola que me recebeu para a produção dos dados da minha pesquisa, muito obrigada. As professoras e a aluna com deficiência física que fizeram parte da minha pesquisa, obrigada por permitir fazer parte de suas histórias.

Meus sinceros agradecimentos a Associação Pestalozzi de Várzea Grande/MT na pessoa das Profas. Célia Ferreira de Souza (In memoriam) e Maria Ferreira de Souza, onde tive os primeiros contatos profissionais com estudantes com deficiência, muito contribuiu para o meu aprendizado como profissional e como pessoa, e a todos os estudantes desta instituição que por mim passaram, com eles aprendi mais que ensinei, na certeza de que deixaram um pouco deles em mim, e levaram um pouco de mim com eles, com toda alegria e pureza fizeram de mim um ser humano melhor.

E por fim agradeço as minhas vizinhas, amigas, a senhora Ambrosina e minha comadre, Rosária Lúcia pelo carinho e amizade. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho se realizasse. Muito obrigada.

[...]A percepção do igual e do diferente ocorre de modo imediato, não necessitando de uma teoria a respeito de sermos iguais, porque humanos, impondo-se e apontando deveres e modos de tratar o diferente. Sim, somos diferentes. É preciso que deixemos nossa percepção avançar com conhecimento de nós mesmos e do outro. Não somos melhores, nem piores, mas diferentes. Em quê? Como? Ao mesmo tempo, somos iguais. Em quê? Como?

(Maria Aparecida Viggiani Bicudo)

RESUMO

Este estudo apresenta como título “A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva como recurso de Inclusão na Educação”, integra-se a linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT-Campus-Cáceres/MT. Vários questionamentos surgiam sobre a prática pedagógica do professor: Como está sendo desenvolvida a prática pedagógica do professor no processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular? Quais são os benefícios que a TA pode oferecer para a efetivação da aprendizagem do estudante com deficiência? Quais os recursos de TA podem contribuir na autonomia da aprendizagem da estudante com deficiência? Este estudo é de cunho qualitativo e encontra-se alinhado com a metodologia do estudo de caso, foram utilizados os procedimentos metodológicos: levantamento e análises de dados, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas que norteou as entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas das professoras participantes em sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncionais com uma estudante com deficiência física. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica da Rede Municipal de Cuiabá/MT. Quanto aos resultados da pesquisa, conforme as entrevistas das professoras, é importante ressaltar que na visão das professoras a inclusão é importante para a socialização e também para o desenvolvimento global da criança com deficiência, mas que a escola não está preparada para receber os estudantes com deficiência, porque falta recursos, formação dos professores. Detectamos através das falas das professoras em que elas foram unânimes em dizer, que há falta de formação específica acerca das deficiências para os professores que atuam na sala de aula comum, uma formação que aborda casos concretos, casos da vivência em sala de aula, na sala de aula comum falta materiais acessíveis, o mobiliário, a estrutura física da sala não atende a especificidade da estudante com deficiência física. Quanto ao planejamento das professoras não há concordância nas falas das mesmas, entendemos que a dificuldade na articulação entre elas seja por falta de tempo e horário disponível para que elas pudessem planejar juntas, sendo que, as horas atividades delas são em dias diferentes, não permitindo a articulação das mesmas através do planejamento que seria um momento importante para que a articulação entre elas acontecesse, e ao mesmo tempo dificulta a orientação e acompanhamento por parte da professora da SRM. Em nossa observação notamos uma preocupação por parte da professora da sala comum na inclusão da estudante com deficiência física nas atividades, através da diversificação das estratégias metodológicas, como aula dialógica e interativa, recurso tecnológico, observamos também que a estudante, uma vez em contato com o recurso tecnológico, lhe foi despertado mais interesse pela atividade. Na SRM observamos certas limitações que dificultam o acesso da estudante com os recursos de TA como: a cadeira adaptada não é adequada ao tamanho da estudante, a altura do painel de psicomotricidade impede o acesso da estudante em seus recursos. Acredita-se que a pesquisa possa trazer contribuições relevantes ao processo de inclusão de estudantes com deficiência física na sala de aula e também de estudantes com outras deficiências.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Inclusiva. Ensino Regular. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

This study has the title “Teacher’s Pedagogical Practice in Elementary Education: Assistive Technology as a Resource for Inclusion in Education”, which is part of the research line Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices, linked to the Postgraduate Program in Education-PPGEdu of the State University of Mato Grosso- UNEMAT- Campus-Cáceres/MT. Several questions arose about the teacher's pedagogical practice: How is the teacher's pedagogical practice being developed in the process of including students with disabilities in regular education? What are the benefits that AT can offer for the effective learning of students with disabilities? What AT resources can contribute to the learning autonomy of students with disabilities? This study is of a qualitative nature and is aligned with the case study methodology, methodological procedures were used: survey and data analysis, through a questionnaire with open and closed questions that guided the semi-structured interviews, observations of pedagogical practices of participating teachers in a common classroom and in the Multifunctional Resource Room with a student with a physical disability. The research was carried out in a Basic Education school in the Municipal Network of Cuiabá/MT. Regarding the research results, according to the teachers' interviews, it is important to highlight that in the teachers' view, inclusion is important for socialization and also for the global development of children with disabilities, but that the school is not prepared to receive students with disabilities. deficiency, because there is a lack of resources and teacher training. We detected through the teachers' statements in which they were unanimous in saying that there is a lack of specific training about deficiencies for teachers who work in the common classroom, training that addresses concrete cases, cases of experience in the classroom, in The common classroom lacks accessible materials, the furniture and the physical structure of the room do not meet the specific needs of students with physical disabilities. Regarding the teachers' planning, there is no agreement in their statements, we understand that the difficulty in articulating between them is due to a lack of time and time available so that they could plan together, given that their activity hours are on different days, not allowing their articulation through planning, which would be an important moment for the articulation between them to happen, and at the same time makes it difficult for the SRM teacher to provide guidance and monitoring. In our observation, we noticed a concern on the part of the common room teacher in including students with physical disabilities in activities, through the diversification of methodological strategies, such as dialogic and interactive classes, technological resources, we also observed that the student in contact with the technological resource, more interest in the activity was aroused. At SRM we observed certain limitations that make it difficult for the student to access AT resources, such as: the adapted chair is not suitable for the student's size, the height of the psychomotricity panel prevents the student from accessing its resources. It is believed that the research can make relevant contributions to the process of including students with physical disabilities in the classroom and also students with other disabilities.

Keywords: Pedagogical Practice. Inclusive Education. Regular Education. Assistive Technology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BTDC - Banco de Teses e Dissertações da Capes
- CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa
- CAD - Cuidador de Estudante com Deficiência
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC/SEESP - Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial
- NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PNE - Plano Nacional de Educação
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso.
- UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
- UTI - Unidade de Terapia Intensiva
- ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Quadro com as Especificações de Atendimento – Ciclo da Vida.	82
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de Dissertações por Descritores e ano de defesa	72
Quadro 2 - Demonstrativo dos descritores, autores/ano de defesa, títulos e palavras-chave das dissertações	72
Quadro 3 - Demonstrativo dos artigos científicos e ano de publicação	78
Quadro 4 - Demonstrativo dos artigos científicos por descritores, autores/ano de publicação, títulos e palavras-chave	79
Quadro 5 - Demonstrativo dos questionários da Categoria I.....	98
Quadro 6 - - Demonstrativo dos questionários da Categoria II.....	105
Quadro 7 - Demonstrativo dos questionários da Categoria III.....	113

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Cadeira adaptada usada por Ester na sala de aula comum	90
Fotografia 2 - Cadeira de rodas usada por Ester.....	90
Fotografia 3 - Cadeira de Rodas com mesa removível usada por Ester	91
Fotografia 4 - Mesa Tablet – sala comum	91
Fotografia 5 - Professora Eliseba com Ester no painel de psicomotricidade	93
Fotografia 6 - Painel Psicomotricidade	94
Fotografia 7 - Pranchas silábicas das letras B e S	95
Fotografia 8 - Pranchas de números e quantidades.	95
Fotografia 9 - Mesa Tablet SRM.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Sobre mim: um longo caminho até a Educação Inclusiva.....	16
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	22
2.1 Processo sócio-histórico no Brasil.....	22
2.2 As Principais Leis Brasileiras que asseguram os Direitos dos estudantes com Deficiência ao Longo do Tempo	27
2.3 Políticas Públicas que regem a Inclusão na Rede Municipal de Cuiabá	37
2.4 Formação de Professores para a Educação Inclusiva	45
3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO.....	49
3.1 Tecnologia Assistiva para a inclusão do estudante com deficiência física	50
3.2 A prática pedagógica como sinônimo de liberdade na perspectiva de Freire: a relação do professor da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais na aplicabilidade da Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiência	56
3.3 A aprendizagem na visão de Vygotsky	58
3.4 O processo de interação da estudante com deficiência física no desenvolvimento das atividades em sala.....	59
4 METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	61
4.1 Teóricos que embasam a pesquisa e a metodologia	61
4.2 Ética na pesquisa	63
4.3 Informações acerca das Professoras da Sala Comum e Sala de Recursos Multifuncionais e da estudante com Deficiência Física	64
4.3.1 Professora da Sala de aula Comum	64
4.3.2 Professora da Sala de Recursos Multifuncionais.....	65
4.3.3 Características da estudante com deficiência física.....	65
4.4 Conceito de deficiência	66

4.5 Metodologia de produção de dados	67
4.6 Revisão integrativa “A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: a Tecnologia Assistiva como recurso de Inclusão na Educação	70
Ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva: A importância dos recursos didáticos adaptados na prática pedagógica	79
A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira.....	79
Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista	79
4.7 A escola, um pouco de sua história e funcionamento.....	81
4.7.1 Missão e objetivo da escola.....	82
4.8 Descrição da Sala Comum.....	83
4.9 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais	83
4.10 Público-alvo da Educação Especial.....	83
5 ANÁLISE DE DADOS: PRÁTICAS DAS ATIVIDADES	86
5.1 Momento 1: Prática da Professora da Sala Comum com a estudante com Deficiência Física	86
5.2 Momento 2: Prática da Professora da Sala de Recursos Multifuncionais com a estudante com Deficiência Física	92
5.3. Articulação e planejamento das professoras da sala comum e da sala de recursos multifuncionais	96
5.4 Análise das Entrevistas.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	134
ANEXO	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sobre mim: um longo caminho até a Educação Inclusiva

Antes de adentrar nos detalhes da pesquisa, gostaria de compartilhar um longo trecho da minha vida que teve início muito antes de eu cogitar cursar uma faculdade ou uma pós-graduação, e que está intrinsecamente ligado ao tema da minha pesquisa: a Educação Inclusiva. Nasci na zona rural, na fazenda da família da minha mãe, na Fazenda de Cima, localizada no município de Poconé, próximo à cidade de Nossa Senhora do Livramento, ambas em MT. Minha família é numerosa; sou a sexta de dez filhos. Apesar de meus pais serem pobres e quase sem instrução intelectual - minha mãe estudou até a quarta série e era professora na fazenda onde morávamos, enquanto meu pai sabia ler poucas palavras e assinar o próprio nome - minha mãe, uma mulher sábia e à frente de seu tempo, sempre incentivou a nós, seus filhos, a estudar. Meus dois irmãos mais velhos ficavam na casa de meus tios na cidade para estudar, enquanto os demais ainda não tinham idade para frequentar a escola.

Quando completei seis anos, meus pais venderam parte da terra da fazenda herdada por minha mãe, compramos uma casa e nos mudamos para a cidade de Várzea Grande. Minha mãe cuidava da casa, e meu pai conseguiu emprego numa empresa como Auxiliar de Topógrafo, o que o mantinha fora de casa por vários dias. Agora residindo na cidade, meus irmãos e eu começamos a frequentar a escola. Enquanto meu pai não dava importância aos estudos, nossa mãe não media esforços para nos manter na escola. Naquela época, eu vivi o período das Enciclopédias - Barsa e outras - que nossa mãe comprava sem que meu pai soubesse, já que ele era contra nossos estudos. Para ele, as mulheres deveriam se casar e ser donas de casa, enquanto os homens deveriam trabalhar para ajudar em casa e, mais tarde, prover o sustento da família.

Desde cedo, meus irmãos e eu trabalhávamos para ajudar no sustento da casa, mas nunca deixamos de estudar. Eu gostava de ajudar os filhos dos vizinhos nas tarefas escolares e, com isso, ganhava algum dinheiro. Concluí o Ensino Fundamental e ingressei no Ensino Médio, onde cursei Técnico em Contabilidade. Nesse período, estudava à noite, o que, somado ao trabalho em um emprego formal, tornava tudo muito cansativo. Com muito esforço, concluí essa etapa dos estudos. Já com o diploma do Ensino Médio em mãos, prestei vestibular, mas fui reprovada. Contudo, mantive o objetivo de continuar estudando e, um dia, ingressar na universidade.

Mais tarde, conheci alguém com quem formei minha família. Optei por não trabalhar nem estudar naquela época, para cuidar dos meus dois filhos. Alguns anos se passaram e, em 1995, retomei os estudos e cursei minha primeira graduação em uma faculdade particular, onde me formei em Ciências Contábeis. Estagiei na área, mas não exerci a profissão. Também fiz um curso de especialização em Controladoria pela UFMT, em Cuiabá/MT. Após um tempo, voltei a estudar novamente, dessa vez cursando Matemática. Durante o curso, trabalhei como estagiária em uma empresa de uma senhora que tinha sido professora do meu filho mais velho. Ela possuía uma franquia do KUMON, onde eu ensinava Matemática e Língua Portuguesa. Por questões financeiras e pessoais, não concluí o curso de Matemática.

Enquanto ainda trabalhava no KUMON, em 2004, fui convidada pela diretora, Prof.^a. Célia Ferreira de Souza (in memoriam), da Escola Prof.^a Helena Antipoff - Associação Pestalozzi de Várzea Grande/MT, para substituir uma professora que estava de licença. Trabalhei lá até o final daquele ano e, no ano seguinte, não atuei na instituição. Retornei ao trabalho na mesma escola em 2006, onde desempenhei as funções de professora e Coordenadora Pedagógica. Foi nessa instituição que tive meu primeiro contato profissional com estudantes com deficiência.

Continuando a trabalhar na escola, me interessei em fazer outra graduação e cursei Pedagogia. Ao final do curso, iniciei minha segunda especialização, agora em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trabalhei nessa escola por uma década, anos repletos de aprendizado, ensinamentos e descobertas enriquecedoras, que contribuíram significativamente para minha formação. Durante esse período, também trabalhei no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) na Escola Estadual Prof. Licínio Monteiro da Silva, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ensinando estudantes com deficiência em uma escola inclusiva.

Foi também na Escola Prof.^a. Helena Antipoff que me preparei para o concurso da Secretaria de Educação da Prefeitura de Cuiabá/MT, em 2010. Fui aprovada, e em 2014 fui efetivada como professora da Rede Municipal no Município de Cuiabá, onde exerço minha profissão até hoje.

Enquanto isso, meus filhos cresceram, estudaram e se formaram; o mais velho em Ciências Contábeis e o mais novo em Enfermagem. Este último é concursado pelo Estado de MT na função de Bombeiro Militar. Ambos constituíram suas famílias e me presentearam com três lindos netos. Sempre tive o incentivo das minhas irmãs professoras, Marinei e Sebastiana, para cursar o mestrado, assim como o apoio dos meus filhos para continuar os estudos. Foi por

isso, e pela necessidade de atualizar e aprender mais, que cheguei ao mestrado. Foi uma experiência muito desafiadora.

Não nasci professora, apesar de ter vindo de uma família onde a maioria das mulheres se tornaram professoras, seguindo o exemplo de minha mãe. Eu mesma me tornei uma. Estou me tornando professora dia após dia, e parte desse processo de tornar-me professora devo à Escola Profa. Helena Antipoff - Associação Pestalozzi de Várzea Grande/MT. Foi lá que tive meus primeiros contatos profissionais com estudantes com diversos tipos de deficiência. Com eles, aprendi mais do que ensinei. Foi lá que construí parte do que sou hoje. Tenho certeza de que ainda tenho muito o que aprender. Parafraseando Paulo Freire (1996), sou um ser inacabado; portanto, ainda estou em construção. Nesse processo de ser professora, a cada dia aprendo algo diferente, e dessa forma vou me constituindo e construindo como professora e ser humano.

A educação inclusiva é uma realidade nas escolas. Com a Política Nacional de Educação de nosso país, delineada a partir de uma série de documentos nacionais e internacionais (Organização das Nações Unidas, UNESCO, 1994), que determinam a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa dos direitos de todos os estudantes, é perceptível que essa proposta considera os processos educacionais inclusivos como uma ação em prol da igualdade de aprendizado para todos, sem distinção. Num processo de igualdade de aprendizado, não se admite mais outra forma de ensinar diante da grande diversidade que chega às escolas, senão através de uma educação que promova a inclusão de maneira igualitária e sem discriminação.

A educação inclusiva permeia a prática pedagógica do professor com o estudante em sala de aula, seja ele uma pessoa com deficiência, negra, quilombola, pobre, ribeirinha, etc. A prática do professor pode e deve impulsionar o aprendizado do estudante, promovendo sua autonomia e inserindo-o no processo de ensino-aprendizagem com seus colegas.

Dada a relevância dessa experiência e considerando minha prática docente, também como pesquisadora e o primeiro contato com estudantes com deficiência na sala de aula comum, juntamente com outros estudantes que apresentavam múltiplas necessidades educacionais especiais, surgiram vários questionamentos não apenas sobre minha prática, mas também sobre como estava sendo a prática de outros professores. Até então, meu contato com estudantes com deficiência tinha sido em uma escola de educação especial e não em uma escola inclusiva. É muito fácil falar sobre educação inclusiva e inclusão escolar, mas a prática é muito diferente.

Não é fácil para os professores da sala comum incluir um estudante com deficiência, entende-se que a inclusão não depende apenas da matrícula na escola comum, mas de toda a estrutura física escolar, de todos os profissionais que trabalham na escola, bem como, os professores em sala de aula. Muitos estudantes que estão na sala de aula comum são deixados de lado e não são incluídos nas atividades. Com isso, a prática pedagógica dos professores não condiz com a realidade que se espera existir na escola, que deveria ser uma escola inclusiva.

Diante disso, surgiram vários questionamentos que identificamos como sendo problemas da pesquisa: Como está sendo desenvolvida a prática pedagógica do professor no processo de inclusão do estudante com deficiência na sala comum? Quais são os benefícios que a Tecnologia Assistiva pode oferecer para a efetivação da aprendizagem do estudante com deficiência física? Quais recursos da Tecnologia Assistiva podem contribuir para a autonomia da aprendizagem do estudante com deficiência física?

Diante dos questionamentos acima mencionados, foram traçados os objetivos da pesquisa, o objetivo geral/primário e os objetivos específicos/secundários. Os objetivos deste estudo, sendo eles, compreender a metodologia utilizada pela professora referente ao aprendizado dos estudantes com deficiência, proporcionando os recursos da Tecnologia Assistiva para o aprimoramento da sua prática pedagógica.

Para atender a estes objetivos fez-se necessário apresentar os recursos de TA utilizados na sala de aula comum pela professora para potencializar a construção do conhecimento da estudante com deficiência física. Analisar a importância do recurso da TA no processo de aprendizagem associada às metodologias aplicadas em sala de aula pela professora para a efetivação do processo de inclusão da estudante com deficiência física e descrever recursos de TA que facilitem a autonomia da estudante com deficiência física para a efetivação da sua aprendizagem.

Sendo assim este estudo se encontra alinhado com a metodologia do estudo de caso baseada na investigação fenomenológica, para o cumprimento dos objetivos serão adotados os procedimentos metodológicos: levantamento e análises de dados qualitativos através de estudo bibliográfico e pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada, observações das práticas pedagógicas das professoras participantes, sendo uma na sala de aula comum e a outra na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com uma estudante com deficiência física, a produção dos dados aconteceu numa escola pública da rede municipal de Cuiabá/MT. Dentre os vários autores que embasam a nossa pesquisa, citamos alguns: Vygotsky; Paulo Freire; Mantoan; Bicudo; Gil; dentre outros.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma; o primeiro capítulo trata da Introdução, onde apresento uma síntese do meu percurso até a educação inclusiva, de onde vim e como cheguei à educação inclusiva e o que me levou a me interessar em conhecer e aprender mais sobre a inclusão do estudante com deficiência no ensino comum e que me impulsionou a cursar uma pós-graduação em nível de Mestrado. Destacamos os problemas da pesquisa; o objetivo geral e os objetivos específicos, apresentamos também a metodologia, os instrumentos que serão aplicados para a produção dos dados e alguns teóricos.

No segundo capítulo apresentaremos o processo sócio-histórico da educação especial, contextualizando a forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas no Brasil, abrangendo também a Educação Inclusiva. Nesse contexto, abordaremos também as principais legislações que amparam o processo para a concretização de uma escola para todos, elencando a formação dos professores, parte significativa e relevante no processo de efetivação da aprendizagem dos estudantes e, em específico, do estudante com deficiência.

No terceiro capítulo apresentamos as teorias de Vygotsky (1896-1934) e Freire (1921-1997), a importância da interação e a concretização da aprendizagem através desse processo, por conseguinte, buscaremos a motivação por meio das práticas através da tecnologia assistiva, as quais possibilitam ao estudante com deficiência física superar suas dificuldades e vencer os obstáculos que atrapalham o seu desenvolvimento motor e outros, contribuindo assim para ampliação das suas habilidades funcionais, promovendo a inclusão.

No quarto capítulo, buscamos os elementos exigidos para possibilitar o direcionamento de nossa pesquisa, através das ações didáticas e metodológicas, demonstrando a forma pela qual se deu a interação dialógica com os sujeitos pesquisados, utilizando os seguintes instrumentos: leitura, interpretação e produção da escrita, estabelecendo os objetivos e as questões de pesquisa para a construção da nossa dissertação.

E no quinto capítulo, apresentamos as análises discursivas dos enunciados, com o olhar voltado para a evolução na qualidade da aprendizagem da leitura e dos dados, da compreensão ativa, do reconhecimento das vozes presentes nos enunciados das professoras, uma vez que cremos que elas se constituem em um processo irreversível de constante desenvolvimento e crescimento. Além disso, analisar as atividades práticas desenvolvidas com a estudante com deficiência física, focando em seu desenvolvimento.

Nas considerações finais, demonstraremos os resultados desta pesquisa e acreditamos que possam contribuir para que as professoras utilizem os recursos de Tecnologia Assistiva em suas práticas pedagógicas em sala de aula, para incluir a estudante com deficiência física na

sala de aula comum, bem como, todos os estudantes que apresentarem necessidades educacionais especiais. Acredita-se que a pesquisa possa trazer contribuições ao processo de inclusão e para a realidade vivenciada pelos professores que trabalham não só com estudantes com deficiência física, mas, também com estudantes com outros tipos de deficiências e com estudantes sem deficiências.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Neste capítulo apresenta-se o processo sócio-histórico da educação especial, contextualizando a forma como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas no Brasil, abrangendo também a Educação Inclusiva. Nesse contexto, abordaremos também as principais legislações que amparam o processo para a concretização de uma escola para todos, elencando a formação dos professores, parte significativa e relevante no processo de efetivação da aprendizagem dos estudantes e, em específico, do estudante com deficiência.

2.1 Processo sócio-histórico no Brasil

No Brasil, como em outros países, várias lutas marcaram, o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, notoriamente sobretudo o direito das pessoas com deficiência de estarem em escolas comuns e de conviverem na sociedade.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 28), o atendimento escolar especial aos ¹portadores de deficiência teve início no Brasil, na década de 50 do século XIX. Foi o então Imperador D. Pedro II quem fundou dois institutos, em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857 o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, ambos no Rio de Janeiro.

Segundo Lanna Junior (2013, p. 1 apud Souza, 2011)

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Seguindo pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da província do Rio de Janeiro (Lanna Junior, 2013, p. 1 apud Souza, 2011, p. 162).

Segundo Mazzotta (2011, p. 29), o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado por Ernesto Hüet e seu irmão cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou no Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Hüet tinha planos para fundar uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, e ao apresentar seus planos ao Imperador, este acolheu-os com simpatia. Hüet começou lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon e em outubro de 1856,

¹ Ao longo do texto podemos encontrar a nomenclatura “Portador de Deficiência”. Ressalta-se, que a citação da nomenclatura, faz jus tão somente ao autor e/ou a lei de referência citada pela autora.

ele conseguiu ocupar todo o prédio da escola, que originou ao Imperial Instituto das pessoas com deficiência auditiva. Após cem anos da sua fundação, em 1957, pela lei n. 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Miranda (2008, p. 31), a fundação desse dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos com deficiência, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. Ainda essa autora nos relata que, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento foi direcionado mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas, em relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Conforme os autores, (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995 apud Rodrigues, Capellini, Santos, 2010),

As propostas da Educação Especial, na época, baseavam-se em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira se caracterizava pela preocupação higienizadora e teve como consequências a instalação de escolas em hospitais, o que promoveu maior segregação de atendimentos aos estudantes com deficiência. Por outro lado, a vertente psicopedagógica buscava a educação dos “anormais”, que eram identificados por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência. Mesmo tendo como objetivo a educação do estudante com deficiência, essa vertente também revelou um *caráter segregatório*, dando origem às classes especiais públicas (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995 apud Rodrigues, Capellini, Santos, 2010, p. 5).

Conforme os autores citados, em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A criação dessas duas escolas especiais e a expansão dessas instituições privadas e filantrópicas desobrigava o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil. Foi nesse período que surgiram as primeiras escolas especiais e as classes especiais. Convém ressaltar que, o sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas – Educação Comum e Educação Especial, a Educação Especial se consolida na Educação Comum, cujos objetivos aparentemente são os mesmos, de “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho”.

Ainda usando como referência aos autores acima citados, na década de 1960, nosso país foi marcado pela maior expansão no número de escolas de ensino especial, 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para estudantes com deficiência intelectual, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no início da década. Percebe-se que simultaneamente, aumentaram as classes especiais, que funcionavam em escolas públicas, em especial aquelas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual (Januzzi, 1992).

De acordo com Miranda (2008, p. 29,30), em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado

inclusão escolar. O surgimento da educação inclusiva vem romper com modelos arcaicos de ensino e contribuir para uma mudança inovadora na educação.

No que concerne ao documento do MEC/SEESP - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

É importante destacar a Declaração de Salamanca (1994), pois ela sugere várias ações no intuito de proporcionar condições de igualdade para pessoas com deficiência no âmbito educacional. Dessa forma, este documento resguarda o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, combatendo a desigualdade, ressaltando a uniformização de oportunidades. Neste sentido, a educação dos estudantes com deficiência que, antes se dava através da segregação, da exclusão no contexto escolar.

Com o advento da educação inclusiva muda-se todo esse contexto para uma educação que acolhe, que inclui esse estudante, ou que, deveria acolher e incluir. No entanto, o que presenciamos na prática, na atualidade, no âmbito escolar são atitudes que se atentam para as condições físicas e cognitivas do estudante, aquele que aprende e se desenvolve com mais facilidade, afirmando assim a exclusão daqueles que são rotulados como incapazes, que têm dificuldades na aprendizagem, dentre outras situações que limitam o estudante com deficiência em todas as áreas e espaços de socialização e de aprendizagem.

A Educação Inclusiva ganhou visibilidade a partir da Declaração de Salamanca que, de acordo com Menezes (2001, p. 1), foi o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, o autor diz que,

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (Menezes, 2001, p. 1).

Considerando que a Declaração de Salamanca (1994) é princípio fundamental da escola inclusiva, de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível,

independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Nesse contexto entende-se por inclusão, onde todos os estudantes com e sem deficiência possam conviver juntos, sem discriminação, onde eles possam manifestar a liberdade de aprender e se desenvolver juntos.

Segundo Souza (2014), “[...] a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias”, ressaltando que:

...o princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 17-18 apud Souza, 2014, p. 18),

Na perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 23-24), este documento contempla os princípios que versam sobre o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, destacamos aqui o princípio da busca de identidade, não mais importante que os outros dois, mas, por entender que a partir do movimento que a pessoa faz em busca da sua identidade, encontrando consigo mesmo, identificando e se aceitando como é, ela é respeitada e a inclusão fica mais fácil de se realizar, “[...] Todo cidadão deve, primeiro tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua [...] para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado”.

Esse mesmo documento já citado, “essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão.” Em outras palavras a inclusão passa pelo aceite da própria pessoa de como ela se aceita, para depois ser aceito por outras. Conforme o referido documento,

A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importante para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento “ad intra e “ad extra” do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social (2001, p.25).

É na convivência escolar que vai permitir que as relações de respeito, identidade e dignidade se concretizem, através de interações e socializações que são determinadas entre as

peessoas que, nem sempre são favoráveis à inclusão, mas que são necessárias. Nesse sentido a inclusão escolar ainda encontra resistência em acolher todos os alunos independente de classe, gênero, raça, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, onde todos podem aprender juntos em uma escola de qualidade, respeitando à diferença e o compromisso com os direitos humanos (Brasil, 2001, p. 26).

Uma escola que seja igual para todos, se faz através de um processo de mudanças no ambiente escolar, mudanças atitudinais dos profissionais que trabalham na escola e nas práticas pedagógicas do professor no atendimento do estudante com deficiência na sala de aula. Essas mudanças não acontecem como num passe de mágica, e sim paulatinamente, e para que elas aconteçam, precisam ser pensadas, discutidas, planejadas e trabalhadas no coletivo, as ideias de mudanças devem estar contidas no PPP, onde todos da escola, inclusive a comunidade escolar devem comungar com as mesmas ideias em prol de uma escola que acolhe a todos sem discriminação, que seja um espaço onde o respeito à diferença, a dignidade humana seja princípio básico para a efetivação da aprendizagem.

No que se refere as leis brasileiras sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se contemplam uma série de ações que objetivam por mudanças nos espaços escolares, cabendo as escolas se adequarem. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica contempla que, [...] “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Dessa maneira, percebemos que ao longo da história, a pessoa com deficiência e as que não se enquadravam nos padrões de beleza e até mesmo de perfeição imposta pela sociedade da época, foram marcadas por sofrimentos, muitos maus tratos, atrocidades, discriminações, que contribuíram para a exclusão delas da sociedade, sendo marginalizadas e obrigadas a viverem à margem da sociedade.

A educação no mundo contemporâneo só admite um tipo de escola, a escola inclusiva, e para que a inclusão aconteça verdadeiramente na escola, e em todos os espaços sociais, é preciso que haja mudança, e que essa mudança aconteça de dentro para fora, que tenha engajamento e vontade por parte de todos envolvidos.

2.2 As Principais Leis Brasileiras que asseguram os Direitos dos estudantes com Deficiência ao Longo do Tempo

Para abordar as principais leis brasileiras que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência ao longo do tempo, seguimos uma ordem cronológica, começamos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por ser a lei maior do nosso país e por entender que ela é referência para todos os outros documentos posteriores, e na sequência histórica dos acontecimentos damos continuidade, nos reportando aos documentos relacionados por décadas.

Em relação a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º inciso IV, dentre outros objetivos fundamentais cita, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, no artigo nº. 205, afirma que a “educação é direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da “pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O artigo 208, inciso I “é dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade”, e inciso III – garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Uma educação que seja direito de todos, não deve ter preconceito de qualquer espécie, deve ser com igualdade e liberdade para todos.

A década de 1990 foi marcada por vários documentos legais que, de maneira global representaram um certo avanço nas implementações dos direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais e inclusivas.

A Lei nº 8.069, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente de (1990, p. 46; 47; 52), dentre outras incumbências instituídas, o artigo 54 “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente; ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e no artigo 55, é obrigação dos pais ou responsáveis matricularem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino e Parágrafo único, as famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.

Em 1994, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que trata da “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades

curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19), na inclusão escolar o referido texto vem reforçar a integração, constituindo um atraso, visto que, o mesmo texto diz que, “Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, para efeitos desta Lei no capítulo V, artigo 58, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Estabelece que, na escola regular haja serviço de apoio para atender as especificidades de cada um, assim como, currículos, métodos, organização específica, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos educandos de acordo com suas respectivas deficiências.

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº. 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, objetivando “assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural”, dentre outras providências, estabelece mecanismo que acelerem e favorecem a inclusão social da pessoa com deficiência; um dos objetivos desta lei é garantir o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; também trata da acessibilidade para que o estudante com deficiência tenha seus direitos respeitados, uma educação igualitária e equitativa favorecendo a diferença, sendo assim esta lei propõe, adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

No ano de 2001, aprovada pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino realizado preferencialmente sempre que possível na rede regular de ensino, nos casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento, será realizado em classes e escolas especializadas, também discorre da melhoria da qualificação

dos professores do ensino fundamental para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais. O Plano Nacional de Educação destaca que, o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Destaca-se que, no ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução visa à educação de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica. O atendimento a esses estudantes começa na educação infantil, abrangendo creches e pré-escolas, e assegura os serviços de educação especial sempre que se constatar, por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Cabe aos sistemas de ensino efetuar a matrícula de todos os alunos, enquanto as escolas devem organizar-se para atender aos educandos com necessidades específicas.

A resolução define a educação especial como uma modalidade do ensino escolar, caracterizada por uma proposta pedagógica que provê recursos e serviços educacionais especiais, institucionalmente organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais regulares. Esse suporte visa garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as fases da educação básica. São considerados educandos com necessidades especiais aqueles que demonstram dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares. Tais dificuldades podem estar relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, problemas de comunicação e sinalização, bem como a necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Além disso, a resolução prevê que professores tanto de classes comuns quanto de educação especial sejam capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Também está prevista a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, onde professores especializados realizam a complementação ou suplementação curricular com o uso de procedimentos, equipamentos e materiais específicos. Os sistemas de ensino, conforme estabelecido pelas Leis 10.098/2000 e 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade para os alunos com necessidades educacionais

especiais, eliminando barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e de transporte escolar, além de prover os recursos humanos e materiais necessários.

Em 2002, três importantes Resoluções foram aprovadas pelo CNE/CP. A primeira, Resolução nº 1, de 18 de fevereiro, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Estas diretrizes definem princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura de graduação plena. Elas se aplicam a todas as etapas e modalidades da educação básica.

A segunda resolução, de número 2 e datada de 19 de fevereiro, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, que devem totalizar, no mínimo, 2800 horas. Essa carga horária é dividida da seguinte maneira: 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado iniciando na segunda metade do curso, 1800 horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 horas destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Está prevista também a possibilidade de redução da carga horária de estágio para alunos que já exerçam atividade docente regular na educação básica, até um limite de 200 horas.

Por fim, a terceira resolução, nº 3 de 18 de dezembro, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Essa resolução foca na educação profissional de nível tecnológico, que se integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, visando assegurar aos cidadãos a aquisição de competências profissionais que os capacitem para a inserção em setores profissionais que utilizem tecnologias.

Referente ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Este documento insere a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 14, as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior, é dever das escolas garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação

infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que objetiva a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com intuito de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, e também da oferta do atendimento educacional especializado e garantir a acessibilidade (MEC/SEESP, 2007).

Conforme documento citado, em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No ano de 2005, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação–NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (MEC/SEESP, 2007).

Em 2006, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Dentre as metas contidas neste documento, está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 24 de abril de 2007, foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 2007, teve como base a Educação Básica como perspectiva de formação e a valorização dos docentes, ao financiamento e a garantia de acesso. O Compromisso Todos

pela Educação, uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (MEC/SEESP, 2007).

No que se refere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), este documento tem como objetivo assegurar, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Conforme o referido documento, para a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (MEC/SEESP, 2007, p. 17).

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, a aprovação do Decreto nº 6.571, se deu em 17 de setembro de 2008, dispõe sobre essa ação e define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, este documento diz que, “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, e que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”, também trata da implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; da adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, dentre outras providências de que trata este decreto.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesse sentido a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Este documento vem orientar os estabelecimentos de ensino acerca do atendimento educacional especializado. A resolução enfatiza que, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, e não substitui às classes comuns, pode ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, esse atendimento pode ser realizado em parcerias com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Encerramos a década de 2001 a 2010, com a Conferência Nacional de Educação, CONAE, sendo marcada com intensas discussões acerca dos direitos da pessoa com deficiência na educação e, sobretudo em todos os espaços sociais. Esta Conferência foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, “constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes”. Este Documento Final, resultado da CONAE, contribuirá para a construção de políticas de Estado para a educação nacional, em que, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, dentre outros), expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos, como objetivo maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional. Esse documento, (CONAE), resultou na “construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (CONAE, 2010, p. 12, 14).

Em 16 de novembro de 2011 foi aprovado o Decreto nº 7.480, dentre outras prerrogativas deste documento, no anexo I, capítulo 1º, compete ao Ministério da Educação, “Inciso I, política nacional de educação, inciso III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar”. Antes do referido decreto a Educação Especial e Educação Inclusiva eram de competência da Secretaria de

Educação Especial (SEESP), com a aprovação deste decreto passou à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovada pela LEI N° 13.005/2014, a meta de que trata a atual PNE é a de número 4 que trata, “ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Dentre as várias estratégias estabelecidas por este documento nos cabe citar algumas: “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro marco importante na inclusão e na luta dos direitos da pessoa com deficiência foi a publicação da Lei n°. 13.146, de 6 de julho de 2015, no artigo 1º Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. No parágrafo 1º diz que quando necessário, a avaliação da deficiência será biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação.

No Capítulo IV do Direito à Educação, o artigo 27 deixa claro que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Conforme o artigo 28, é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre as várias incumbências citamos algumas: 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; 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; 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.

A Lei Brasileira de Inclusão traz inovações fundamentais na área da educação contribuindo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. Com o advento dessa lei muda a visão de deficiência que antes era uma condição e atualmente é entendida como uma situação dos espaços sejam físicos ou sociais, que não são adequados às necessidades das pessoas com deficiência, aumentando as dificuldades enfrentadas por elas.

O Decreto nº 10.094, de 6 de novembro de 2019, dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA), estabelecendo, dentre outras, sua competência para propor procedimentos e orientar a elaboração do plano de tecnologia previsto na Lei Brasileira de Inclusão, que tem sido denominado Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Em seu Art. 2º O Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva órgão destinado a assessorar na estruturação, na formulação, na articulação, na implementação e no acompanhamento de plano de tecnologia assistiva, com vistas a garantir à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos e serviços que maximizem sua autonomia, sua mobilidade pessoal e sua qualidade de vida, observado o disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Conforme a Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019, dispõe sobre a prática da Equoterapia. Em seu Artigo 1º define Equoterapia como método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação voltada ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com deficiência. De acordo com o artigo 3º, a prática da equoterapia será orientada com observância das seguintes condições, entre outras, conforme o que dispuser no regulamento: I- equipe multiprofissional, constituída por uma equipe de apoio composta por médico e médico veterinário e uma equipe mínima de atendimento composta por psicólogo, fisioterapeuta e um profissional de equitação, podendo, de acordo com o objetivo do programa, ser integrada por outros profissionais, como pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e professores de educação física, que devem possuir curso específico de equoterapia; II- programas individualizados, em conformidade com as necessidades e potencialidades do praticante; dentre outras.

De acordo com Lopes (2019), a equoterapia,

É uma forma de reabilitação baseada na neurofisiologia tendo como base os padrões de movimentos rítmicos e repetitivos da marcha do cavalo. Ao caminhar, o centro de gravidade do cavalo é deslocado tridimensionalmente, resultando em um movimento similar ao da marcha humana com movimentos alternados dos membros superiores e da pelve [...] A prática da Equoterapia objetiva benefícios físicos, psíquicos, educacionais e sociais de pessoas com deficiências físicas ou mentais e/ou com necessidades especiais e está indicada para os seguintes quadros clínicos: -Doenças genéticas, neurológicas, ortopédicas e clínico-metabólicas; - Sequelas de traumas e cirurgias; - Doenças mentais, distúrbios psicológicos e comportamentais; - Distúrbios de aprendizagem e de linguagem (Lopes, 2019, p. 26).

A Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. O Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, esse acompanhamento integral de que trata o artigo 1º compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde. Esta lei determina que os sistemas de ensino devem oferecer formação continuada para capacitar os professores da educação básica para identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Através dos documentos apresentados neste tópico, percebemos que no Brasil a história da pessoa com deficiência foi marcada por preconceitos, expulsão, exclusão, discriminação,

abandono até chegar à inclusão através do atendimento especializado. Houve avanços grandiosos nas implementações dos direitos da pessoa com deficiência, contando com a participação direta dos mesmos. Na atualidade, as pessoas com deficiência ainda enfrentam dificuldades relacionadas as barreiras: arquitetônicas, comunicacionais e as atitudinais, e também a falta de capacitação dos professores e dos profissionais da escola. O despreparo dos professores e dos profissionais da educação, talvez seja por falta de uma formação continuada que contemple a inclusão da pessoa com deficiência, sobretudo das pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo em vista, que a inclusão ainda não acontece conforme o que preconiza a lei de inclusão, cujo objetivo é: assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (LBI, 2015), na prática isso ainda não acontece.

Enfatizamos no próximo tópico, a escrita acerca das políticas públicas que amparam a inclusão na Rede Municipal de Cuiabá, por nossa pesquisa se efetivar em uma escola do município de Cuiabá.

2.3 Políticas Públicas que regem a Inclusão na Rede Municipal de Cuiabá

A inclusão na rede municipal de Cuiabá está alicerçada em várias leis que promovem e garantem a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

A Lei Ordinária nº. 3.816 de 11 de janeiro de 1999, Cuiabá MT, cria a Política Municipal de Atenção ao Deficiente, o Fundo Municipal de Apoio ao Deficiente, o Conselho Municipal dos Direitos do Deficiente, e dá outras providências. De acordo com esta lei em seu artigo 1º, “fica instituída a Política Municipal de Atenção ao Deficiente, a ser operacionalizada nas áreas de educação, saúde, transporte e locomoção, desporto, adequação arquitetônica, comunicação social, trabalho, cultura e outras previstas em regulamento”. Um dos programas prioritários de Políticas de Atenção ao Deficiente é o “Programa de Educação Integral ao Deficiente”, deve ser executado, a curto, médio e longo prazos.

Dentre vários objetivos propostos neste programa, aos quais o município de Cuiabá tem a incumbência de viabilizá-los, destes citamos alguns que julgamos mais pertinentes para a nossa pesquisa; “promover as parcerias com o Governo Federal, e Estadual, políticas locais de atenção aos portadores de deficiência”; “incluir nos currículos escolares de ensino fundamental e médio, conteúdos que possibilitem aos docentes e técnicos trabalharem as diferenças individuais no contexto educacional”; “atender, prioritariamente, em unidades

públicas, portadores de deficiências severas ou profundas que não possam frequentar a rede regular de educação e saúde”; a operacionalização desta política será feita com a participação de vários órgãos municipais.

Ressalta-se que, é de competência da Secretaria Municipal de Educação; “normatizar, estruturar ou implementar as respectivas ações setoriais”; “prestar cooperação técnico-institucional para o desenvolvimento da política de atenção ao deficiente, na execução dos programas e projetos específicos do seu campo de atuação”; “destinar, anualmente, recursos orçamentários necessários para viabilizar o desenvolvimento das ações propostas”; “criar mecanismos que viabilizem uma efetiva integração de ações entre si e os seus correspondentes ao nível Federal e Municipal, no que tange a política de atenção ao portador de deficiência”; “apresentar, periodicamente, à coordenadoria executiva, relatórios estatísticos, avaliativos e financeiros de ações desenvolvidas no âmbito da política de atenção ao portador de deficiência, a fim de subsidiar modificações metodológicas e procedimentos operacionais”(Cuiabá-MT, 1999).

O artigo 9º da Lei Ordinária nº 3.816 (1999), cria também o “Conselho Municipal dos Direitos do Deficiente, órgão de deliberação coletiva, normatizador, controlador e fiscalizador da Política de Atenção ao Deficiente e do Fundo de Apoio ao Deficiente”, dentre as várias competências, elencamos algumas;

- I. Aprovar os programas anuais e plurianuais relativos aos objetivos da política de atenção do Deficiente;
- II. Formular, propor e ou desenvolver ações voltadas ao bem-estar social das pessoas portadoras de deficiências em todo o município;
- III. Atuar como fórum permanente de discussão sobre as questões relativas aos deficientes;
- IV. Promover e participar de eventos que visem o aperfeiçoamento filosófico, político e tecnológico do pessoal envolvido nos programas de atendimento a pessoas com deficiência;
- V. Aprovar as diretrizes e normas para a gestão do Fundo Municipal de Apoio ao portador de deficiência e fiscalizar seu cumprimento (Brasil, 1999).

Diante dos novos desafios que surgem na educação, as complexidades e dificuldades que acompanham o acesso e permanência à demanda da educação pública em nosso país, exigindo que as políticas sejam redirecionadas e as ações educativas ressignificadas, de forma que venham fortalecer as escolas em prol de uma educação de qualidade. Nesse sentido em dar resposta aos desafios é que a construção de uma escola pública de qualidade deve investir em programas e projetos compromissados em proporcionar e ampliar conhecimentos, promover a inclusão social de todos, é nessa finalidade que foi pensada uma nova proposta de política

educacional, sistematizada para atender as demandas que se apresentavam. Resultou-se em três grandes eixos norteadores: gestão, formação e inclusão, assumindo estes o contorno da nova organização da escola (Cuiabá-MT, 2008).

Um dos princípios orientadores das Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, é a Educação pública inclusiva e de qualidade. Considera a escola como um dos espaços privilegiados de formação humana, tornando -se assim uma instituição social de relevância. Assim, “como instituição formativa e cultural age na promoção do crescimento intelectual, moral e social da criança, tornando-a um ser participativo e possibilitando a emancipação de sua condição histórico-social” (Camargo, 2006, p. 108 apud Cuiabá-MT, 2008, p. 16).

Uma educação pública de qualidade deve comprometer-se com a formação, garantir o acesso e permanência nas etapas da educação básica, também no ensino aprendizagem de todos os estudantes, a escola deve promover formação coletiva, criar momentos de reflexões sobre a prática pedagógica articulando com os saberes e experiências dos profissionais da escola, buscando a participação de todos no processo de tomada de decisões, estabelecendo com os profissionais da educação o compromisso de mudança. As ações, projetos e programas desenvolvidos nas escolas devem estar comprometidos e respaldados pelos marcos referenciais que regem as instituições públicas de educação, dentre as quais estão: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as demais leis e/ou diretrizes que se aplicarem aos sistemas de ensino público e à rede municipal de ensino da cidade de Cuiabá (Cuiabá-MT, 2008, p. 16).

Ainda em relação ao documento citado (Cuiabá-MT, 2008), dentre as diversas Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, citamos a de Reorganização e implementação de uma política para o Sistema Municipal de Ensino, garantindo uma educação pública inclusiva e de qualidade. Conforme este documento,

“A Secretaria Municipal de Educação entende que uma educação pública inclusiva é aquela que respeitando as diferenças responde educacionalmente a todos com qualidade, através de ações pedagógicas que contemplem a diversidade e contextos de aprendizagem significativos” (Cuiabá-MT, 2008, p. 28).

Destacamos alguns dos objetivos desta diretriz: ampliar a capacidade de atendimento na rede municipal de ensino para todos os níveis de competência do município; modernizar as estruturas escolares oferecendo condições materiais para o desenvolvimento do educando; desenvolver propostas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede municipal; criar programas de apoio para crianças e adolescentes no que diz respeito à educação especial; implementar a acessibilidade física e arquitetônica das escolas. Sendo assim, para que a escola seja inclusiva, a inclusão deve ser proporcionada não só no

atendimento em sala de aula pelo professor, mas, por todos os profissionais da escola, os materiais devem ser acessíveis para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como de todos os estudantes com deficiência, e também os espaços físicos da escola devem ser acessíveis a todos, sem barreiras arquitetônicas que os impeçam acessá-los com autonomia.

O Plano Municipal de Educação do Município de Cuiabá para o período de 2015/2024, foi aprovado pela LEI Nº 5949, de 24 de junho de 2015.

[...] O PME apresenta a concepção de educação crítica, em que o mundo só pode pensar em ser mais justo, digno, fraterno e próspero se todos os atores sociais se empenharem em tornar a educação um real, efetivo e verdadeiro instrumento de emancipação individual, onde todos realmente aprendam a ler o mundo, se posicionar, participar de forma ativa, sem preconceitos, com inclusão e, acima de tudo, com ética e dignidade (Cuiabá -MT, 2015).

Conforme o Plano Municipal de Educação de Cuiabá 2015-2024, a Educação Especial tem sido uma bandeira de luta, tendo um atendimento de referência a nível nacional, com crescimento na oferta de vagas, bem como, na qualidade desse atendimento, procurando envolver os segmentos dessa área, de forma que as referidas instituições se transformem, adotando os princípios legais, filosóficos e pedagógicos de educação inclusiva”. Nesse sentido, é meta da Secretaria Municipal de Educação (SME), oferecer atendimento de qualidade e respeito, garantir a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania dos alunos público-alvo da Educação Especial (Cuiabá-MT, 2015).

Em relação as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Cuiabá 2015-2024, citamos as metas 8ª e a 15ª, e algumas das suas respectivas estratégias. 8ª Meta: “Manter e ampliar a execução das Políticas da Educação Inclusiva nas unidades educacionais do sistema de ensino, durante a vigência deste plano”, dentre as estratégias previstas para esta meta, citamos a de número 8.5 que visa, “implementar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

A meta 15ª visa “Garantir o atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando o princípio da educação para todos, durante a vigência deste plano”. De acordo com esta meta elencamos algumas estratégias: 15.2 Assegurar a atuação de equipe multiprofissional composta por especialistas na área de educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social, psicopedagogo, instrutores de braille e libras, visando a consolidação da política de inclusão,

durante a vigência deste plano; 15.7 Assegurar que no Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais da Rede Pública de Ensino sejam contempladas ações voltadas para a inclusão e o serviço educacional especializado;

15.11 Manter parcerias com Centros de Apoios Especializados para o atendimento complementar aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas unidades educacionais dos sistemas, durante a vigência deste plano; 15.12 Garantir tecnologia assistiva aos alunos deficientes e com altas habilidades e superdotação matriculados nas unidades educacionais da rede pública de ensino, durante a vigência deste plano”. O sucesso de uma educação de qualidade para todos, depende do empenho de todos os envolvidos, tanto na implementação, na fiscalização e avaliação dos objetivos, metas e estratégias do plano, e também na interação entre as conquistas individuais e coletivas (Cuiabá-MT, 2015).

Evidenciamos que, em 2019, ano em que Cuiabá comemorou seus 300 anos foi lançada a Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, concretizada na Escola Cuiabana: Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá cultura, tempo de vida, direitos de aprendizagem e inclusão(2019), este documento é apresentado como um material inspirador de reflexões que serve de subsídio para nortear o Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais, a formação continuada dos gestores, professores e demais profissionais, que lidam com a arte de cuidar e educar.

Este documento apresenta uma ampla fundamentação teórica, assim como sugere metodologias, projetos, formas e instrumentos de avaliação, nova proposta de organização dos estudantes em seus ciclos de vida: infância, adolescência, juventude, adultos e idoso, aprofundando a compreensão sobre o modo como eles pensam, como aprendem e se socializam nesta sociedade conectada. Ela traz para a reflexão o papel da acessibilidade, os aportes da educação inclusiva e da inserção da pessoa na cultura, no conhecimento, na riqueza cultural, social e ética que foi produzida pela e para a humanidade, aproximando da Teoria sócio-histórico-cultural (Cuiabá-MT, 2019, p. 52).

No que concerne aos princípios que orientam a Escola Cuiabana, a Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá (2019), elenca os seguintes princípios sobre a inclusão, a Escola Cuiabana compreende a educação como um fundamento necessário para a justiça social na perspectiva de educação humanizada, pautada na:

- Promoção da educação de qualidade e de respeito aos tempos de vida.
- Efetivação da escola inclusiva.

- Garantia do direito à aprendizagem para todos.
- Promoção do acesso e permanência com sucesso das crianças e estudantes nos espaços educativos.
- Possibilitar que o aluno entenda as relações próprias do mundo do trabalho e faça escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Fomento e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e as reflexões sobre o consumismo.
- Exercício da responsabilidade em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta e valorização da diversidade de saberes e vivências culturais (Cuiabá-MT, 2019, p. 71).

O terceiro princípio diz respeito a Cultura, recomenda a BNCC (2017), “reforça que os aspectos culturais são indissociáveis de qualquer forma de conhecimento ou saber, além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática da não discriminação, do não preconceito e de respeito às diferenças e diversidades”.

Segundo o que preconiza (Candau, 1997, 2014 apud Cuiabá-MT, 2019, p. 72), “não é possível conceber uma experiência pedagógica desprovida do traço cultural, pois educação e cultura são, universos profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”, nesse sentido só é possível adquirir uma experiência pedagógica, se educação e cultura andarem juntas e bem articuladas.

A Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá (2019), chama a reflexão para a acessibilidade em todas as dimensões, na sociedade e na educação inclusiva, e conforme Sasaki (2002 apud Cuiabá-MT, 2019, p. 75) define a acessibilidade em várias dimensões: arquitetônica - sem barreiras físicas; comunicacional - eliminar barreiras na comunicação entre as pessoas; metodológica - eliminar barreiras nos métodos e técnicas de educação; instrumental - eliminar as barreiras de ferramentas, instrumentos e utensílios; programática-eliminar barreiras na política, legislações e normas; atitudinal - eliminar os preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações social e cultural; digital - eliminar barreiras de acesso às tecnologias.

A educação inclusiva exige a abertura para a adoção de novos encaminhamentos, a Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá (2019) avaliativos, estratégicos, metodológicos na interface multiprofissional e de atendimento multifuncional em parceria com a família, com isso, o professor deve adotar práticas pedagógicas condizentes com a nova realidade, rompendo barreiras e atitudes que antes eram concebidas e que na atualidade não se concebe mais, adequando ao processo de uma educação que respeita as diferenças. A Escola Cuiabana busca a eliminação de barreiras que afetam o direito de aprender e a transversalidade da Educação Especial, além disso, coloca a acessibilidade atitudinal correspondente a uma visão

de alteridade que não aceita a incomunicabilidade, inatingibilidade e intolerância e a desumanização (Cuiabá-MT, 2019, p. 75).

Assim o grande desafio da Política Educacional da Secretaria Municipal de Cuiabá - Escola Cuiabana é garantir uma escola inclusiva para professores, estudantes e comunidades escolar, onde a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem é Direito de Todos, considerando que os estudantes são diferentes entre si e vão se desenvolvendo, crescendo, e se diferenciando ao longo da vida. Para isso são necessárias ações voltadas à diferença e às diversidades sociais, cognitivas e culturais que existem na sala de aula, firmando um compromisso público de desenvolver, as potencialidades e assegurar a vivência plena do currículo por parte dos estudantes.

Sendo assim, o objetivo desta proposta é nortear o trabalho da Secretaria de Educação em diálogo com a Educação Especial, reafirmando a necessidade de um continuum de novos olhares não como um eixo separado, ou subsistema, mas assumindo a sua transversalidade na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, que também deve ocorrer no Ensino Superior.

Acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução nº 4 da CEB/CNE de 2009, no Art. 2º “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, este não substitui a escolarização e propõe autonomia e independência aos estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Conforme a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, o AEE se dá através da

§ 1º- [...]estimulação precoce, ensino da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para estudantes Surdos; ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do Sistema Braille; do uso do Soroban e das Técnicas para orientação e mobilidade para estudantes cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva -TA; Ensino de atividades da vida autônoma e social; Orientação de atividades de enriquecimento curricular para Altas habilidades ou Superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.
§ 2º Os professores que atenderão aos estudantes cegos ou com surdo cegueira deverão respectivamente apresentar: Certificação em Braille, Libras-Língua Brasileira de Sinais e Libras Tátil (SME, 2018 apud Cuiabá-MT, 2019, p. 171).

O professor que realiza o atendimento Educacional Especializado atua na Sala de Recursos Multifuncionais, preferencialmente que seja efetivo na rede municipal, formado em licenciatura plena com especialização na área de Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, tendo como atribuições:

- a) Desenvolver as atividades específicas de acordo com o perfil de estudantes da AEE.
- b) Apresentar formação continuada relacionada às necessidades específicas de cada estudante atendido.
- c) Realizar trocas de informações com o professor referência.
- d) Elaborar avaliação diagnóstica diferencial da Aprendizagem.
- e) Elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual, com a unidade, o professor referência e a família, de acordo com o levantamento realizado durante o processo de avaliação pedagógica (Cuiabá-MT, 2019, p. 172).

De acordo com a Política Educacional da Secretaria Municipal de Cuiabá - Escola Cuiabana 2019, cuja visão de futuro é “Ser referência pela qualidade da educação ofertada garantindo direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio do compromisso com a ciência, a filosofia, as artes, as culturas, a humanização, a inclusão e a formação cidadã”, sendo uma de suas metas,

Melhorar a qualidade da educação a partir de metas claras para aprendizagem, da avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos, da autoavaliação dos docentes e gestão escolar e da avaliação institucional para organização das rotinas escolares e auxílio nos resultados das aulas distribuídas nos 200 dias letivos” (Cuiabá-MT, 2019, p. 77).

A Política Educacional da Secretaria Municipal de Cuiabá, conhecida como "Escola Cuiabana 2019", evidencia um comprometimento exemplar com a excelência na educação, propondo-se a ser um modelo em termos de qualidade educacional. A visão futurista da política não apenas almeja garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes, mas também busca enraizar valores essenciais como a humanização, inclusão e formação cidadã dentro do contexto educacional. Esta abordagem é particularmente significativa, considerando que a educação não se limita ao mero ato de ensinar conceitos básicos, mas se estende à formação de indivíduos conscientes, críticos e participativos na sociedade.

As metas estabelecidas para a melhoria contínua, como a avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos, autoavaliação docente e gestão escolar, bem como a avaliação institucional, são medidas que demonstram um esforço consciente para aprimorar não apenas o desempenho acadêmico, mas também as práticas administrativas e pedagógicas nas escolas. Tais iniciativas são fundamentais para alcançar um ambiente de ensino que verdadeiramente responda às necessidades e ao potencial de cada estudante, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva.

2.4 Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Aborda-se neste tópico de forma sucinta a história da formação de professores no Brasil e como se dá no município de Cuiabá.

A história de formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009, p. 143-144), surge de forma explícita após a independência, quando se pensa da organização da instrução popular. O autor fala de períodos na história da formação de professores no Brasil, damos ênfase nas principais características de cada período sem citá-lo.

A formação de professores apareceu pela primeira vez com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, essa lei determinava que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, em seu artigo 4º estipula que os professores deverão ser treinados nesse método, às suas próprias custas, nas capitais das respectivas províncias, exigindo o preparo didático, mas não se refere propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, a tendência destas, era de adotar para formação dos professores seguindo os países europeus: a criação de Escolas Normais. Em 1935, a Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói a primeira Escola Normal do país. Em relação ao preparo dos professores para as escolas primárias, as Escolas Normais recomendavam uma formação específica, sendo orientadas pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Predominavam nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. No que tange ao currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras e, aos professores cabiam o domínio dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico, perdurando ao longo do século XIX a formação docente por via normalista (Saviani, 2009, p. 144).

De acordo com Gatti (2010, p. 1356), é no início do século XX que aparece a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3+1”). Como explica Saviani (2009, p. 146) o esquema de “3+1”, “três anos

para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”, dando a habilitação aos formandos para lecionarem.

Ainda Gatti (2010), esse modelo também foi aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, que versa sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, facultando a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (Gatti, 2010, p. 1356-1357).

Com o fim do regime militar a mobilização dos educadores alimentou expectativa de que o problema da formação do docente no Brasil seria bem mais equacionado, Saviani (2010) destaca que:

Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008 c, p. 218-221 apud Saviani, 2009, p. 148).

Apesar da história de formação de professores no Brasil não ser recente, ainda hoje esse processo de formação encontra-se deficitário, principalmente no que tange a formação de professores para atuarem na educação inclusiva. Considerando que houve um aprimoramento no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência incluindo-os no ensino regular, com o propósito de proporcionar um ensino de qualidade e ensino para todos. Nesse sentido houve avanço nas leis para que a educação pudesse superar as dificuldades e as resistências ainda presentes no contexto escolar, relacionadas às diferenças.

Logo é de suma relevância a formação de professores para uma educação inclusiva, uma formação que seja contínua, ao longo da profissão docente, que considere os saberes adquiridos já antes do professor entrar em sala de aula, levar em consideração as experiências vividas no contexto escolar, com os colegas, alunos e a comunidade, de acordo com Tardif (2014) [...] “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas

e, provavelmente, de natureza diferente”, esses saberes e o saber-fazer não são produzidos pelos professores e não tem origem em seu trabalho, eles são originados num contexto social,

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das Universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2014, p.18-19).

Segundo Tardif (2014), a necessidade de repensar a formação de professores para o magistério que, além de levar em conta os saberes dos professores, deve também levar em conta as realidades específicas de seu trabalho no dia a dia. Nesse sentido o autor, salienta que,

Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2014, p. 23).

Para o autor, a formação para o magistério esteve controlada especialmente pelos conhecimentos disciplinares, esses conhecimentos eram produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma relação com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática através de estágios ou de outras atividades do gênero. Para ele, essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo de ensino, mas também nos outros setores profissionais (Tardif, 2014, p. 23).

Em conformidade com o autor acima citado, Pimenta (1999) salienta da necessidade de repensar a formação inicial e contínua, pesquisas recentes têm se voltado à análise de prática docente. Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do professor docente (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995).

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma

vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (Pimenta, 1999, 16; 17; 18).

A inclusão na educação requer professores instruídos para trabalhar com a diversidade que se apresenta no contexto escolar, os professores devem ter entendimento, compreensão acerca das diferenças, estarem atentos às necessidades de todos os estudantes, valorizar as habilidades e potencialidades de cada um com ou sem deficiência, sobretudo, aceitar às diferenças para potencializar o ensino aprendizagem de todos. Toda essa instrução dos professores perpassa pela formação inicial que, não se finda nela, mas que, requer uma continuidade ao longo da profissão docente, ou seja, uma formação contínua e reflexiva com os colegas.

Nesse contexto a formação dos profissionais que atuam na educação no Município de Cuiabá é elaborada como um contínuo de desenvolvimento humano, que começa com a formação inicial e acompanha toda a formação profissional do sujeito. A SME entende que os planos de formação propostos precisam estar associados à elaboração de intervenções pedagógicas para a prática escolar, visto que, vivemos em tempos de mudanças contínuas e repentinas, a formação precisa ser permanente (Cuiabá-MT, 2023, p. 44).

Carvalho e Santos (2015, p. 19 apud Cuiabá-MT, 2023), afirmam que os educadores necessitam de formação permanentemente, tendo em vista os atuais desafios e as transformações da sociedade atual, refletidos no cotidiano da sala de aula. Nesta perspectiva, a formação deve oportunizar momentos de análises e construção dos saberes docentes, os quais são construídos não apenas com base na literatura existente, mas a partir das relações desta com a prática de cada professor. Nessa visão, constata-se que é preciso haver certa coerência entre formação continuada e o fazer pedagógico. Sendo assim, propõe-se que toda ação formadora deve sim, fundamentar-se em estudos teóricos, mas que estes só serão significativos se proporcionarem aos professores a capacidade da ação-reflexão-ação (Carvalho; Santos, 2015, P. 20 Apud Cuiabá-MT, 2023, p. 45).

De acordo com Cuiabá-MT, (2019),

...a formação continuada vem possibilitar aos profissionais das unidades educacionais a vivência de um processo contínuo, individual e coletivo de estudo e reflexão, e ao mesmo tempo, permitir experimentar novas tecnologias, novos conceitos e novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem. Na Escola Cuiabana pretende o fortalecimento do projeto Roda de Conversa, com o objetivo de possibilitar aos profissionais das unidades educacionais a vivência de um processo contínuo, individual e coletivo de formação continuada e, ao mesmo tempo, envolver com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com os novos conceitos e novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, para: alcançar o trabalho coletivo e colaborativo na teorização da prática pedagógica no próprio espaço escolar;

a consideração e inserção ao contexto em que se dá a prática pedagógica; a consideração da unidade educacional como espaço formativo, de relações, contradições e saberes; o estímulo ao professor para construir o seu estilo autoral e desenvolver uma cultura pedagógica em que seja incentivado a sistematizar e registrar a sua prática (Cuiabá-MT, 2019, p. 93).

Com isso, a formação continuada além de promover reflexão individual e coletiva, possibilita novas estratégias metodológicas num trabalho colaborativo com os colegas em prol de uma formação que se realiza no contexto da prática escolar.

Para além de uma formação inclusiva, o professor deve investir em sua própria formação, no seu desenvolvimento profissional, o professor deve ser aquele que busca sempre refletir sobre sua formação, que sabe de suas necessidades enquanto estudante de uma profissão que, dela se originam todas as outras, ser consciente de seu papel na sociedade e do compromisso com seus estudantes com ou sem deficiência. O professor também deve ser um pesquisador, aquele que está sempre em busca de adquirir novos conhecimentos, deve ser curioso e estar aberto as mudanças e ao novo.

Como preconiza Freire (2011, p. 31),” Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto pesquiso continuo buscando, procurando, [...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Para o autor, somos seres inacabados que estamos sempre em construção, professores e estudantes.

Considerando a diversidade em sala de aula, os professores precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas, bem como, buscar aprimorar seus conhecimentos para um ensino inclusivo, tendo em vista os recursos da Tecnologia Assistiva como meio de potencializar o processo de construção de conhecimento, facilitando a autonomia na aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial, bem como, promover reflexões sobre a importância destes recursos aliados às metodologias aplicadas na sala de aula pela professora. Sobre esse assunto abordaremos no capítulo seguinte.

Neste capítulo falamos sobre a história da educação especial e inclusiva no Brasil, abordamos leis que foram surgindo ao longo do tempo em benefício da pessoa com deficiência, apresentamos as políticas públicas sobre inclusão na Rede Municipal de Cuiabá/MT. Também discutiremos sobre a formação de professores para uma Educação Inclusiva.

3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO

Neste capítulo apresenta-se, por meio das teorias de Vygotsky (1896-1934) e Freire (1921-1997), a importância da interação e a concretização da aprendizagem através desse processo. Por conseguinte, buscaremos a motivação por meio das práticas com uso da tecnologia assistiva, as quais possibilitam a estudante com deficiência física superar suas dificuldades e vencer os obstáculos que atrapalham o seu desenvolvimento motor e outros desenvolvimentos como, intelectual, cognitivo, contribuindo assim para ampliação das suas habilidades funcionais, promovendo a inclusão.

3.1 Tecnologia Assistiva para a inclusão do estudante com deficiência física

O ensino deve ser relevante para o estudante, articulando-se à sua realidade, necessidades e deficiências. É imprescindível que o professor acredite no potencial humano e na capacidade do aluno de moldar seu próprio futuro. Para isso, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que atendam às diversas especificidades dos estudantes e que lhes ofereçam situações de aprendizagem enriquecedoras. Sabe-se que a diversificação de estratégias pedagógicas pode contribuir significativamente para que todos os alunos, com ou sem deficiência, desenvolvam sua aprendizagem de forma autônoma.

Nesse contexto, os professores devem empregar metodologias e estratégias diferenciadas, utilizando recursos que facilitam a inclusão de estudantes com deficiência física na sala de aula, favorecendo, assim, sua interação com os colegas e o processo de aprendizagem coletiva. Portanto, acredita-se que o uso de tecnologia assistiva, aliada à metodologia empregada pelo docente, possa favorecer significativamente o processo de inclusão desses estudantes em ambientes educacionais regulares, promovendo maior autonomia e independência.

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. Bersch e Tonolli (2006) apud Bersch (2017, p. 2). Percebemos que, com o avanço tecnológico é possível a vida das pessoas tornar-se mais fácil, seja através dos objetos e utensílios domésticos que utilizamos em nosso dia a dia, seja pela sua praticidade e conforto que eles nos proporcionam, ou para suprir alguma necessidade. Muitos deles fazem parte da nossa vida há anos e outros mais recentes, mas, com o intuito de nos proporcionar mais

autonomia em nosso cotidiano. A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Dessa maneira, o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (Bersch, 2017, 2009).

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/Brasil, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe que o conceito de Tecnologia Assistiva, como sendo, uma área do conhecimento, de características interdisciplinares, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ATAVII- Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)- Secretaria Especial dos Direitos Humanos-Presidência da República.

É importante ressaltar que com a regulamentação do art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pelo Decreto nº 10.645 de 11 de março de 2021, que dispõe sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva, houve um avanço contemplado nos incisos: I- “a eliminação, redução ou superação de barreiras à inclusão social por meio do acesso e do uso da tecnologia assistiva”, e o inciso IV- “promoção da inserção da tecnologia assistiva no campo do trabalho, da educação, do cuidado e da proteção”. Percebemos que a intenção deste documento é promover o uso da tecnologia assistiva para o desenvolvimento da pessoa com deficiência não só na área educacional, bem como, no contexto da sociedade como um todo.

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégia que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas (Sartoretto, Bersch, 2010, p. 8).

Na sala de aula quando os recursos da tecnologia assistiva são utilizados pelos estudantes com deficiência física, há uma tendência de romper barreiras cognitivas, motoras, arquitetônicas, possibilitando a construção do conhecimento coletivo, interação com professor e os colegas, proporcionando autonomia no desenvolvimento de suas atividades escolares.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a professora da sala de aula comum agregue à sua metodologia esses recursos como estratégia para alavancar o aprendizado da estudante com deficiência física, incluindo-a nas atividades propostas para outros estudantes que não têm deficiência, deixando assim a prática de atividades diferenciadas.

De acordo com Bersch (2023, s/p.), no campo educacional, a TA será aplicada para auxiliar o estudante com deficiência a atingir os objetivos educacionais propostos ao grupo do qual ele faz parte. A TA deve qualificar sua ação e sua interação na escola, possibilitando que construa ativamente conhecimentos, que tenha possibilidade de expressar-se e relacionar-se com todos e em igualdade de oportunidades. Nesse sentido, entendemos que o recurso da Tecnologia Assistiva proporcionará a inclusão do estudante com deficiência física na sala de aula comum, propiciando a sua participação nas atividades pedagógicas juntos com todos os colegas. Para Bersch (2017, p. 12), a tecnologia educacional é facilmente confundida com a Tecnologia Assistiva. Ela cita o exemplo de um aluno com deficiência física sem os membros inferiores que utiliza a cadeira de rodas, ele utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na Web, tabular informações, digitar textos etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional, neste caso não se trata de Tecnologia Assistiva.

Conforme Bersch (2017), a tecnologia pode ser considerada Assistiva

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebem os que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, texto em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal etc. (Bersch, 2017, p. 12),

Bersch (2017) ressalta que, no campo educacional pode haver uma distinção sutil, quase que imperceptível, entre a Tecnologia Assistiva e tecnologia educacional e que, para afastar dúvidas a respeito, ela sugere que se faça três perguntas:

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?

- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação? (Bersch, 2017, p. 12).

A autora acima citada, afirma que em caso das respostas das três questões forem afirmativas, a ferramenta utilizada pelo aluno é Tecnologia Assistiva, mesmo quando essa tecnologia referir à tecnologia educacional comum, ela enfatiza que,

Podemos afirmar então que a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação (Bersch, 2017, p. 12).

Conforme Bersch (2017), os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam. Sendo assim, para cada função específica exige-se um tipo de recurso de tecnologia assistiva, existindo uma classificação desse recurso a saber,

A classificação que segue foi escrita em 1988 por Tonolli e Rita Bersch e foi atualizada por eles para corresponder aos avanços na área a que se destina. Ela tem a finalidade didática e em cada tópico, considera a existência de recursos e serviços: foi desenhada com base em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especificamente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação da Tecnologia Assistiva – ATACP da Califórnia *State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities*. Recentemente esta classificação foi utilizada pelo Ministério da Fazenda, Ciências e Tecnologia e Inovação e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República na publicação da Portaria Interministerial Nº. 362, de 24 de outubro de 2012 que trata sobre a linha de crédito subsidiado para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços (Bersch, 2017, p.4 -5).

O estudo sobre Tecnologia Assistiva (TA) abrange uma ampla gama de categorias que visam facilitar o cotidiano e promover a autonomia de pessoas com deficiências. Conforme descrito por José Tonolli e Bersch (2017), são identificadas diversas categorias de auxílios, cada uma com seus respectivos recursos específicos. Primeiramente, os auxílios para a vida diária e prática incluem dispositivos que assistem nas atividades de alimentação, vestuário e escrita, como fixadores de talheres e engrossadores de lápis (Bersch, 2017).

Na categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), destacam-se os recursos para indivíduos que apresentam limitações na fala ou escrita, tais como pranchas de comunicação que utilizam simbologia gráfica. Em relação aos recursos de acessibilidade ao

computador, são citados teclados modificados e softwares especiais que facilitam o acesso digital (Bersch, 2017).

No âmbito do controle de ambiente, sistemas automatizados permitem o controle remoto de aparelhos e sistemas domésticos, melhorando significativamente a independência dos usuários. Projetos arquitetônicos focados em acessibilidade, por sua vez, são essenciais para a adequação de espaços públicos e privados, visando eliminar barreiras físicas (Bersch, 2017).

Além disso, as órteses e próteses desempenham um papel crucial na melhoria da mobilidade e substituição de membros amputados, respectivamente, enquanto os recursos para adequação postural, como almofadas e estabilizadores ortostáticos, auxiliam na manutenção da postura adequada (Bersch, 2017).

Os auxílios de mobilidade, incluindo andadores e cadeiras de rodas, são fundamentais para a locomoção, enquanto os auxílios para a ampliação da função visual e auditiva melhoram a percepção sensorial dos usuários (Bersch, 2017).

Por fim, na mobilidade em veículos, recursos como elevadores e rampas para cadeiras de rodas são indispensáveis para o transporte acessível. No esporte e lazer, dispositivos adaptados como cadeiras de rodas para basquete e bolas sonoras possibilitam a participação em atividades recreativas (Bersch, 2017).

Este panorama demonstra o impacto significativo da Tecnologia Assistiva na melhoria da qualidade de vida e na promoção da independência de pessoas com deficiências, sublinhando a importância de continuar desenvolvendo e implementando tais tecnologias.

Dentre as categorias de TA, existem os recursos de baixa tecnologia e os de alta tecnologia que serão selecionados pelo professor do AEE, tendo objetivo de solucionar as dificuldades funcionais dos alunos, conforme Sartoretto e Bersch (2012):

Recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles. Recurso de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob indicação do professor do AEE (Sartoretto, Bersch, 2012, p. 9).

Os recursos de tecnologia assistiva de baixo custo que, podem ser confeccionados pelo próprio professor, possibilitarão ao estudante com deficiência estudar ou não, participar ativamente nas aulas e aprender com os colegas. Sobre isso Galvão Filho (2012) preconiza:

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, utilizados como Tecnologia Assistiva, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para

visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas e inúmeras outras possibilidades (Galvão Filho, 2012, p. 68).

O professor da sala de aula comum pode construir certos recursos de tecnologia assistiva para o estudante com deficiência para fazer uso durante as atividades em sala de aula, sempre atendendo às necessidades e especificidades do estudante que fará uso deste, são confeccionados com pouco recurso e que também podem ser utilizados materiais recicláveis na sua confecção, conforme Galvão Filho (2012):

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores torna-se a diferença para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas (Galvão Filho, 2012, p. 68).

Nesse sentido, a melhor TA para o estudante com deficiência é aquela que a auxiliará na realização da tarefa pretendida e não necessariamente será a mais cara ou a mais moderna (Bersch, 2023). Para tanto, na escolha do recurso de tecnologia assistiva que será utilizada na sala de aula comum, para que seja o mais apropriado para a estudante com deficiência física ou com outra deficiência, primeiro é necessário que a professora conheça, observe minuciosamente a necessidade da estudante, as suas características, avalie a necessidade do recurso no contexto daquele que fará uso do recurso.

A abordagem escolhida em relação aos recursos, metodologias e estratégias deve considerar tanto as características individuais dos alunos quanto o contexto físico e social em que estão inseridos, deslocando o foco da dependência exclusiva em tecnologias anteriormente valorizada (Higginbotham et al, 2007). Pesquisas adicionais reforçam que, mais do que os recursos, são essenciais os interlocutores engajados na comunicação com alunos com deficiência (Nunes et al, 2018). Nesse ambiente, torna-se relevante destacar o papel dos professores, colegas e funcionários como interlocutores principais desses alunos, evidenciando a necessidade de o professor possuir conhecimentos específicos na área (Schirmer, 2018).

O recurso da Tecnologia Assistiva por si só, não promove a inclusão, nem a autonomia e vida independente do estudante com deficiência, para isso o conhecimento do professor não só do recurso da Tecnologia Assistiva, mas, das características e das necessidades do estudante é de suma importância, também é necessário que o professor tenha clareza do objetivo educacional que se pretende atingir por meio da atividade proposta.

3.2 A prática pedagógica como sinônimo de liberdade na perspectiva de Freire: a relação do professor da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais na aplicabilidade da Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiência

Por meio de uma prática pedagógica que aponta para uma ação libertadora que permita o estudante se desvencilhar de suas limitações, o professor deve-se pautar por meio de abordagens educacionais que, segundo Cirigliano (2001), são o respeito a liberdade do outro(a), o reconhecimento desse(a) outro(a) na sua particularidade identitária ou material que poderão (aluno e professor) avançar em direção desse tipo de ação,

Os educadores (as) libertários (as) precisam amar o amor, aos outros (as) e o caminho que buscarão junto. [...] A esperança em relação à possibilidade da mudança é o pré-requisito indispensável para o sucesso da educação libertadora, para a mudança das estruturas, das outras pessoas e de nós mesmos (as) (Cirigliano, 2001, p. 105 apud Almeida).

Para uma prática pedagógica que promova a transformação e o desenvolvimento do estudante com deficiência, é imprescindível que o professor acredite no estudante como ser humano, no seu potencial, na sua capacidade de mudança, respeitando sua realidade, sendo a tarefa fundamental do professor, que, segundo Freire (2011, p. 68), é de “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”, por meio de uma prática formadora e ética o professor atende a todos os estudantes sempre respeitando sua identidade, sua autonomia, suas necessidades. Ainda o autor,

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter do educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. [...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Freire, 2011, p. 63).

Na esteira do pensamento de Paulo Freire sobre a Pedagogia da Libertação, Silva (2001) deixa claro que:

[...] A prática educativa é socio interativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas. Torna educando e educadores capazes de, ao se distanciarem do mundo para melhor compreendê-lo, retornar a ele apreendendo-o de maneira diferenciada e reveladora para propor e recompor, modificando-o em busca do “inédito viável” (Silva, 2001, p. 33).

Ensinar é prática específica do ser humano e, de acordo com Nóvoa (2023), [...] “a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura” (Nóvoa, 2023, p. 22). Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma:

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. [...] uma formação que recai sobre as experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho em sala de aula. [...] Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e se colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim descobrindo caminhos pedagógicos da inclusão (Mantoan, 2015, p. 81-82).

Assim, “dessa formação no interior da escola participam também o diretor, o coordenador pedagógico e o professor da educação especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um grande parceiro da inclusão” (Mantoan, 2015, p. 82). Dessa maneira, através da formação que acontece dentro da escola torna-se possível a relação entre o professor da sala comum com o professor da sala de recursos multifuncionais, nesse contexto ambos podem trocar ideias, dar orientações e interagir no que se refere não só ao estudante com deficiência, bem como, estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum.

A relação entre o professor da sala comum com o professor do AEE, seria também através do plano de aula, pois, este primeiro faz o plano para o estudante com deficiência, e também através do planejamento coletivo. Em ambos os casos, o professor da sala comum passa o plano de aula para o professor da sala de recursos multifuncionais, para que ele faça a intervenção necessária através do recurso da tecnologia assistiva e dá as orientações para aplicação do recurso na sala de aula. O professor da sala de aula comum incube-se dos conhecimentos acadêmicos, e o professor do AEE identifica as possíveis barreiras impostas pela deficiência e pelo meio e disponibiliza recursos e estratégias para que o aluno consiga participar, por meio da ampliação de sua comunicação e intervenção no meio, dos vários desafios à aprendizagem na escola. Os trabalhos desses professores são complementares e exigem deles uma estreita parceria (Sartoretto; Bersch, 2010, p. 55).

Tendo em vista o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, no artigo 13 das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo

autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

3.3 A aprendizagem na visão de Vygotsky

A escola é uma das instituições formadoras da construção do processo ensino aprendizagem, pautada na relação professor e estudante. Desse modo, levando em conta o contexto educacional, Vygotsky (1930; 1934), complementa que é na sala de aula que, a interação entre os participantes acontece e no desenvolvimento das atividades que acontece a colaboração entre eles. Vygotsky nomeia esse acontecimento de Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 113).

Vygotsky afirma ainda que:

[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário[...] A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotsky, 2007, p. 97-98).

Para Vygotsky (2002):

[...] o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio (Vygotsky, 2002, p. 4).

Para Vygotsky (2007, p. 100), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, nesse sentido o aprendizado do ser humano, não pode ser separado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido.

Nesse processo de interação entre professores e estudantes com e sem deficiências e professora, vão se constituindo como seres autônomos de suas próprias aprendizagens, proporcionada pelo ambiente de convivência na sala de aula.

De acordo com Freire (2011), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, assim, a importância do papel do educador, não apenas de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

3.4 O processo de interação da estudante com deficiência física no desenvolvimento das atividades em sala

Na interação da estudante com deficiência física o papel da professora é auxiliá-la nas atividades propostas, para que avançando intelectualmente e socialmente, ela possa superar as barreiras criadas pelo comprometimento causado pela deficiência, dessa forma podendo usufruir do seu direito à igualdade e oportunidade com os demais colegas, conforme a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015.

Para Martins (1997), “as interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais” (Martins, 1997, p. 116).

De acordo com Freire (2011, p. 47), “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.”

Assim, Freire enfatiza, que a prática pedagógica não se faz só com ciência e técnica, mas, com certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, disponibilidade à mudança, gosto da vida, abertura ao novo, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não se pode dar (Freire, 2011, p. 118).

Nesse contexto, a interação entre professora e estudante com deficiência se dá através do respeito, através da empatia e pela capacidade da professora como ser humano de enxergar

na estudante com deficiência física, que antes de ter deficiência, ela é um ser humano, dotada de capacidades, habilidades.

Ao pensar no processo de interação na sala de aula entre professora e estudantes com e sem deficiência, acredita-se que todos possam expressar suas dúvidas, suas indagações, suas conjecturas e juntos chegar a uma conclusão que ajude o/a estudante com deficiência física sentir-se pertencente do grupo e do processo de construir juntos uma aprendizagem coletiva. Assim, a professora que ao mediar os conhecimentos, valorizando os conhecimentos dos estudantes, resgatando a autoestima e a capacidade de aprender, que são valores que numa relação entre pessoas devem ser cultivados, excluirá toda forma de preconceitos e discriminações.

Neste capítulo explicitamos a relação da interação da estudante com deficiência física no processo de aprendizagem por meio das práticas pedagógicas através dos recursos da TA, a contribuição das teorias de Vygotsky e Freire na interação e no desenvolvimento da aprendizagem da estudante ampliando suas habilidades, destacamos também a prática pedagógica inclusiva que deve ser pautada no respeito ao ser humano, dessa forma promovendo a inclusão no ambiente escolar com os colegas. No próximo capítulo descreveremos todo caminho metodológico percorrido que direcionou a nossa pesquisa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, busca-se delimitar os elementos exigidos para possibilitar o direcionamento de nossa pesquisa, através das ações didáticas e metodológica demonstrando a forma pela qual se deu a interação dialógica com os sujeitos pesquisados, utilizando os seguintes instrumentos: leitura, interpretação e produção da escrita, estabelecendo os objetivos e as questões de pesquisa para a construção da nossa dissertação.

4.1 Teóricos que embasam a pesquisa e a metodologia

Essa pesquisa é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso. Conforme Gil (2008, p. 57), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. E de acordo com Yin (2005, p. 32 apud Gil, 2008, p. 58), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

De acordo com Bicudo (2020, p. 51), a investigação que procede de modo fenomenológico é sempre qualitativa, uma vez que o foco para se conhecer o outro e a si mesmo é a vivência.

Para Merleau-Ponty apud Lima (2014) fenomenologia é

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ali, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ciência exata, mas é também um relato de espaço, do tempo, do mundo vivido. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, todavia Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma fenomenologia genética e mesmo uma fenomenologia construtiva (Merleau-Ponty, 1999, p. 1 apud Lima 2014, p. 10).

Segundo Bicudo (2000), a investigação fenomenológica trabalha com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela

linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem.

Em Triviños (1987), “suspensão é colocar entre parênteses as crenças e proposições sobre o mundo natural, a qual ele denomina de epoché, que permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda sua pureza” (Triviños, 1987, p. 44). Nesse sentido, entendemos que o pesquisador fenomenológico deve despir-se de preconceitos e julgamentos pré-concebidos para poder captar e descrever o fenômeno tal como ele se apresenta.

A fenomenologia estuda o fenômeno como ele se mostra a nós, ao ser humano, de acordo com Ales Bello (2006), “Fenômeno” significa aquilo que se mostra; não somente aquilo que aparece ou parece, assim sendo, a fenomenologia pode ser entendida como uma reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra [...] tudo o que se mostra a nós, mostra a um sujeito, ao ser humano, a pessoa humana (2006, p. 17).

Bicudo (2020) esclarece que:

Apenas descrever o fenômeno no modo pelo qual ele se dá a conhecer é importante para a realização da investigação fenomenológica, mas dela não há como se dar conta. É preciso a análise de cada descrição (falas de sujeitos, cenas de filmes) e realizar movimento de articulação das ideias compreendidas, bem como buscar convergências de ideias em ideias mais abrangentes, fortes no que trazem. (Bicudo, 2020, p. 54).

A análise dos dados na perspectiva da investigação fenomenológica será descritiva explicativa, no sentido de descrever o fenômeno como ele se manifesta. De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis [...] e explicativa no sentido de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Nesse sentido, esclarecemos que a produção dos dados aconteceu em campo, optamos pela observação por entender que auxilia o pesquisador a identificar e obter elementos sobre o objeto estudado, e também por entrevistas semiestruturadas, através de questionários que estabeleceram os roteiros das entrevistas.

Conforme Lakatos e Marconi (2002):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia. (Lakatos; Marconi, 2002, p. 190-191).

4.2 Ética na pesquisa

Considerando os objetivos propostos neste estudo, o universo da pesquisa, foi utilizada da amostragem intencional, que consistiu na análise do processo de inclusão da pessoa com deficiência física através da prática pedagógica das professoras numa Escola Pública de Educação Básica no Município de Cuiabá/MT, as participantes foram duas professoras, sendo uma da sala de aula comum do Ensino Fundamental I, e outra professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com uma estudante com Deficiência Física.

Em conformidade com a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016, foram evitados toda e qualquer atitude que pudesse gerar constrangimentos aos voluntários da pesquisa, bem como o zelo pela confidencialidade de seus dados, inclusive de imagem e voz. A pesquisadora se colocou à disposição para prestar assistência no caso de haver qualquer tipo de eventualidade. Ainda, importante destacar que todos os sujeitos voluntários da pesquisa terão suas identidades mantidas em completo sigilo, tendo o direito de romper com sua participação na pesquisa sem que haja nenhum prejuízo na participação da pesquisa, todas essas informações estão descritas nos documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e no Termo de Autorização para uso de Imagem e Som de Voz.

Considerando que toda investigação em que envolva seres humanos, têm-se riscos, com isso foram adotadas as devidas medidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo foi conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que pudessem ocorrer com as professoras participantes da pesquisa.

No caso de as participantes da pesquisa sentirem-se constrangidas ou desconfortáveis mediante as perguntas feitas pela pesquisadora no processo de entrevista semiestruturada, elas podem se retirar da entrevista a qualquer momento. Algumas perguntas poderão não ser respondidas pelas entrevistadas por desconhecimento sobre o assunto discutido ou considerarem polêmicas a ponto de não responderem. Nesse sentido, a entrevistadora possibilitaria que as entrevistadas optassem por não responder.

As professoras, após o processo de entrevista poderão não autorizar o uso de sua entrevista na pesquisa, por refletirem sobre suas falas proferidas. Nesse caso, a pesquisadora respeitará a decisão das entrevistadas.

Nos estudos com observação participante os sujeitos observados, no nosso caso as professoras poderão se sentir estigmatizadas, por invadir um espaço e rotina dos sujeitos. Para tanto, pautamos nas medidas, providências e cautelas que pudessem ser adotadas frente aos

riscos/danos como: Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.

Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. E garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo conforme acordado no TCLE.

A pesquisadora ressaltou às participantes, que a qualquer momento, independente do fim ou não da pesquisa, serão mantidos os sigilos acerca dos sujeitos investigados, e que elas poderão usar do direito de se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

As observações coletadas foram registradas no caderno de campo e as entrevistas foram realizadas de forma individual, na hora atividade de cada professora, sendo gravadas as suas falas.

4.3 Informações acerca das Professoras da Sala Comum e Sala de Recursos Multifuncionais e da estudante com Deficiência Física

A partir deste tópico usaremos nomes fictícios para denominar as participantes de nossa pesquisa, optamos por nomes bíblicos, usamos o nome ²Zípora para referir a professora da sala comum, ³Eliseba para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e ⁴Ester para referir a estudante com deficiência física. Os dados serão descritos por momento, sendo que no Momento 1, falaremos sobre dados relevantes observados nas práticas pedagógicas de Zípora, no Momento 2, destacaremos dados relevantes também observados nas práticas pedagógicas de Eliseba, ambas com Ester, a estudante deficiência física.

4.3.1 Professora da Sala de aula Comum

A professora Zípora é pedagoga, possui especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental, leciona desde o ano de 2013, é professora estável na rede municipal de Cuiabá/MT, possui conhecimentos e experiências em alfabetização. Na sala de Zípora tem 21(vinte e um) estudantes, sendo dois com deficiência, Ester com Deficiência Física e outro

² Zípora nome fictício

³ Eliseba nome fictício

⁴ Ester nome fictício

com TEA (Transtorno do Espectro Autista). É uma sala heterogênea, além dos estudantes com deficiência, têm outros estudantes com dificuldades de aprendizagem.

4.3.2 Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

A professora Eliseba é pedagoga e especialista em Educação Especial- AEE. Desde 2013 promove o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, ela é professora estável na rede municipal de Cuiabá/MT, possui uma vasta experiência no atendimento ao estudante com vários tipos de deficiências como: Deficiência Intelectual (D I); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Deficiência Física (D F); Síndrome de Down (SD), estudantes com Múltiplas Deficiências.

4.3.3 Características da estudante com deficiência física

Ester tem 7 (sete) anos de idade e desde os 3 (três) anos frequenta a escola, está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I, mora em um bairro próximo a escola.

Segundo relato de caso feito com o pai da estudante com deficiência física, realizada pela professora Eliseba - Ester nasceu com Atresia Pulmonar, em consequência disso, ela foi para a UTI (Unidade de Terapia Intensiva), passando por uma cirurgia para reparar a deficiência no coração. Após um ano da realização da cirurgia, foi realizada a cirurgia definitiva. No hospital, Ester contraiu uma bactéria hospitalar, ficando na UTI por 3 (três) meses, onde ela teve falência de alguns órgãos, e parte do seu corpo foi necrosando. Para salvar a sua vida foi necessário realizar a amputação de alguns membros, foram amputados os membros inferiores; a mão direita e parte dos dedos da mão esquerda, com a qual ela consegue pegar objetos e escrever. Ela fala baixo, mas dá para entender o que ela fala. Ela usa cadeira de rodas para se locomover, na cadeira de rodas tem uma mesa acoplada removível, onde ela pode utilizar para fazer atividades escolares e até mesmo para fazer refeições. Na sala de aula comum, ela utiliza uma cadeira adaptada construída pelo seu pai. Essa cadeira é feita de madeira e não oferece conforto para ela. A cadeira adaptada é posicionada junto a mesa escolar, igual à dos seus colegas e dessa forma, a estudante realiza suas atividades escolares na sala de aula. Ester conta com o auxílio de uma CAD5 (Cuidador de Aluno com Deficiência), no sentido de auxiliá-la em

⁵ CAD- Cuidadores de Estudantes com Deficiência. O Cuidador acompanha os estudantes com algum tipo de deficiência, sua função é de dar apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação e prestam auxílio aos

sua locomoção como: tirá-la da cadeira de rodas, colocá-la na cadeira da sala de aula, também no acesso as dependências físicas da escola: banheiro; refeitório; sala de aula; quadra para realizar atividades de educação física; pátio; laboratório de informática etc.

Ester gosta de ir à escola e de estudar, de fazer amizades, na sala de aula gosta de sentar-se junto com colegas. É visível o carinho que os colegas têm por ela, e sua reciprocidade com seus colegas.

No que concerne ao atendimento multiprofissional, Ester conta com atendimentos de vários profissionais: Fisioterapeuta; Fonoaudióloga; Terapeuta Ocupacional; Psicóloga, e também com o atendimento do Cardiologista, com quem a cada 6(seis) meses realiza consultas e exames, a mesma não faz uso de medicamento contínuo.

4.4 Conceito de deficiência

Para efeitos do Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Conforme o artigo 3º, considera-se: I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.296 de 2, de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no Capítulo II - Do Atendimento Prioritário, Art. 5º, Parágrafo 1º, considera-se pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei 10.690, de 16 de junho de 2003 (IV –pessoas

estudantes, conforme as especificidades apresentadas, relacionadas à sua condição de funcionalidade (PPP, 2012, p. 11).

portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas), a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. Este decreto também estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

4.5 Metodologia de produção de dados

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico para o desenvolvimento da produção de dados. Toda investigação científica requer planejamento, cuidados que devem-se atentar pela ética, principalmente no que se refere a pesquisa com seres humanos. Numa pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa deve ser submetido ao CEP/CONEP- Comitê de

Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e também estar em consonância com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, uma vez feita a adequação do nosso projeto conforme os documentos mencionados, foi submetido ao CEP no dia 24 de novembro de 2022, sendo aprovado na primeira submissão com o Parecer Consubstanciado nº 5823825, com esse parecer estávamos aptos a darmos início a produção de dados.

Entramos em contato com a escola no início do ano letivo, em fevereiro de 2023. Para iniciarmos a produção de dados, precisávamos da autorização da SME (Secretaria Municipal de Cuiabá), o diretor da escola nos informou sobre o ofício circular expedido pela Coordenadoria Técnica de Ensino/DGE/SME, informando-o que a produção de dados em pesquisa de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) só poderia dar início com a Carta de Anuência da SME, autorizando as pesquisas. Com isso entramos em contato com a Coordenadoria Técnica de Ensino e fomos orientadas a protocolar documentos, inclusive o Parecer Consubstanciado do CEP, solicitando a autorização para darmos início a pesquisa na escola do município de Cuiabá/MT (lôcus da nossa pesquisa). Em resposta a esse documento datado de 09/03/2023, fomos informadas que aguardássemos a instrução normativa que a SME emitiria.

Com aflição e angústia aguardamos, pois, sabemos que o tempo não espera. No dia 22/05/2023, a secretaria emitiu a Instrução Normativa nº 008/GS/SME/2023, regulamentando os requisitos para autorização das pesquisas stricto sensu, mestrado, mestrado profissional e doutorado na Rede Municipal de Educação de Cuiabá. De acordo com essa instrução normativa, protocolamos outros documentos solicitando a Carta de Anuência que nos autorizaria a produção de dados na escola.

Enquanto aguardávamos a autorização pela SME, entramos em contato pessoalmente com as participantes (professoras) da nossa pesquisa, na oportunidade deixamos o TCLE e o Termo de autorização de uso de imagem e voz, explicamos o teor dos documentos, enfatizamos a necessidade de lerem os documentos com atenção, e em caso de participação ou não da pesquisa, elas entrariam em contato com a pesquisadora pelo WhatsApp, uma das participantes não aceitou participar, voltamos à escola e entramos em contato com outra professora e a entregamos os documentos, esta concordou em participar da nossa pesquisa.

Finalmente no dia 31/05/2023 saiu o Parecer nº 01/2023/CTE/DGE/SME nos concedendo a autorização tão esperada para a produção de dados da nossa pesquisa. Agora de posse da Carta de Anuência entramos em contato pelo telefone com o diretor e com as professoras participantes da pesquisa, marcamos para o dia 07/06, para definirmos a

organização do início das observações e das entrevistas, nesse dia foi entregue a carta ao diretor da escola, e nos foram entregues pelas professoras os documentos assinados por elas. Salientamos que, os professores da rede municipal de Cuiabá têm hora atividade, momento em que eles não entram em sala de aula para lecionar, mas, planejam, corrigem provas e atividades, atendem pais, participam de cursos de formação ofertados pela secretaria.

A professora da sala de aula comum leciona no período matutino e sua hora atividade é na terça-feira. É sabido que o atendimento da SRM é realizado no contraturno, sendo assim, o atendimento à estudante com deficiência física na SRM é no período vespertino, sempre na segunda-feira e na quarta-feira das 16h às 16h50min, e sua hora atividade é na sexta-feira. Cientes dessa dinâmica marcamos as entrevistas para os dias das horas atividades das respectivas professoras, sendo a professora da sala de aula comum, terça-feira e a professora da SRM na sexta-feira, também marcamos o início das observações para o dia 16/06 (sexta-feira) na sala comum e, no dia 19/06 (segunda-feira) na SRM, pois, fui informada pelas professoras que na semana posterior ao dia 07/06, a estudante com deficiência física não iria para a escola, por motivo de viagem para tratamento.

Ficou definido que na primeira semana, durante três dias consecutivos, a pesquisadora não faria a observação da prática pedagógica da professora da sala de aula comum, entraria e permaneceria na sala de aula por uma hora para que, os estudantes se acostumassem com a sua presença em sala, e também para não causar estranheza por parte deles, caso contrário atrapalharia o andamento da aula e conseqüentemente da observação.

Vale destacar que as observações aconteceram num período de fim de bimestre e semestre, início do recesso escolar, época de avaliações: bimestrais e avaliação Cuiabá, e também da festa cultural que a escola realiza todos os anos nesse período, os estudantes estavam muito eufóricos com os preparativos e ensaios para a festa cultural. As observações nos dois ambientes totalizaram - 11h30min, sendo na sala de aula comum foram 6(seis) dias de observações com 1h30 por aula em horas alternadas (no início da aula e após o recreio), total de 9h observadas. Na SRM foram 3(três) dias de observações de 50min cada aula, total de horas observadas 2h30, lembramos que o atendimento da estudante com Deficiência Física nessa sala acontece uma vez por semana. A morosidade com que a Secretaria de Educação do Município de Cuiabá nos concedeu a Carta de Anuência nos autorizando a irmos a campo para a produção de dados, como relatado acima, isso não nos impediu de realizar um trabalho com qualidade, mas temos clareza de que teríamos uma produção com dados mais relevantes se a autorização

tivesse saído em tempo hábil, com certeza contribuiria para a efetivação de uma pesquisa mais eficiente e reflexiva.

As observações das práticas pedagógicas das duas professoras aconteceram nos dois ambientes escolares, com a professora da sala de aula comum e com a professora da SRM, ambas com a estudante com deficiência física, numa escola de Educação Básica do Município de Cuiabá/MT no Ensino Fundamental I.

4.6 Revisão integrativa “A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: a Tecnologia Assistiva como recurso de Inclusão na Educação

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico, pois, no início de toda pesquisa científica faz-se necessário o levantamento bibliográfico. A pesquisa bibliográfica permitirá ao pesquisador, análise das pesquisas realizadas, bem como a utilização de suas informações.

Segundo Lakatos e Marconi (2003),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico et., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Diante disso, realizou-se uma revisão integrativa no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como, na Plataforma Sucupira, onde está disponibilizado o acervo de dissertações e teses defendidas, também buscamos por artigos científicos nos periódicos da CAPES/MEC, onde podemos acessar livremente uma diversidade de conteúdos como: Enciclopédias; Dicionários; Bases de Dados; Estatísticos, Teses e Dissertações, afim de pesquisar temáticas já estudadas relacionadas a temática da nossa pesquisa. No intuito de esmiuçar as produções realizadas nos últimos 05 (cinco) anos, que compreende de 2018 a 2022, estabelecemos critérios de organização por etapas.

Na primeira etapa definimos os descritores, foram 02 (dois) descritores, sendo o primeiro: 1º. Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental na Educação Inclusiva, 2º. A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva.

Na etapa seguinte foram definidos os critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de Inclusão:

- Trabalhos publicados 2018 a 2022;

- Trabalhos autorizados e com informação existente;
- Trabalhos que atendem aos descritores;
- Palavras-chave em conformidade com o título e/ou com os descritores;

Critérios de Exclusão:

- Trabalhos publicados fora do recorte temporal;
- Trabalhos não autorizados ou com informação inexistente;
- Trabalhos que não atendem aos descritores;
- Não conter palavras-chave em conformidade com o título e/ou com os descritores.

Durante a pesquisa das produções no portal da CAPES/Plataforma Sucupira, bem como nos periódicos da CAPES/MEC, observamos muitos trabalhos que não estavam autorizados para pesquisa, outros com informações inexistentes, ou seja, nenhuma informação encontrada, outros não atendiam aos descritores, por esses motivos muitos foram excluídos.

Na primeira busca por produções relacionadas ao primeiro descritor, foi aplicada o refinamento ao descritor colocando aspas e OR, “Prática Pedagógica do Professor” OR “Ensino Fundamental na Educação Inclusiva”, encontramos 346 produções sendo: 303 dissertações e 43 teses, na segunda busca além de aplicarmos o refinamento da primeira busca, acrescentamos o recorte temporal de 2018 a 2022, foram encontrados 33 dissertações de mestrados acadêmicos e 14 dissertações de mestrado profissional, totalizando 47 produções, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão foram excluídas 45 produções e ficando 03 (três) dissertações para serem analisadas.

No segundo descritor, A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva, na busca com os filtros (aspas, OR), encontramos 117, sendo 88 dissertações e 29 teses, na segunda busca com os refinamentos já aplicados e mais o recorte temporal (2018 a 2022), encontramos 20 dissertações, sendo 06(seis) produções em mestrado profissional e 14 (quatorze) produções de mestrados, após aplicados os mesmos critérios de inclusão e exclusão como no primeiro descritor, foram excluídos 16 produções, ficando 04 (quatro) dissertações para serem analisadas, sendo uma dissertação em Educação Inclusiva - PROFEI, totalizando 07 (sete) dissertações nos dois descritores que foram analisadas. Ressaltamos que no recorte temporal de 2018 a 2022, não foi encontrado nenhuma tese que atendesse aos descritores e também aos critérios de inclusão estabelecidos para a nossa pesquisa. Segue o quadro 1 demonstrativo de dissertações dos dois descritores encontradas no portal da CAPES e Plataforma Sucupira que foram analisadas.

Quadro 1 - Demonstrativo de Dissertações por Descritores e ano de defesa

DESCRITORES	ANO DE DEFESA					TOTAIS
	2018	2019	2020	2021	2022	
1º A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental na Educação Inclusiva	02	00	00	00	01	03
2º A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva	00	00	01	00	03	04
TOTAL	02	00	01	00	04	07

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados obtidos pelo Sistema de Informação CAPES- Plataforma Sucupira (2023).

No quadro 2 apresenta-se os descritores, nomes dos autores/ano de defesa, títulos e palavras-chave das dissertações analisadas.

Quadro 2 - Demonstrativo dos descritores, autores/ano de defesa, títulos e palavras-chave das dissertações

DESCRITORES	AUTORES/ANO	Títulos das produções	PALAVRAS-CHAVE
1º A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental na Educação Inclusiva	CUNHA (2018)	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	Programa PNAIC; Ciclo de alfabetização; Formação Continuada; Prática Pedagógica
	JAVORNIK (2018)	Desafios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência.	Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação continuada.
	BARROZO (2022)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas	Formação de Professores; Formação Continuada; Alfabetização; PNAIC
2º A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva	ALMEIDA (2020)	Guia didático com sugestões de recursos pedagógicos adaptados para a prática pedagógica inclusiva dos profissionais da educação especial	Avaliação Diagnóstica; Intervenção Pedagógica; Planejamento Educacional Individualizado
	MORAIS (2022)	A Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem de	Tecnologia Assistiva; Leitor de Tela; Formação

		estudantes com deficiência visual cegueira	de Professores; Deficiente Visual; Cegueira
	FERREIRA (2022)	Desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva em uma escola da infância durante a pandemia da COVID-19	Educação Inclusiva; Ensino Remoto; Educação Infantil; Prática Pedagógica Português
	MAGALHÃES (2022)	A Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência intelectual: saberes docentes e práticas pedagógicas	Educação Especial; Perspectiva Histórico-Cultural; Ensino Aprendizagem

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados obtidos no portal da CAPES / Plataforma Sucupira (2023).

Na sequência vamos apresentar as análises dos autores sobre suas dissertações encontradas no Portal da CAPES/ Plataforma Sucupira, conforme o quadro demonstrativo 2.

Cunha (2018), em sua pesquisa intitulada, O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador, buscou analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores. Seu estudo revela que as propostas metodológicas do programa PNAIC, incidiram diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, pois elementos próprios do programa PNAIC foram sendo incorporados no planejamento das turmas de alfabetização, tais como: o uso da sequência didática como forma de organização do processo de ensino aprendizagem e como estratégia de ensino; o uso do gênero textual ou oral como ponto de partida para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA); o processo de alfabetizar letrando como um meio que favorece a aprendizagem das crianças; o lúdico como recurso pedagógico estimulador da aprendizagem (Cunha, 2018, p. 108).

A sua pesquisa evidenciou, para que mudanças pedagógicas se tornem permanentes na prática pedagógica do professor alfabetizador, faz-se necessário o sincronismo de ações entre as IES (instituições formadoras), Secretaria de Educação (unidade gestora), gestão escolar e professores alfabetizadores (Cunha, 2018, p. 110). Conforme a autora, verificou-se a viabilidade na prática pedagógica, as ideias e o uso dos recursos propostos pelo programa PNAIC. A autora ressalta que as implicações do programa PNAIC ainda não alteraram, efetivamente, a organização do processo pedagógico da escola e das secretarias de educação.

Na época foi observada pela autora uma passividade por parte das Secretarias de educação em se apropriarem dos programas e criarem mecanismos dentro dos processos pedagógicos das redes de ensino que assegurem a continuidade deles.

O que acontece é que os programas federais vêm, a formação é desenvolvida com os professores, mas, encerrando a formação, parece que se encerra o programa na rede de ensino. [...] O programa PNAIC de formação continuada de professores surge como mecanismo de transformação da prática pedagógica de alfabetização, visando também à melhoria dos resultados da alfabetização nas avaliações externas, como consequência das ações de formação, prática pedagógica significativa e gestão participativa (Cunha, 2018, p. 110-111).

Na pesquisa de Javornik (2018) intitulada: *Desafios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência*, teve como objetivo, identificar os desafios do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em escolas municipais do município de Erechim, a fim de propor uma formação continuada que contribua com o processo de inclusão nas escolas.

A pesquisa aponta as dificuldades dos professores, tais como: organização das atividades que correspondem às necessidades do aluno com deficiência; preocupação com o trabalho pedagógico em sala de aula para incluir todos os estudantes; falta de formação continuada no que tange à incerteza diante da inclusão e da integração; necessidade de conhecer mais sobre a deficiência; importância das diferentes estratégias na sala de aula. Aspectos que evidenciaram a necessidade de formação continuada específica sobre a Inclusão Escolar (Javornik, 2018, p. 146 - 147).

Na dissertação de Barrozo (2022), "O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na Prática Pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas", o objetivo geral foi analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do PNAIC na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas.

Conforme a autora, ao analisar documentos como (caderno de apresentação, cadernos de formação), artigos, dissertações e tese relacionados ao programa, ficou evidente o destaque para a contribuição significativa da ação a prática pedagógica (Barrozo, 2022, p. 70).

Segundo Barrozo (2022, p. 134), o PNAIC ajudou a melhorar a prática das alfabetizadoras, sendo que a maioria das entrevistadas afirmaram que procuraram inovar em suas aulas. A formação contribuiu para que o professor repensasse sua prática em sala, auxiliando na reformulação de atividade, adequando-a às necessidades do aluno. Além disso,

segundo as entrevistadas, após o PNAIC, consideram os alunos mais avançados. A autora enfatiza, que o programa teve contribuição na prática pedagógica, aprofundamento nas teorias, compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos, respeitou o processo de aprendizagem dos educandos e investiu na formação do alfabetizador. Representando, mesmo com todos os seus limites, o maior programa de formação de professores alfabetizadores do país (Barrozo, 2022, p. 135).

Segundo Almeida (2020), na sua pesquisa: Guia didático com sugestões de recursos pedagógicos adaptados para a prática pedagógica inclusiva dos profissionais da educação especial, com o objetivo de elaborar um guia didático com sugestões de recursos pedagógicos adaptados para a prática pedagógica inclusiva dos profissionais da educação especial como ferramentas que potencializam a interface professor/aluno, cuja pretensão foi contribuir com informações significativas para todos os profissionais interessados nas questões que envolvem a dinâmica inclusiva dentro da escola regular, desde a avaliação diagnóstica das dificuldades e habilidades do aluno, a elaboração do planejamento educacional individualizado até alcançar a necessária intervenção pedagógica com auxílio dos recursos pedagógicos adaptados como estratégia de ensino.

A autora adotou a nomenclatura de “Recursos Pedagógicos Adaptados” por entender ser um termo que consegue estabelecer uma interface com a prática pedagógica utilizada pelos profissionais da educação especial no momento que iniciam uma construção dos materiais que serão utilizados com o aluno (Almeida, 2020, p. 34).

Para a autora, a pesquisa proporcionou para todos os participantes, a oportunidade de refletir criticamente sobre sua realidade e práticas pedagógicas, também sobre os fracassos e êxitos nas ações educativas, em busca de instrumentos para concretizar a ação planejada. Ela destaca a importância dos Recursos Pedagógicos Adaptados com a elaboração de um Guia com sugestões de Recursos Pedagógicos Adaptados para a prática pedagógica inclusiva dos Profissionais da Educação Especial (Almeida, 2020, p. 98-99).

Na dissertação de Moraes (2022), cujo título é: A Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual cegueira, que objetivou analisar como ocorre a mediação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual matriculados em escolas estaduais, situadas nos municípios do norte mato-grossense, que estão sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Alta Floresta, para o uso do computador equipado com tecnologia assistiva/leitores de tela, e discutir qual a importância

desse conhecimento no processo de ensino- aprendizagem desses estudantes na sala de aula regular.

O autor apresenta os resultados evidenciando a falta de formação/capacitação dos educadores, tanto da sala regular quanto da SRM, como maior barreira para a mediação do ensino-aprendizagem para os estudantes com deficiência visual nas escolas investigadas. Ele apresenta uma formação continuada ofertada no decorrer deste mestrado, para professores e familiares de estudantes com deficiência visual, cujo conteúdo trabalhado serviu como base para elaboração de um caderno pedagógico, produto educacional que está disponibilizado nos apêndices deste documento e traz como título: “Acessibilidade no ensino: um guia para a prática do professor e a tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual”. O autor enfatiza, que apesar de perceber os diversos avanços no campo do direito à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, várias lacunas foram detectadas no decorrer da sua investigação. Uma dessas lacunas é o discurso do sujeito coletivo quanto à falta de formação inicial e continuada que agregue conhecimento prático para o processo de inclusão dos educandos com deficiência na forma que determina os documentos legais (Morais, 2022, p. 143).

Ferreira (2022), em sua pesquisa: Desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva em uma escola da infância durante a pandemia da COVID-19, objetivou conhecer os materiais e recursos didáticos inclusivos utilizados pelos professores da ⁶EI com as crianças durante o ensino remoto e híbrido e desenvolver um portfólio digital colaborativo com estratégias pedagógicas inclusivas e recursos didáticos que contribuam para a aprendizagem de todas as crianças independente do contexto de ensino remoto, híbrido ou presencial. Segundo a autora, os materiais e recursos didáticos utilizados pelos professores da EI variavam de acordo com as vivências propostas, conforme pesquisa realizada junto as famílias para saber que materiais as crianças utilizavam em casa (Ferreira, 2022, p.133).

De posse dos dados e com a colaboração das professoras, foi elaborado um portfólio digital com sugestões de vivências, estratégias pedagógicas inclusivas e recursos didáticos para contribuir com a aprendizagem de todas as crianças, podendo ser utilizados independente do contexto de ensino remoto, híbrido ou presencial. Nesse sentido, a autora apresenta como a produção de um portfólio digital compartilhando estratégias pedagógicas e recursos didáticos que foram utilizados para contribuir com a aprendizagem de todas as crianças. Acreditando na necessidade e na importância de compartilhar práticas pedagógicas exitosas, produzido em colaboração dos docentes que participaram da pesquisa (Ferreira, 2022, p. 134).

⁶ EI Educação Infantil

No que concerne a pesquisa de Magalhães (2022), A Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência intelectual: saberes docentes e práticas pedagógicas, com o objetivo de analisar como o uso da Tecnologia Assistiva é inserido como prática cotidiana no processo de ensino aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual de uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental de Pedro Canário, ES.

Embora exista a dificuldade devido à deficiência intelectual há de se evidenciar que no período da pesquisa, que compreendeu os 2º e 3º trimestres, a escola empreendeu mais qualidade nas relações, como forma de vencer a deficiência socialmente. Assim a partir daquele momento, a deficiência já não era considerada um problema, visto que os participantes da pesquisa conduziam a mediação pedagógica, por meio dos recursos alternativos e melhorias dos processos de mediação na aplicação dos recursos, possibilitando maior interação, de modo a atender as especificidades da deficiência, dada a singularidade nas formas de aprendizagem. [...] conforme as constatações feitas pela autora, é necessário um trabalho com foco na formação continuada, de modo a fortalecer o engajamento dos docentes e gestores escolares, para alavancar o processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (Magalhães, 2022, p. 167-168).

O que podemos inferir a respeito dos resultados das pesquisas apresentadas pelos autores sobre as suas dissertações, existe uma preocupação por parte dos professores na inclusão do estudante com deficiência e que também falta formação direcionada ao conhecimento das deficiências, da inclusão e das estratégias em sala de aula para incluir o estudante com deficiência. Sobre o PNAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa, pesquisadas pelas autoras Cunha (2018) e Barrozo (2022), foi constatado que através desse programa a prática pedagógica dos professores teve impacto positivo, não alterando a organização do processo pedagógico da escola e das secretarias de educação. O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (PNAIC, 2018, 2023).

De acordo com as autoras Cunha (2018) e Barrozo (2022), esse programa teve impactos positivos na prática do professor alfabetizador, foi um mecanismo de transformação da prática pedagógica de alfabetização, visando à melhoria dos resultados da alfabetização nas avaliações externas, e das ações de formação, prática pedagógica significativa e gestão participativa,

contribuiu para que o professor repensasse sua prática em sala, auxiliando na reformulação de atividade, adequando-a às necessidades do aluno contribuindo no seu avanço.

Ressaltamos a inclusão em nossa pesquisa dos estudos das autoras Cunha (2018) e Barrozo (2020), sobre o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa do Ministério da Educação (MEC), bem como pesquisas envolvendo outras deficiências, por satisfazerem os critérios de inclusão, por atender aos descritores estabelecidos para a pesquisa bibliográfica e pela contribuição no processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência na sala de aula comum, na escola inclusiva.

O uso da Tecnologia Assistiva contribui tanto para o aprendizado do estudante com deficiência, quanto para a prática pedagógica do professor em sala de aula, ainda existe falta de formação/capacitação dos educadores tanto do ensino regular, quanto da SRM, a falta de professores capacitados ocasiona barreiras na aprendizagem do estudante com deficiência, ressaltamos a importância da formação continuada para todos os professores.

No que tange aos artigos científicos pesquisados nos periódicos da CPAES/MEC, usamos o mesmo recorte temporal, bem como, os mesmos descritores e critérios de inclusão e exclusão. Para o 1º descritor: Prática Pedagógica do professor no ensino fundamental na Educação Inclusiva, foram encontrados 98 artigos, após aplicar os critérios de inclusão, ou seja, ter verificado se o título tem semelhança ao pesquisado, e de ler os resumos, e o texto estar disponível para pesquisa, foram excluídos 95 artigos, sendo 03 (três) a serem analisados. O 2º descritor: A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva, foram encontrados 14 artigos após aplicados os critérios de inclusão e analisados, foram excluídos 13 artigos, e 01 artigo a ser analisado.

No Quadro 3 - Demonstrativo dos artigos científicos encontrados nos periódicos da CAPES/MEC, nos dois descritores as produções a serem analisadas após aplicados os critérios de inclusão e exclusão totalizaram 04 (quatro) artigos.

Quadro 3 - Demonstrativo dos artigos científicos e ano de publicação

DESCRITORES	ANO DE PUBLICAÇÃO					TOTAIS
	2018	2019	2020	2021	2022	
1º A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental na Educação Inclusiva	00	00	02	01	00	03
2º A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva	01	00	00	00	00	01
TOTAL	01	00	02	01	00	04

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados obtidos no portal dos periódicos CAPES/MEC (2023).

No quadro 4 apresenta-se os descritores, nomes dos autores/ano de publicação, títulos e palavras-chave dos artigos analisados.

Quadro 4 - Demonstrativo dos artigos científicos por descritores, autores/ano de publicação, títulos e palavras-chave

DESCRIPTORES	AUTORES/ANO PUBLICAÇÃO	TÍTULOS DOS ARTIGOS	PALAVRAS-CHAVE
1º A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental na Educação Inclusiva	SCHINATO; STRIEDER, (2020)	Ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva: A importância dos recursos didáticos adaptados na prática pedagógica	Inclusão escolar, Necessidades educacionais especiais, Mediação
	PINTO; SANTANA (2020)	A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira	Diversidade cultural e linguística; Educação Especial inclusiva; Escolas de fronteira.
	OLIVEIRA; LEAL; ROSÁRIO (2021)	Práticas Pedagógicas Inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial	Inclusão, Estado do Conhecimento, Prática Pedagógica
2º A Tecnologia Assistiva na Prática Pedagógica Inclusiva	KANASHIRO; SEABRA JUNIOR (2018)	Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista	Tecnologia Educacional, Educação Especial, Prática Pedagógica, Autismo, Alfabetização

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados obtidos no portal dos periódicos CAPES/MEC (2023).

A seguir tem-se as reflexões dos autores acerca dos artigos científicos encontrados no Portal dos periódicos da CAPES/MEC, conforme quadro demonstrativo 4.

Schinato; Strieder (2020) estudaram sobre a necessidade dos recursos didáticos adaptados para o ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva. Constataram-se que os recursos didáticos no ensino de ciências são fundamentais para a prática pedagógica, proporcionam maior qualidade educacional, podem facilitar a compreensão dos conteúdos mais complexos, incentivar a autonomia e a independência de todos os alunos [...] no processo de inclusão escolar, é imperativo que os professores considerem a diversidade e respeitem as particularidades de cada aluno, adaptando e se apropriando dos mais diversos recursos didáticos, a fim de construir práticas pedagógicas inclusivas e significativas (Schinato; Strieder, 2020, p. 37).

Segundo Pinto e Santana (2020), cujo título: A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira, este estudo caracteriza as percepções de professoras em escolas localizadas próximo

à faixa de fronteira entre Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai, sobre sua formação e suas práticas com estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, em um cenário de diversidade cultural e linguística.

Os resultados da pesquisa destes autores sinalizam avanços, como a construção de materiais pedagógicos pelas professoras, levando em consideração a diversidade cultural e linguística dos estudantes paraguaios, que têm como língua materna o guarani e/ou espanhol. Contudo, as professoras apontaram também dificuldades em razão das barreiras linguísticas, que podem levar os estudantes a uma deficiência secundária (Pinto; Santana, 2020, p. 495).

Na pesquisa de Oliveira; Leal; Rosário (2021) sobre: Práticas Pedagógicas Inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o objetivo dos autores em sua pesquisa foi de ressaltar práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores destacam que as práticas pedagógicas realizadas apresentam perspectivas positivas [...] a inclusão desencadeia uma reflexão sobre a necessidade de buscar formação continuada e constante aperfeiçoamento profissional, para que seja possível estabelecer práticas pedagógicas para promover a inclusão destes estudantes público-alvo da Educação especial no ensino regular (Oliveira; Leal; Rosário, 2021, p. 18).

Os autores Kanashiro & Seabra Junior (2018), sobre a pesquisa intitulada: Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista, a investigação teve como objetivo verificar de que forma a tecnologia educacional denominada “Jornada das Letras” pode contribuir para a alfabetização das crianças com TEA e favorecer a aquisição de elementos de escrita até o segundo ano do Ensino Fundamental, como prevê a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com base nas observações, na literatura consultada e nos resultados alcançados, o uso de tecnologias educacionais com finalidades educativas específicas e com *softwares* e ou jogos educativos construídos/selecionados considerando os níveis educacionais do público a que se destina e com uma *interface* intuitiva e atrativa possui potencial para motivar e engajar o estudante, favorecendo uma aprendizagem mais prazerosa e significativa (Kanashiro; Seabra Junior, 2018, p. 117).

Apresentamos as análises das dissertações e dos artigos da revisão integrativa de acordo com a nossa percepção.

Refletindo acerca dos resultados das pesquisas apresentados pelos autores sobre os artigos científicos no quadro 4, percebemos que é visível a preocupação com a inclusão de

estudante com deficiência, sobretudo com a formação continuada dos professores voltada para a inclusão, uma formação relacionada as práticas pedagógicas que incluam os estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Foi comprovada que o uso das tecnologias educacionais como, os softwares, jogos educativos construídos, possui potencial para motivar e engajar o estudante ao mesmo tempo que favorece uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Ao analisar os artigos percebemos que todos possuem características semelhantes, os autores interessaram-se em pesquisar recursos didáticos pedagógicos que tanto favoreceu a prática pedagógica como a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial, uma dificuldade encontrada por parte do estudo de Pinto & Santana, foi a barreira linguística pela pesquisa por ser direcionada à faixa de fronteira entre Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai, tendo como língua materna o guarani e/ou espanhol.

4.7 A escola, um pouco de sua história e funcionamento

A nossa pesquisa foi realizada numa escola pública da Rede Municipal de Cuiabá/MT, localizada em Cuiabá.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP (2023) da Unidade Educacional, a escola foi criada pelo decreto nº 948/1984 de 03/05/1984 publicada no Diário Oficial de 12/09/1984, pela portaria nº.105/SME/GS/2001 e tem seu funcionamento desde 01//02/1981. Foi autorizada a funcionar pela resolução nº 218/86 em 12/08/1986, Diário Oficial de 23/05/1984, com os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, reconhecida pela portaria nº 3277/92/SEE de 15/12/1992 publicada no Diário Oficial de 29/12/1992 (Cuiabá MT- PPP, 2023, p. 13).

A Unidade Educacional funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Está organizado para atender estudantes no Ensino Fundamental, no Ciclo de Vida da Infância: 3ª Infância, Meninice e Puberdade, respectivamente 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, conforme tabela abaixo. (Cuiabá MT- PPP, 2023, p. 3-12).

Tabela 1 -Quadro com as Especificações de Atendimento – Ciclo da Vida.

CICLO VIDA	DA	TEMPO ESPAÇO	NÚMERO DE TURMAS		CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DE ESTUDANTES
			MATUTINO	VESPERTINO	
3ª Infância (06 anos)		1º ANO EF	02	02	108
3ª Infância (07 anos)		2º ANO EF	03	03	162
Meninice (07/08 anos)		3º ANO EF	02	02	108
Meninice (09 anos)		4º ANO EF	02	02	120
PUBERDADE (10 anos)		5º ANO EF	02	02	120
TOTAL			11	11	618

Fonte extraída: Cuiabá (MT) PPP, 2023, p. 3; 12).

4.7.1 Missão e objetivo da escola

A unidade escolar tem como missão a responsabilidade e o compromisso de garantir o direito à aprendizagem ao longo dos ciclos de vida, a todos aqueles que adentrarem os espaços educativos, com base no conhecimento, ancorado na história e cultura cuiabana, sem perder o nexo com as transformações ocorridas na sociedade global, pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação, proporcionando ao educando maior conscientização acerca do seu crescimento educacional, social e cultural, fazendo com que este se comprometa com sua formação humana, social, priorizando o respeito a si, ao outro e com o planeta. Ela tem como objetivo de acolher, cuidar, educar e construir conhecimentos científicos, culturais e sociais para todos os estudantes, em diferentes fases de seu desenvolvimento e de acordo com o seu ciclo de vida, de forma contextualizada e democrática, com a participação da família e comunidade, na interação entre estudantes e professores (Cuiabá-MT, 2023, p. 25).

4.8 Descrição da Sala Comum

A sala comum é ventilada e iluminada. Na sala tem uma lousa, quatro ventiladores; um ar-condicionado; vinte e cinco mesas com carteiras; uma mesa e uma cadeira para a professora, duas cadeiras para as CADs; dois armários de aço, sendo um para cada professora; janelas em ambos os lados da sala; banners com números, sílabas, tabuada; alfabeto com figuras; relógio; calendário anual; vários cartazes de obras de artes de vários autores: Tarsila do Amaral (Abaporu, Operários); Cândido Portinari (Futebol) dentre outros, uma caixa com vários livros para fazer a leitura deleite, alguns jogos, Material Dourado.

4.9 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais da unidade escolar é ampla, climatizada e bem iluminada. Ela possui os seguintes mobiliários: armário de aço; mesas individuais; mesa redonda; mesa e cadeira adaptada; cadeira convencional; CPU- Computador; impressora; jogo de material dourado; jogo Boneco Esquema Corporal; jogo das quantidades; mouse convencional; bandinha rítmica; quadro branco; teclado convencional; mesa Tablet; jogos de quebra-cabeça, cubos de motricidade; Tablet; Notebook; espelho, painel de psicomotricidade.

4.10 Público-alvo da Educação Especial

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 4º, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com o documento Brasil (2021), com a adesão do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso e tem-se como horizonte a inclusão. Nesse sentido, amplia-se a ação da educação especial abrangendo não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas as condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Brasil, 2011, p. 43).

Todo e qualquer aluno, ao longo de sua aprendizagem pode apresentar alguma necessidade educacional especial, seja temporária ou permanente. Assim sendo, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

1- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas: -aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; -aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

1.1 Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

1.2 Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p. 39).

Durante todo o processo educativo, os alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais deverão passar por avaliação pedagógica para verificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas muitas dimensões. Dessa forma, Brasil (2001), diz que:

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como a relação que estabelecem entre todas elas [...] a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (Brasil, 2001, P. 34).

A avaliação pedagógica é feita por uma equipe composta por todos os profissionais que acompanham o aluno, e em caso dos recursos existentes na escola forem insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios

indispensáveis, a escola pode recorrer a uma equipe multiprofissional, nesse caso, a equipe gestora buscará essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, que pode ser feito através de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos governamentais, ou não. A escola deve identificar a melhor forma de atender as necessidades educacionais dos seus alunos em seu processo de aprender (Brasil, 2001, p. 35).

Conforme a Resolução nº 010/2023 do CEE/MT, estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Dentre o público da Educação Especial citado nesta resolução e em documentos citados acima, destacamos o inciso II do Art. 3º, os estudantes que apresentam: II. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela que apresenta alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, notadamente: com deficiência persistente e significativa da comunicação verbal e não verbal e da interação social, ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento e/ou padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (CEE/MT ,2023, p. 338-339).

Neste capítulo delineamos a metodologia e os caminhos percorridos da nossa pesquisa. Apresentamos alguns teóricos pelos quais a pesquisa está embasada. A revisão integrativa feita para cientificarmos das produções já estudadas a respeito do nosso tema em estudo. Foram apresentados os métodos, o tipo da pesquisa; os sujeitos participantes; o lócus onde foi realizada a produção de dados, descrição da sala comum e da SRM, o público-alvo da Educação Especial, bem como, todo o percurso desde a construção do projeto de pesquisa até a produção de dados. No capítulo seguinte apresentaremos as análises dos dados produzidos.

5 ANÁLISE DE DADOS: PRÁTICAS DAS ATIVIDADES

Neste capítulo, são apresentadas as análises discursivas dos enunciados, com o olhar voltado para a evolução na qualidade da aprendizagem da leitura e dos dados, da compreensão ativa, do reconhecimento das vozes presentes nos enunciados das professoras, uma vez que cremos que elas se constituem em um processo irreversível de constante desenvolvimento e crescimento. Além disso, analisar as atividades práticas desenvolvidas com a estudante com deficiência física, focando em seu desenvolvimento.

5.1 Momento 1: Prática da Professora da Sala Comum com a estudante com Deficiência Física

Os dados foram coletados através da observação da prática pedagógica da professora na sala de aula comum com a estudante com deficiência física.

As observações na sala de aula comum aconteceram durante o mês de junho de 2023, foram 9 (nove) dias de observações. Lembramos que as observações ocorreram num período de final de semestre, a professora estava aplicando as avaliações bimestrais e Cuiabá, também ensaios para a festa cultural da escola.

Dentre os dados produzidos em nossa observação, apresentaremos os mais relevantes observados nas práticas pedagógicas da professora da sala de aula comum.

Na aula do dia 17, a professora Zípora deu continuidade à avaliação Cuiabá com os estudantes que ainda não tinham feito. Antes de começar a avaliação, a professora escreveu o cabeçalho na lousa, fixou um cartaz intitulado: Brincadeira do livro do ProAC (Programa de Alfabetização Cuiabana). Então entregou os livros para os estudantes que já tinham feito a avaliação, colocou-os sentados em dupla, leu o texto com os estudantes e juntos fizeram a interpretação oral. Ela explicou o que eles deveriam fazer, enfatizando que cada membro da dupla deveria ajudar o outro a procurar no texto os nomes das brincadeiras e as escrevessem em seus cadernos. Feito esse encaminhamento, a professora deu início a avaliação com os que não tinham sido avaliados.

Ester tem dificuldades de copiar, pois devido ao comprometimento na mão esquerda, ela escreve devagar, cansa com frequência e precisa dar uma pausa para descansar. Nesse momento a CAD tenta ajudá-la, ora pega em sua mão, ora escreve por ela, a colega que formou dupla com ela a ajudou na atividade. Com frequência a professora precisa esperá-la para dar

continuidade a aula. Após o término da avaliação, Zípora retoma a atividade do cartaz fixado na lousa, agora com todos os estudantes, a professora pede para um estudante ler o texto do cartaz e depois instiga-os a dizer os nomes das brincadeiras que eles escreveram nos cadernos, os nomes das brincadeiras que aparecem no texto são nomes diferentes, desconhecidos por eles. Uma estudante pergunta para a professora que tipo de brincadeira é baladeira. Zípora explica que os nomes dessas brincadeiras variam de região para região, ou seja, em cada região do país elas apresentam nomes diferentes, no caso da baladeira, ela explica que aqui na nossa região é conhecida por estilingue e que no Piauí é conhecido como baladeira, Ester ficou surpresa.

Todos participaram, pois queriam saber que brincadeira era aquela com nome desconhecido, à medida que a professora lia, explicava e instigava-os na realização da atividade, Ester ouvia atentamente, participou e interagiu com todos, respondeu a alguma indagação feita pela professora, a participação dela durante a oralidade é feita com precisão.

Na aula do dia 17, analisamos como se desenvolve a prática pedagógica da professora Zípora em relação a aprendizagem de Ester e a interação dela com seus colegas e com a professora.

Entendemos que a professora Zípora ao proporcionar que os estudantes desenvolvessem suas atividades formando pares, ela oportunizou a aprendizagem entre pares, que segundo Andrade (2020, s/p.), “A aprendizagem entre pares ou times, do em inglês *Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL), se trata da formação de duplas na turma para que o aprendizado seja construído conjuntamente e haja o compartilhamento de ideias.”

De acordo com Andrade (2020), a aprendizagem de pares é aplicada em sala de aula e para sua implantação o professor precisa aplicar 5 passos: 1- o objetivo da atividade, o que ele espera alcançar na interação entre os alunos; 2- apresentação das questões, ao formar as duplas o professor deve estar atento para as habilidades e conhecimentos que cada aluno apresenta de forma a se complementarem e depois apresentar as questões ou a proposta de trabalho para eles realizarem; 3- Troca de conhecimentos, os alunos passam aprender um com o outro, isso acontece pela possibilidade de interação que a aprendizagem entre pares proporciona e o aluno que tem dificuldade é auxiliado por outro, sendo este outro também é beneficiado, fixando mais o aprendizado, além de trabalhar sua comunicação e autoconfiança; 4- Supervisão, o professor acompanha a interação da turma, de forma que todos possa expor suas ideias, em caso de dúvidas ou questionamentos das duplas, o professor pode fazer esclarecimentos; 5- Na apresentação dos trabalhos, ao finalizar, os alunos entregam a atividade para o professor, demonstrando tudo aquilo que aprenderam durante o processo. O professor pode ainda, após

ter aplicado a aprendizagem entre pares: reiniciar o processo de exposição, explicando novamente a atividade, ou apresentar uma nova questão sobre um novo tema, se mais de 70% da turma errar ou acertar a resposta;

- reagrupar as duplas em grupos para que eles tentem explicar o tema uns aos outros, caso o percentual de acertos estiver entre 30% e 70%;
- explicar novamente o conceito quando menos de 30% das respostas estiverem corretas. A aprendizagem entre pares na educação desenvolve habilidades e competências de comunicação, relacionamento interpessoal, responsabilidade, autoconfiança e colaboração entre os alunos, e na prática pedagógica ela desenvolve as habilidades interpessoais, reforço no aprendizado; espírito de equipe e personalização do aprendizado. Nesse sentido, a figura do professor deixa de ser o foco, passando a aprendizagem mais dinâmica e personalizada, à medida que os próprios alunos passam a entender como podem contribuir melhor com seus colegas e vice-versa (Andrade, 2020, s/p).

Na aula do dia 22, a professora aplicou a avaliação bimestral de matemática com todos os estudantes. A avaliação de Ester é a mesma dos seus colegas. A professora lê o enunciado de cada questão, um por vez e à medida que vai lendo, ela dá um tempo para que os estudantes resolvam as questões. A CAD de Ester lê novamente o enunciado da avaliação para ela, dessa forma ela resolve as questões. É importante destacar que na sala da professora Zípora, nem todos os estudantes estão alfabetizados, daí a necessidade de se fazer a leitura dos enunciados de todas as questões da avaliação.

Após o término da avaliação, a professora Zípora dirige até a mesa de Ester e cola uma atividade no seu caderno, ela demonstrou em seu olhar que não gostou da atividade, a princípio não queria fazer, após terminar de orientar os estudantes para fazer a atividade, a professora sentou-se ao lado de Ester, explicou e a orientou, em seguida ela fez a atividade. Depois do recreio a professora pegou a mesa Tablet, ligou, colocou um jogo (Boquinhos puxa-bocas) sobre os sons das letras para ela treinar, a professora permaneceu por alguns minutos ao seu lado orientando-a, quando terminou o treino, Ester escolheu outro jogo onde ela formava o nome do desenho que aparecia no jogo, percebemos que ela gostou da atividade no Tablet.

É perceptível a resistência que Ester tem em fazer atividade diferente dos seus colegas, ela gosta de fazer atividades nos livros junto com seus colegas, quando ela percebe que sua atividade é diferente, ela fica desmotivada, demora mais para fazer a atividade. Percebemos que a professora Zípora se esforça em promover uma aula interativa e dialógica, e também na dedicação do ensino aprendizagem com os estudantes com deficiência, mas nem sempre isso é

possível, devido a diversidade que há em sua sala., visto que, na sala se apresentam diferentes níveis de aprendizagem e ela conta com mais um estudante com deficiência, somando dois estudantes com deficiência.

Nesta aula analisamos o uso da tecnologia assistiva como recurso para a inclusão da estudante com deficiência na sala de aula.

A estudante faz uso da seguinte tecnologia assistiva: cadeira de rodas, na sala de aula ela utiliza cadeira adaptada para fazer suas atividades escolares. A professora Zípora proporcionou a Ester o uso da mesa Tablet, que nosso entendimento é uma tecnologia educacional, que a professora utilizou com objetivo de inovar sua prática pedagógica de ensino aprendizagem com a estudante com deficiência física.

Como explicita Bersch (2023, s/p), “na escola o professor propõe novas ferramentas tecnológicas com objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos.”

Na sala de aula comum podem ser utilizados diversos recursos de Tecnologia Assistiva de baixo custo, que podem ser confeccionados pela professora da sala de aula comum em parceria com a professora da sala de recursos multifuncionais ou confeccionados pela professora da sala da SRM disponibilizados para uso na sala de aula comum. Estes recursos devem ser confeccionados em conformidade com as especificidades de cada estudante com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido a professora tem a oportunidade de inovar sua prática pedagógica proporcionando ao estudante com deficiência enriquecedoras aprendizagens.

Existe um número incontável, de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, utilizados como Tecnologia Assistiva, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas e inúmeras outras possibilidades. Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas (Galvão Filho, 2012, p. 68).

Os professores devem estar sempre atentos as necessidades de cada estudante com ou sem deficiência, buscar novas estratégias e metodologias que atendam às necessidades

educacionais dos estudantes proporcionando autonomia em suas aprendizagens. Na sala de aula comum, Ester faz uso dos seguintes recursos de TA: a cadeira adaptada e a cadeira de rodas com a mesa removível, conforme fotografias abaixo.

Fotografia 1 - Cadeira adaptada usada por Ester na sala de aula comum



Fonte: Foto 1 tirada pela pesquisadora – cadeira adaptada (2023).

Fotografia 2 - Cadeira de rodas usada por Ester



Fonte: Foto 2 tirada pela pesquisadora - cadeira de rodas (2023).

Fotografia 3 - Cadeira de Rodas com mesa removível usada por Ester



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora, cadeira de rodas com mesa removível (2023).

A Mesa Tablet utilizada na sala de aula comum usada por Ester.

Fotografia 4 - Mesa Tablet – sala comum



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2023).

5.2 Momento 2: Prática da Professora da Sala de Recursos Multifuncionais com a estudante com Deficiência Física

As observações das práticas pedagógicas da professora Eliseba aconteceram durante o mês de junho. Diante dos dados produzidos nas observações, apresentaremos os dados mais relevantes coletados nas aulas observadas.

Primeiro dia, a professora Eliseba recebeu Ester no portão, ela dirigiu-se até a sala conduzindo sua própria cadeira de rodas enquanto a professora a observava atentamente.

Eliseba a convidou para fazer atividades, ela aceitou, então a professora a pegou em seus braços a levou até o Painel de Psicomotricidade fixado na parede, onde foi trabalhado a coordenação motora fina.

É importante destacarmos que o motivo pela qual a professora a pegou em seus braços, foi para facilitar a acessibilidade de Ester ao painel, para desenvolver a atividade onde a cadeira de rodas não lhe permite o acesso, pois na sala não tem outro recurso que possibilite o acesso total de Ester ao painel, a não ser através da professora.

Depois a professora colocou Ester sentada em uma cadeira adaptada, na qual, para sua segurança nessa cadeira é necessário colocar uma espécie de cinto de segurança nela, para que não deslize e venha sofrer acidente. A amputação dos membros inferiores na altura das coxas, acima do fêmur dificulta seu equilíbrio na cadeira adaptada. Após o término dessa atividade, a professora pegou um Tablet, apoiou em um objeto quadrado de madeira para facilitar o manuseio pela estudante, ligou e colocou-o sobre a mesa, pediu para ela escolher um jogo de quebra-cabeça, ela escolheu o jogo que ensina a preparar lanche. A professora a questiona - você está com fome? Ela sorri e responde: “não, eu gosto de preparar lanche”.

Em outra aula, a atividade foi no painel de psicomotricidade, desta vez trabalhou-se lateralidade, ela teria que deslocar a tartaruga para esquerda e para direita. No início, Eliseba dava o comando para que a estudante deslocasse a tartaruga para esquerda ou para a direita, outras vezes a professora deixava que ela tomasse iniciativa. Quando instigada pela professora para que lado ela tinha deslocado a tartaruga, ela respondia corretamente.

Em seguida, Eliseba colocou Ester sentada na cadeira adaptada com mesa removível, colocou vários palitos coloridos (vermelho, azul, verde, amarelo) sobre a mesa, sendo que a estudante teria que separar os palitos por cor e colocá-los nos potes de acordo com a cor e o número indicado em cada pote. Em outra aula o trabalho foi com prancha silábica, ela deveria colocar a sílaba inicial do nome do desenho. Primeiro a professora instiga Ester a falar o nome

do desenho, depois a sílaba inicial e depois colar a sílaba no desenho, tanto o desenho como a sílaba contêm velcro, facilitando o manuseio por parte da estudante. Depois a professora ofereceu-lhe um pincel e pediu para Ester escrever seu nome. Ester demonstra receptividade às atividades na sala de recursos multifuncionais.

Percebemos que a professora utiliza recursos de tecnologia assistiva de baixa e de alta tecnologia, sendo os de baixa tecnologia confeccionados pela professora Eliseba: a prancha da Trilha do alfabeto; a prancha silábica, os numerais e suas quantidades.

Os recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade deles, os recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob orientação do professor do AEE (Bersch; Sartoretto, 2010, p. 9).

Abaixo apresentaremos os recursos utilizados no atendimento com Ester na SRM durante as aulas observadas.

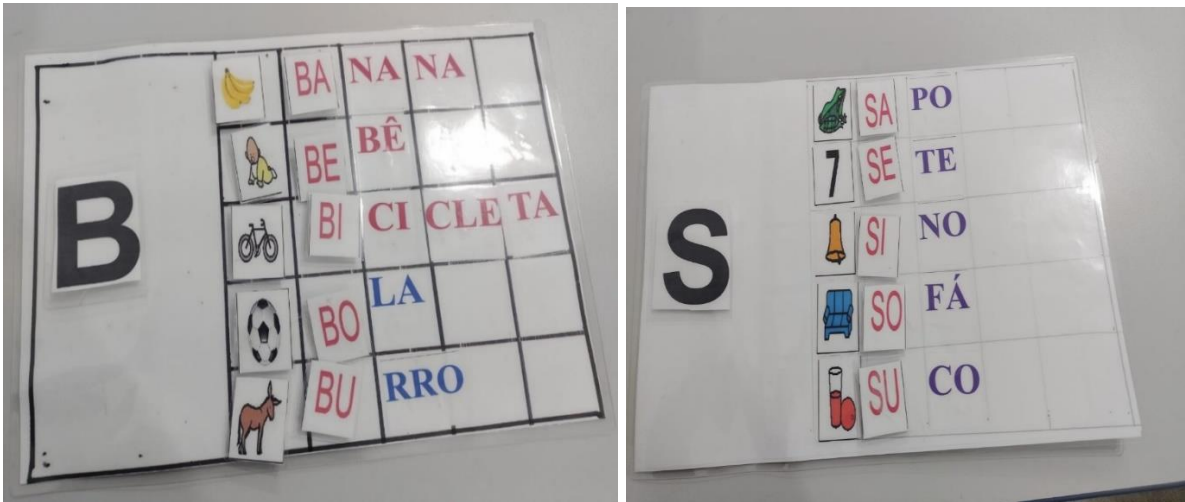
Fotografia 5 - Professora Eliseba com Ester no painel de psicomotricidade



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2023).

Abaixo é possível observar alguns dos recursos de baixa e alta tecnologia utilizados na SRM com Ester, a estudante com Deficiência Física.

Fotografia 7 - Pranchas silábicas das letras B e S



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2023).

Fotografia 8 - Pranchas de números e quantidades.



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2023).

Fotografia 9 - Mesa Tablet SRM



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2023).

Foi possível observar os recursos de tecnologia assistiva tanto de baixa tecnologia como de alta tecnologia utilizados pela professora na sala de recursos multifuncionais com a estudante com deficiência física. Diante de todo cenário acima descrito, consideramos que as nossas observações foram importantes, visto que conseguimos captar fatos relevantes das práticas pedagógicas das professoras com a estudante com deficiência física relacionados aos objetivos da nossa pesquisa. As observações nos possibilitaram perceber, ver e descrever o fenômeno como ele se apresenta.

5.3. Articulação e planejamento das professoras da sala comum e da sala de recursos multifuncionais

Em nossa observação não tivemos a oportunidade de presenciar os planejamentos das professoras, pois, como foi explicitado acima, as observações ocorreram no período de avaliações e final de bimestre e semestre, início do recesso escolar de julho.

Nos relatos das professoras, quando entrevistadas, elas nos garantiram que há articulação entre elas, no sentido de orientação por parte da professora da sala de recursos multifuncionais no que se refere as atividades desenvolvidas pela professora da sala comum com a estudante com deficiência física. Sendo assim, cada professora faz o planejamento individualizado em suas horas atividades. Importante lembrarmos que as horas atividades das professoras são em dias diferentes, dificultando assim o planejamento em conjunto.

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP (2023, p. 38) da Unidade Escolar, os professores de referência do estudante com deficiência deverão encaminhar para o professor da SRM: planejamento e relatório das dificuldades de aprendizagem apresentadas, de modo a subsidiar, promover a articulação e contribuir com a efetividade das ações a serem realizadas na SRM. Uma vez feito o planejamento da estudante com deficiência física pela professora da sala comum, este deve ser encaminhado para a professora da sala de recursos multifuncionais, para que ela possa desenvolver um trabalho que contribua para o desenvolvimento da estudante com deficiência física na sala comum, bem como orientar a professora da sala comum no processo de ensino aprendizagem da estudante com deficiência física. Ainda de acordo com o PPP (2023), planejar é um ato coletivo que envolve a troca de informações entre professores, direção, coordenação, funcionários e pais. Isso não acontece presencialmente, uma vez que as horas atividades das professoras são em dias diferentes, dificultando assim o planejamento em conjunto.

Entendemos que o planejamento entre os professores das salas de aula comum que atendem estudantes Público-alvo da Educação Especial com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais será de suma importância, e muito oportuno de acontecer, visto que, é no ato de planejar que surgem dúvidas, que ideias podem ser trocadas, e as orientações podem ser dadas pela professora da SRM em tempo real, durante o planejamento.

Sendo assim, é compromisso não só da unidade escolar, bem como, da Secretaria Municipal de Educação, que deve se organizar para dar suporte para que as unidades escolares promovam o planejamento entre os professores das salas comuns que têm estudantes Público Alvo da Educação Especial com a professora da SRM, e o planejamento deverá constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, que é um documento importante de planejamento e gestão educacional, elaborado em conjunto com a comunidade escolar que objetiva guiar as ações para aprimorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

5.4 Análise das Entrevistas

A análise e interpretação é a fase seguinte da pesquisa após a coleta de dados. Segundo Gil (2008).

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. A interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p. 156).

De acordo com Gil (2008), a análise dos dados qualitativos depende muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Miles e Huberman (1994 apud Gil, 2008), citam três etapas que geralmente são seguidas na análise de dados em pesquisa qualitativa: redução, exibição e conclusão/verificação. Para estes autores a redução dos dados consiste na seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem no trabalho de campo, correspondente ao início do processo analítico, mas que continua ocorrendo até a redação do relatório final.

Nesta etapa é que se tomam decisões de como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis. A etapa seguinte é a apresentação que consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. A apresentação pode ser constituída por textos, diagramas, mapas ou matrizes permitindo nova maneira de organizar e analisar as informações, nesta fase podem surgir outras categorias de análise. A última etapa é constituída pela conclusão/verificação. A elaboração da conclusão

requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A verificação está intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes (Gil, 2008, p. 175-176).

Conforme Gil (2008), podemos encontrar variadas respostas fornecidas pelos seres pesquisados, para que essas respostas possam ser analisadas adequadamente, faz-se necessário organizá-las, através de agrupamento em certo número de categorias (Gil, 2008, p. 157).

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: " O inventário: isolar os elementos. " A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens (Bardin, 1977, p. 118).

Nesse contexto, definimos três categorias, a saber: Categoria I- Percepção acerca da Inclusão, em que analisaremos o conhecimento das professoras acerca da inclusão do estudante com deficiência; benefícios da educação inclusiva para os estudantes com e sem deficiência; Categoria II- Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras, nas quais analisaremos as experiências das professoras na escola inclusiva, o atendimento do estudante com deficiência física, os desafios e as dificuldades para incluir o estudante com deficiência, articulação das professoras no planejamento e nas atividades; na Categoria III- Uso de TA na sala comum com a estudante com deficiência física, analisaremos a percepção das professoras em relação ao aprendizado da estudante com deficiência física mediada pelo recurso da TA, a interação da professora com a estudante e dos estudantes com a estudante com deficiência física.

Abaixo demonstraremos os quadros das categorias com os questionários relacionados a cada categoria que nos serviram de roteiro para as entrevistas e, após cada quadro faremos as análises das falas das professoras entrevistadas.

Quadro 5 - Demonstrativo dos questionários da Categoria I

Categoria I	Questionários
Percepção acerca da Inclusão	1- Qual a sua formação acadêmica?
	2- Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?
	3- O que você entende por inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum?

Pergunta direcionada a professora Zípora	4- Para a sua atuação na sala de aula comum, você sente preparada para atuar na educação inclusiva? E o que falta para você se sentir preparada?
	5- Você é favorável a Educação Inclusiva? Na sua opinião a Educação Inclusiva trouxe benefícios para os estudantes com e sem deficiência?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Respostas das perguntas 1 e 2. A professora Zípora tem curso de especialização em Educação Especial e Educação Infantil. Sobre os conhecimentos na área, foram adquiridos no curso de especialização. A professora Eliseba é especialista em AEE e, segundo ela seus conhecimentos foram adquiridos na prática. Nesta categoria analisaremos o conhecimento das professoras acerca da inclusão do estudante com deficiência; benefícios da educação inclusiva para os estudantes com e sem deficiência.

Conforme respostas das professoras acerca das perguntas 1 e 2, nos fez refletir sobre a importância da formação não só, a formação continuada, mas, também da formação inicial.

Em Nóvoa (2017) verificamos que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, que se estende desde a formação inicial até a prática profissional. Para o pesquisador, a formação inicial deve ser vista como um processo que se estende por toda a vida do professor, em constante diálogo com a prática e com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade.

Em sua abordagem, António Nóvoa destaca a importância do diálogo entre teoria e prática, bem como a necessidade de se desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva na formação de professores. Acredita-se que os professores devem ser capazes de questionar as práticas existentes e de construir novos saberes a partir de sua própria experiência e da experiência de seus alunos. Para o autor, o conhecimento teórico por si só não é suficiente para uma prática docente efetiva. É necessário que os professores desenvolvam saberes práticos, que são adquiridos por meio da experiência e da reflexão sobre a própria prática. Esses saberes práticos incluem o conhecimento do contexto em que se atua, das características dos alunos e das estratégias mais eficazes para a aprendizagem (Almeida “não publicado”).

Assim como a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial ou nas escolas, no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, reconstruir esses ambientes, tendo

sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2023, p. 126).

O autor nos fala, que todas as profissões têm seu lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Então, faz-se necessário compreender a importância de uma interação entre três espaços – profissionais, universitários e escolares-, pois é na interação que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2023, p. 126).

Sobre a pergunta: 3- O que você entende por inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum? Zípora responde

Eu acho importante para a socialização deles, a inclusão das crianças no ensino regular, eu só penso que a escola não está preparada num todo para desenvolvê-los, e a visão que eu tenho é que os demais são mais beneficiados do que as crianças com deficiência, porque eles aprendem sim a se socializar com pessoas que tem deficiência, como que se trata, como tratar eles, mas assim, o desenvolvimento em si da criança, né, eu acho que ainda tá um pouco falho, porque falta muitos recursos, até mesmo humano, da formação do professor, dos demais que trabalham na escola para o trato com as crianças, a escola não está preparada para receber os estudantes com deficiência e fazer um trabalho que os desenvolvam, falta formação do professor e dos demais funcionários que trabalham nela (Prof. Zípora).

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) diz que “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”. Ainda nesse sentido a autora afirma que “[...]a escola precisa se organizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 28, 53).

No que concerne a formação, Nóvoa (2011) propõe que a formação de professores deve “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. Conforme o autor “[...] o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”. “É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Para Nóvoa (1997) apud Almeida, Tancredi e Schnorr (2022),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção pessoal. Por isso é tão importante, investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. (Nóvoa, 1997, P. 25, 2011, P. 56 Apud Almeida, Tancredi e Schnorr, 2022, P. 41-42).

Entendemos que a formação de professores na visão de Nóvoa deve ser a partir da própria experiência dos professores, uma formação que leva em consideração as suas vivências, que lhes proporcione lidar com seus conflitos, suas necessidades e que permitam se desenvolverem como seres humanos na construção do profissional docente.

A resposta da professora Eliseba relacionada a pergunta: 3 - O que você entende por inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum?

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, eu considero de suma importância pro desenvolvimento global da criança, principalmente quando ela vai para escola desde pequena, ela vai adquirir hábitos e comportamentos, então através dessa imitação ela vai aprender a conviver melhor no ensino regular, ela vai aprender desde pequena, muitos pais trazem as crianças para escola já com 6, 7 anos de idade, até hoje ainda temos crianças que não frequentaram a escola com 5, 6 anos de idade, se a criança começa desde pequenininha fica mais fácil para desenvolver as habilidades, a aprendizagem e quando ela já vem maior pro ensino regular, e que nunca frequentou uma escola antes, fica mais difícil, mas ensino regular para criança com deficiência é de suma importância. (Prof. Eliseba)

No que tange ao início à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), número VI que fala sobre as diretrizes recomenda que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (MEC/SEESP, 2007).

A fala da professora Eliseba vem de encontro com o referido documento no sentido de que o início da criança na escola é na educação infantil, e quando a criança vai para a escola desde cedo, ela tem a oportunidade de interação com outras crianças, isso vai favorecer as relações interpessoais, facilitando o seu desenvolvimento global.

Ressaltamos que a pergunta de número 4 foi direcionada a professora Zípora por se tratar da sala de aula comum. 4 - Para a sua atuação na sala de aula comum, você sente preparada para atuar na educação inclusiva? Conforme a resposta dada pela professora a pesquisadora perguntou: E o que falta para você se sentir preparada? A professora Zípora,

“não sinto preparada para atuar na educação inclusiva. Preciso entender mais como é o desenvolvimento deles, conhecer mais, no caso do conhecimento psicológico, como é o entendimento dessa criança em relação ao aprendizado, no curso que a gente faz, fala é isso, isso, é assim, mas na hora, você vê que não é por esse caminho, saber como essa criança está reagindo em relação aquele conhecimento, daquele modo que você

está trabalhando é muito desafiador, na minha opinião ter esse entendimento me sentiria mais preparada (Prof. Zípora)”.

Na fala da professora é perceptível a sua angústia com que nos relatou diante da situação que para ela é muito desafiadora e que se sente despreparada para atuar na educação inclusiva, pois falta formação.

Em nossa observação da prática pedagógica da professora Zípora, na aula do dia 17/06/2023, quando ela proporcionou aos estudantes a realização da atividade intitulada Brincadeiras do livro do Programa de Alfabetização Cuiabana -ProAc, através da formação de duplas, ela oportunizou a aprendizagem entre pares, que segundo Andrade (2020, s/p.), “A aprendizagem entre pares ou times, do em inglês *Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL), se trata da formação de duplas na turma para que o aprendizado seja construído conjuntamente e haja o compartilhamento de ideias”.

Entendemos que a professora Zípora teve uma prática pedagógica condizente com a educação inclusiva, ao promover uma aula dialógica, interativa e inclusiva, onde todos tiveram oportunidade de participar. Vale ressaltar a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, em que os professores das salas comuns podem apropriar-se dessa teoria como prática inclusiva. Segundo Vygotsky (1998),

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 113).

Nesse sentido, entendemos que é necessária uma formação para os professores da sala comum relacionada as especificidades das deficiências direcionada a educação inclusiva que aborde casos concretos, vivências em sala de aula, que essa formação permita aos professores uma reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, não só consigo, mas, com seus colegas, e que dê atenção às necessidades de se conhecerem mais as diversidades no ensino inclusivo, e juntos busquem estratégias metodológicas inovadoras para ensinar a todos, tendo como foco a inclusão de todos os estudantes, não deixando ninguém para trás sob qualquer pretexto. Assim, uma formação sobre as especificidades das deficiências na educação inclusiva, proporcionará aos professores mais segurança, confiança e estímulo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, uma vez que a formação inicial ainda deixa muitas lacunas na formação dos futuros professores.

A resposta da professora Zípora sobre a pergunta: 5 - Você é favorável à Educação Inclusiva? Na sua opinião a Educação Inclusiva trouxe benefícios para os estudantes com e sem deficiência?

Eu sou favorável na parte da socialização, eu acho que é importante para eles, na minha opinião acho que eles deveriam ter cesso ao atendimento psicológico, porque as famílias que tem recursos financeiros para custear, procuram esses atendimentos, e as famílias que não têm ficam desassistidas. Deveria ter uma equipe Multiprofissional para dar os atendimentos necessários que os alunos com deficiência precisam. Porque essa equipe multiprofissional iria ajudar muito no desenvolvimento da criança, tanto motor, como no psicológico e isso traria benefícios ao cognitivo da criança, no desenvolvimento, no aprendizado em sala de aula e ajudaria muito a professora da sala regular (Profa. Zípora).

De acordo com Weiss e Soares (2020), [...] a educação, de forma geral, pode ser compreendida como o meio de socialização dos indivíduos. A construção desta socialização acontece ao longo das trajetórias de vida de cada um dos membros da sociedade e se molda na medida em que nos envolvemos com diferentes grupos sociais (Weiss, Soares, 2020, p. 22).

Weiss e Soares fala da importância das formas de socialização que acontece de maneira intencional e não intencional.

É importante destacar que as formas de socialização e o processo educativo, na maioria das vezes, ocorre sem que tenhamos total objetividade ou clareza sobre eles. Isso quer dizer que existe uma educação consciente, que é quando os costumes, as práticas e os valores são transmitidos intencionalmente, com o claro propósito de ensinar algo às crianças, mas também existe uma educação inconsciente, que ocorre de maneira não intencional. Este processo de intencionalidade também pode ser percebido na forma de apreensão e internalização individual, em que, em determinados momentos, nos colocamos dispostos a introjetar alguns aspectos sociais, enquanto em outros, isso ocorre de maneira mais naturalizada (Weiss; Soares, 2020, p. 23).

Ainda com as autoras, os processos de socialização também podem existir de duas maneiras: formal e informal.

A educação formal é aquela que tem lugar nas instituições destinadas a este fim e é marcada por práticas e rituais aos quais são submetidas todas as crianças de forma intencional. Essas instituições são socialmente reconhecidas por como instâncias legítimas e responsáveis por formar os indivíduos em conformidade com os mais importantes valores de tal sociedade ou grupo, sendo incumbidos de transmitir seus conhecimentos e princípios. No caso da educação formal da sociedade ocidental contemporânea, por exemplo, as instituições têm como objetivo ensinar determinados conteúdos e disciplinas e, por vezes, determinadas formas de tratamento. Entretanto, percebemos que os responsáveis por esta educação também podem tornar estéreis os ensinamentos transmitidos de forma consciente, quando não seguem na prática aquilo que ensinam. A educação informal acontece em espaços não formalizados para este fim, ainda que exista uma intencionalidade na transmissão, tais como igrejas, associações e partidos políticos. No caso da educação informal também percebemos as formas de socialização quando em uma família, por exemplo, a mãe ensina a seus filhos como se portar à mesa ou o porquê é importante comer determinados alimentos.

Porém, os pais também ensinam a seus filhos, sem que percebam, como devem andar, como devem falar ou como deve ser o relacionamento entre os indivíduos (Weiss; Soares, 2020, P. 23-24).

Nesse sentido a socialização é essencial para o desenvolvimento global não só de pessoas com deficiências, de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, de todos os seres humanos, uma vez que, os seres humanos são seres sociáveis, já nascem num ambiente de socialização, a família, e depois passam a inserir em outros ambientes de socialização que se matem ao longo da vida.

Em relação aos benefícios que a Educação Inclusiva trouxe para os estudantes com e sem deficiência. Professora Zípora responde que o benefício é na socialização dos estudantes.

A resposta da professora Eliseba em relação a pergunta: 5 - Você é favorável à Educação Inclusiva? Na sua opinião a Educação Inclusiva trouxe benefícios para os estudantes com e sem deficiência?

A educação inclusiva não é só para criança com deficiência, inclui todos, qualquer tipo de deficiência que a criança tenha ou uma dificuldade, outros tipos de transtornos. A escola inclusiva é que todos têm direito de aprender, de alguma forma, alguém aprende, uns mais rápidos que o outro, outros menos, mas que precisam ser estimulados, então a educação inclusiva precisa atender a todos sem distinção, dentro das suas especificidades, ter esse olhar para todos. (Professora Eliseba).

Segundo Mantoan (2015), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Nesse sentido, a inclusão “[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” (Mantoan, 2015, p. 27-28).

Sobre os benefícios da Educação Inclusiva para os estudantes com e sem deficiência a professora Eliseba diz,

Primeiro é a socialização, a criança deficiente aprende a ver e a conviver com outras crianças, as outras crianças também aprendem a conviver com uma criança com deficiência, aprende a respeitar, a ajudar, a gente percebe aqui na escola, que os outros alunos, eles cuidam, ajudam, eles se colocam na pele da criança com deficiência, porque se vem um e fala alguma coisa do colega deficiente, os que estão por perto já protegem, então eu acho que o benefício é fazer melhorar, ensinar as crianças que ser diferente também é um ser humano, ela tem qualidades, potencialidades e que precisa desse olhar, olhar das outras crianças, desse cuidar, desse ajudar, muitos ajudam as crianças com deficiência até na sala de aula, um dos pilares para formar cidadão é respeitar o outro como ele é.(Prof. Eliseba).

Os profissionais da educação inclusiva precisam estar vigilantes as especificidades dos estudantes, desempenhando seu papel com base no respeito mútuo, procurando eliminar todas as formas de diferenciação que possam ocorrer, promovendo um ambiente harmônico com objetivo de formar cidadãos conscientes capazes de respeitar e conviver com a diferença em todos os ambientes da sociedade.

Em seguida analisaremos as respostas das perguntas relacionadas a Categoria II: Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras com a estudante com deficiência física, acerca das experiências das professoras na escola inclusiva, o atendimento da estudante com deficiência física, os desafios e as dificuldades para incluir o estudante com deficiência, articulação das professoras no planejamento e nas atividades.

Quadro 6 - - Demonstrativo dos questionários da Categoria II

Categoria II	Questionários
Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras	1- A escola disponibiliza recursos para trabalhar na sala de aula com a estudante com deficiência física? Fale um pouco sobre suas práticas pedagógicas com essa estudante.
	2- Na sua opinião, quais as condições adequadas para atender com qualidade a estudante com deficiência física?
	3- Fale dos desafios e dificuldades que a professora da sala comum enfrenta para atender a estudante com deficiência física.
	4- Fale sobre o Planejamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A resposta da professora Zípora quanto a pergunta de número: 1- A escola disponibiliza recursos para trabalhar na sala de aula com a estudante com deficiência física? Fale um pouco sobre suas práticas pedagógicas com essa estudante.

Hoje nós temos os recursos disponíveis na escola que são: a Mesa Tablet, os computadores na sala de informática, jogos, jogos pedagógicos, lousa digital, trabalhar com esses recursos de forma que a gente possa interagir com ela, fazer atividades que ela responde, dá para trabalhar os jogos pedagógicos, não só assim numa tela individual, mas com a turma toda ali, ela interagindo, esse recurso é interessante também, esses recursos são de uso coletivo, ou seja, quando há necessidade de trabalhar com determinado recurso, deve ser previamente agendado. (Professora Zípora).

No nosso entendimento o uso de tal recurso deve ser planejado com antecedência, pois é no ato de planejar as aulas é que a professora vai especificar qual recurso, o dia e a aula em que será utilizado.

Em resposta à pergunta 1- A escola disponibiliza recursos para trabalhar na SRM com a estudante com deficiência física? Fale um pouco sobre suas práticas pedagógicas com essa estudante.

A professora Eliseba responde,

O estudante com deficiência física, se é só deficiência física a gente trabalha mais reforçando o conteúdo mesmo, daquilo que ele tem dificuldade, quando é a múltipla (por exemplo: deficiência física mais intelectual), nesse caso precisamos adaptar os materiais, por exemplo se a criança é cadeirante, tem que adaptar o ambiente da sala, os materiais físicos. Se tem uma deficiência física no caso da Ester, que tem as mãos amputadas, ela ainda consegue pegar no lápis, mas se tem uma criança que está toda amputada, no caso da criança que tem dificuldade de falar, a gente precisa adaptar os materiais para ela, nós temos que adaptar a voz no comando com o computador, ainda não temos essa ferramenta, a maioria das crianças que chegam aqui na escola tem deficiência múltipla. Os recursos disponibilizados na SRM são: pranchas de CA, material estruturado com vários temas que entra os jogos de forma geral: matemática, português, jogo da memória, quebra-cabeça, quadro, painel psicomotricidade, Notebook, Tablet, mesa Tablet, mesa e cadeira adaptada (Professora Eliseba).

É de suma importância destacar o artigo 2º da Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2 outubro de 2009, que nos explicita a função do AEE que é de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Portanto, a função da professora do AEE é de complementar ou suplementar ao processo de escolarização promovendo assim a autonomia e independência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação dentro e fora do ambiente escolar, não devendo ser substituído e nem acontecer isoladamente. Ressaltamos que o atendimento suplementar é destinado aos estudantes com altas habilidades e superdotação, nesse caso o ensino será adaptado as suas necessidades e complementar destinado aos estudantes com dificuldades no ensino aprendizagem, visa fortalecer o conhecimento.

Em seguida indagamos sobre as condições adequadas para atender com qualidade a estudante com deficiência física, pedimos a opinião das professoras sobre a pergunta 2- Quais as condições adequadas para atender com qualidade a estudante com deficiência física?

Professora Zípora

Na minha opinião é mais os materiais acessíveis a ela, por exemplo, eu tenho um tempo para poder utilizar aquele material, o recurso não está à disposição somente dela, mas se ela tivesse por exemplo uma tecnologia ali o tempo todo na sala para ela poder usar, como um Tablet, para eu poder trabalhar com ela, estar à disposição dela, não ter um horário fixo pra ela. A cadeira dela está adaptada, mas não proporciona um conforto para ela, eu vejo que ela cansa muito, exige muito dela, o jeito que ela está apoiada ali, né, o mobiliário da sala, a estrutura da sala em si, também não atende muito ela (Professora Zípora).

Resposta da professora Eliseba quanto a pergunta de número 2- Quais as condições adequadas para atender com qualidade a estudante com deficiência física?

Professora Eliseba,

Tudo começa com avaliação dessa criança, porque são casos diferentes, por exemplo: se faltar um dedinho da mão, se faltar uma mão, um pé é deficiência física, qualquer membro de nosso corpo que falte, a pessoa é deficiente físico, então cada caso é um caso, a gente precisa adaptar o ambiente para as crianças, adaptar os materiais físicos, de repente um cadeirante precisa de uma mesa adaptada, aqui nós temos uma mesa e essa cadeira (a professora aponta para a mesa e a cadeira adaptada que tem na sala de recursos multifuncionais) ela serve, mas um outro tipo de cadeira até mesmo uma mesinha menor, uma mesa maior, uma mesa que caiba por exemplo a cadeira de rodas, que dependendo da cadeira ela não entra na mesa, o tamanho não dá, então para o deficiente físico cada caso é um caso, o tipo de materiais você vai adaptar em função da necessidade da criança (Professora Eliseba).

Indagamos a respeito de Ester na sala de aula comum, a professora Eliseba diz,

No caso de Ester, não é só o lápis, atividade escrita, não é só isso, é fazer o material adaptado mesmo, igual aqui na sala né, mas para isso a gente tem que ter condições financeiras, tem que ter alguém para tudo isso, seria pra ela pranchas de atividades, adequar a questão do conteúdo, fazer uma atividade adaptada, exemplo, atividades no Tablet, no Computador, Notebook para ela, tudo isso facilitaria para ela, então precisa de materiais acessíveis. Ela não aceita fazer atividade diferente dos colegas, e para ela avançar, ela precisa de atividade dentro do conteúdo de alfabetização, mas de uma forma diferente, de uma forma adaptada, acessível a ela, porque do jeito dos outros colegas, ela não tem o mesmo nível, para isso ela precisa também aceitar, sem a aceitação dela, não vai avançar (Professora Eliseba).

Conforme o que preconiza no Estatuto da Pessoa com Deficiência sobre o Direito à Educação, o Art. 28, Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, citamos algumas que entendemos ser de suma importância não só para o atendimento da pessoa com deficiência na sala de aula comum, também para os profissionais envolvidos no atendimento dessas pessoas: V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de

novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; 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; XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; dentre outros. Nesse sentido, entende-se que se todas as solicitações compreendidas nesses incisos e nos outros não citados, já será de grande ajuda na participação e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular e principalmente no seu desenvolvimento na sala de aula comum com os colegas.

No que tange ao recurso financeiro para o atendimento dos estudantes com deficiência no AEE, o Ministério da Educação através da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, Artigo 1º cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

No que concerne ao financiamento para o AEE dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 destina recursos do FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na escola básica regular, ou seja, os estudantes com deficiência devem estar matriculados no ensino regular e no AEE.

Na nossa compreensão não há falta de recursos financeiros, visto o que está explícito no documento citado acima. Nesse sentido, deve haver diálogo entre as professoras quanto a necessidade de recursos que serão utilizados por estudantes com deficiência na sala de aula comum para o desenvolvimento de atividades junto com seu colega. Assim sendo, as professoras devem desenvolver um trabalho articulado, de acordo com as atribuições do professor do AEE proposta pela Resolução nº 4/ 2009 CNE/CEB, artigo 13,

“IV – 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; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

Em vista disso, um trabalho articulado e em colaboração fará toda diferença no atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum.

Avançando na análise, pergunta 3- Fale dos desafios e dificuldades que a professora da sala comum enfrenta para atender a estudante com deficiência física. Fale de seus desafios.

Professora Zípora

Tem um desafio muito grande, a aluna não aceita as atividades diferenciadas para o nível dela, ela quer fazer as atividades iguais as dos outros. Como exigir que ela copie? Ela consegue copiar, mas, ela cansa, não consegue terminar a atividade, aí ela diz que não terminou, não é para eu prosseguir, tenho que esperá-la, isso a deixa triste, arredia. Converso com ela que não é assim, que todos nós temos as nossas limitações. Ela não quer ser tratada diferente, as vezes eu até procuro trabalhar com atividade xerocada com todos, para que ela aceite a atividade dela, mas ela não aceita, percebo que ela não aceita a limitação que tem, então trabalhar esse lado do psicológico dela é muito desafiador (Professora Zípora).

O ensino precisa fazer sentido tanto para quem ensina quanto para quem é ensinado, diferenciar as atividades para um em detrimento de suas limitações não ajuda a inclusão deste no processo de aprender com todos.

[...] Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específico para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de aceitar passivamente o desenvolvimento escolar, mas de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. [...] Ensinar sem diferenciar o ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (Mantoan, 2015, p. 69;71; 72).

A inclusão educacional é muito desafiador e não depende só do professor da sala de aula comum, necessita do engajamento de todos envolvidos no processo educacional, pois, exige que sejam explicadas as dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos

alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham (Carvalho, 2011, p. 5).

Sendo assim, dividir as responsabilidades no processo educacional inclusivo vai diminuir a carga que os professores da sala de aula comum enfrentam na inclusão escolar.

Trazemos a resposta da professora Eliseba a respeito da pergunta 3- Fale dos desafios e dificuldades que a professora da sala comum enfrenta para atender a estudante com deficiência física.

Na opinião da Professora Eliseba

Na sala de aula é a quantidade de alunos, a falta de uma pessoa que não seria um cuidador, mas um especialista, que no caso vai depender da deficiência, para poder estar ali trabalhando o pedagógico, realmente um professor auxiliar, para dar apoio, dar suporte para a criança com deficiência e também ajudaria com os outros .O professor as vezes, ele não entende, que na inclusão o aluno precisa de um olhar diferenciado, tem professor que em sua sala o aluno com deficiência fica separado, ele não quer saber, tipo ele não aprende mesmo. O aprendizado não é só a leitura e a escrita, eles não dão importância para outras aprendizagens, até que o professor tenha esse olhar, é uma barreira a aceitação dessa criança em sua sala de aula por parte de muitos profissionais. (Professora Eliseba).

Entende-se que o maior desafio enfrentado pelos professores está nas salas de aula comum onde o processo ensino aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A inclusão educacional é muito desafiador e não depende só do professor da sala de aula comum, é preciso o engajamento de todos os funcionários da escola, da comunidade escolar e de políticas públicas efetivas, pois, exige que sejam explicadas as dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham (Carvalho, 2011, p. 5).

Sendo assim, dividir as responsabilidades no processo educacional inclusivo vai diminuir a carga que os professores da sala de aula comum enfrentam na inclusão escolar.

“Não basta uma “escola para todos” precisamos de uma “escola onde todos aprendam” [...] o compromisso com a aprendizagem de todos é a marca d’água da escola pública. [...] é na capacidade de ensinar os alunos que não querem ou não conseguem aprender que, verdadeiramente, se define o grande desafio dos professores” (Nóvoa, 2023, p. 52).

Nesse sentido, o professor da sala comum deve ser aquele que encara o desafio, não se eximindo do seu compromisso de ensinar a todos, fazendo da sala de aula e da escola lugar de aprendizagem contínua. Isso nós percebemos em nossa observação da prática pedagógica da

professora Zípora, que ao mesmo tempo em que na sua fala quando entrevistada, ela nos relata que não se sente preparada para atuar na educação inclusiva, mas a sua atitude na sala de aula é condizente com a educação inclusiva, quando ela promoveu uma aula dialógica e interativa. Isso nos fez perceber que ela talvez não tenha percebido o quanto sua atitude, sua metodologia criou possibilidades para que todos interagissem e aprendessem juntos e que dessa forma ela está preparada para atuar na educação inclusiva.

Na última pergunta desta categoria a ser analisada, a de número 4- Fale sobre o Planejamento, a professora Zípora, nos relatou em entrevista que,

O planejamento dos especiais é individualizado. Antes de fazer o planejamento, a professora Eliseba passa o parecer da estudante e dentro desse parecer tem o levantamento que ela faz com a família, também do atendimento da criança e da entrevista feita com a criança, e o começo dos trabalhos com a criança. Ela me dá um parecer do que esta criança já consolidou, do que ela está avançando ou ela pode avançar, que nível ela está. Com o aparecer em mãos, faço o planejamento, só então ela dá as orientações de como trabalhar os conteúdos com a criança com deficiência, sugere também alguns materiais que ela tem na sala, explica como ela trabalhou, como foi esse atendimento com esse aluno, se deu certo lá na sala dela ou não, ela dá essas sugestões para trabalhar em sala de aula. (Professora Zípora).

Professora Eliseba - Fale sobre o Planejamento

Então o que foi colocado agora neste ano, o professor da sala de aula regular faz o PDI(Plano de Desenvolvimento Individualizado), mas para que ele faça isso foi conversado e explicado que ele terá que fazer primeiro a avaliação do estudante com deficiência, depois dessa avaliação o professor define o que ele quer que aquele aluno aprende, o que ele precisa aprender, o que ele precisa desenvolver, e aí sim, ele faz o planejamento individualizado, o professor vai fazer a adaptação do conteúdo, mas essa adaptação, se o professor não consegue fazer, eu ajudo, dou o primeiro passo. Professor nós vamos fazer assim e a partir daí o professor caminha sozinho, porque na hora que o professor faz o planejamento, ele já sabe os conteúdos que ele vai ensinar, ele já sabe o que ele vai trabalhar. Se o aluno não está alfabetizado, então ele precisa pensar nesse aluno, de que forma ele vai trabalhar o texto, a interpretação, se vai trabalhar com texto fatiado, se vai fazer um pareamento de palavras dentro do texto que será trabalhado na sala de aula, ou se vai fazer uma colagem em cima das palavras do texto. Na leitura de um texto ou na contação de história, enquanto o professor está lendo o texto, ou contando a história com as crianças, esse aluno com deficiência também está prestando atenção, ele está ouvindo. Por exemplo, contou a história do Patinho Feio, o professor pergunta o que você entendeu, conta pra mim do seu jeito a historinha. A intenção não é saber se aluno sabe recontar a história inteira, mas vê se tem coerência, se o aluno sabe o que é início, meio e fim numa história. Na interpretação do texto, quem é o personagem principal, qual nome dele, isso é adaptação trazer o conteúdo que está trabalhando. (Professora Eliseba)

Em nossas observações não foi possível observar o planejamento entre a professora da sala de aula comum com a professora da SRM, uma vez que as observações ocorreram no final do primeiro semestre, época em que a professora da sala de aula comum estava aplicando as avaliações bimestrais, estava próximo ao recesso escolar do mês de julho. Quando

entrevistadas, as professoras nos relataram que cada uma tem seu dia de planejar, cada professora faz seu planejamento em suas horas atividades. Entendemos que o planejamento que seria um dos momentos que possibilitaria a articulação das professoras acontecer através das horas atividades, não acontece. Sendo assim, a articulação entre elas fica impossibilitada de acontecer, pois é, no ato de planejar que dúvidas, estratégias podem surgir e as orientações poderiam ser feitas pela professora da SRM em tempo real.

Segundo relato da professora a grande dificuldade que o professor tem é tornar acessível o conteúdo para as pessoas com deficiência, e que no seu ponto de vista é um entrave muito grande para o aprendizado do estudante com deficiência, porque isso depende muito do querer do professor, mas que a desculpa que o professor dá é que a sala tem muito aluno, ele não tem tempo e se ficar 5 min com aquele estudante a sala... Nesse sentido a professora fala,

é o professor que de alguma forma tem que achar um jeito de ensinar esse aluno, e que meu papel não é verificar se o professor está fazendo o planejamento, se deu ou não atividade para o aluno, ela deixa claro que seu papel é orientar, se o professor está com dificuldade para adaptar, se está com dificuldade para trabalhar. Me procura, eu estou lá na sala de recursos multifuncionais, sexta-feira é minha hora atividade, tem professor resistente, depende de o professor agir com empatia como ser humano para a inclusão acontecer realmente na sala de aula (Prof. Eliseba).

Apesar de estar contemplado no Projeto Político Pedagógico PPP (2023) da Unidade Escolar, o planejamento coletivo, a escola ainda não se organizou para promover o planejamento dos professores da sala comum que atendem estudante com deficiência em sua sala junto com a professora da sala de recursos multifuncionais, dificultando a orientação pela professora da SRM, relacionada ao ensino aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Libâneo (2013) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2013, s/p).

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (Libâneo, 2013, s/p)

Sabemos da importância do planejamento escolar para a prática pedagógica, mas, ele por si só não garante o sucesso da aprendizagem dos estudantes, pois depende de outros fatores que devem ser levados em conta pelo professor na hora de planejar. A preparação de aulas é

uma tarefa indispensável e servirá não só para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões, o aperfeiçoamento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e promovendo reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor (Libâneo,2013, s/p).

Entendemos que uma prática capaz de transformar para melhor, o professor deve refletir criticamente sua própria prática, verificando o que deu certo e o que não deu certo, o quanto precisa melhorar, conforme Freire (2011) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2013, p. 40).

Dentre muitos requisitos que o professor deva ter, Freire (2011) nos diz que, ensinar exige humildade, bom senso, respeito à autonomia do ser do educando, tolerância, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento. Exige convicção de que a mudança é possível, e, nesse sentido, “a prática docente que é específica do ser humano, é profundamente formadora, por isso ética (Freire, 2011, p. 64)”.

Para muitos professores faltam não só o querer ensinar, mas acreditar no potencial do estudante com deficiência de aprender, como diz a professora Eliseba, “o aluno com deficiência aprende, de alguma forma ele aprende”. Sendo o professor o mediador entre o estudante e o conhecimento, compete a ele promover situações pedagógicas em que o estudante com deficiência possa evoluir intelectual, social, emocionalmente, derrubando as barreiras que muitas vezes são impostas pela prática pedagógica excludente que ainda persiste por parte de certos professores, impedindo assim a inclusão deste.

Traremos as análises da Categoria III- Uso de TA na sala comum com a estudante com deficiência física, analisaremos a percepção das professoras em relação ao aprendizado da estudante com deficiência física mediada pela TA, a interação da professora com a estudante e dos estudantes com a estudante com deficiência física.

Quadro 7 - Demonstrativo dos questionários da Categoria III

Categoria III	Questionários
Uso de TA na sala comum com a estudante com deficiência física	1- Na sala de aula comum você acha possível o uso da tecnologia assistiva com a estudante com deficiência física?
	2- Na sua opinião, o uso do recurso da tecnologia assistiva na sala de aula comum pode favorecer a inclusão da estudante com deficiência?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Pergunta 1- Na sala de aula comum você acha possível o uso da tecnologia assistiva com a estudante com deficiência física?

A professora Zípora diz que é possível o uso da tecnologia assistiva, que é um diferencial na aula.

A fala da professora Eliseba,

o uso de tecnologia assistiva é possível, mas, depende de o professor querer utilizar a tecnologia, do engajamento dele, pois quando o professor quer ele tira um tempo e faz. O professor fala que têm muitos alunos na sala, não tem tempo para atender aquele estudante com deficiência. A professora ressalta que: “quando o professor me diz isso, eu respondo, “tempo a gente faz. O aluno com deficiência não fica às 4 h ali fazendo atividade igual aos outros, ele não vai conseguir, mas se o professor tirar 5 minutos no início da aula, mais 5 min antes do intervalo, após o intervalo fazer o mesmo, ele consegue ensinar seu aluno com deficiência, penso que é também uma questão de gerenciamento.” Ela enfatiza que alguns não têm domínio da sala de aula e nesse caso eles não conseguem: “nós temos aqui na escola professores que tem vários alunos e ele faz um excelente trabalho com o aluno com deficiência, basta o professor querer para conseguir trabalhar com a tecnologia assistiva em aula de aula., ensinar o aluno”. Ela diz que o professor é o gerenciador de sua sala, ele precisa gerenciar sua sala para que ele tenha tempo para ensinar o estudante com deficiência (Prof.^a Eliseba).

Vasconcellos (2014) fala do resgate do querer do professor que segundo ele passa pelos seguintes aspectos básicos: o Desejo e/ou Necessidade são elementos propriamente do Querer, e a Representação Mental do Poder, que é a visão que o professor tem sobre seu Poder, que funciona como fator modulador do Querer. A equipe de gestão deverá estar atenta a todos eles para o fortalecimento do Querer do professor.

[...] Não é preciso que todos façam tudo (diversidade dos talentos, das tarefas), mas é fundamental que os que se engajam nesta jornada de resgate do humano façam rede, e tudo façam para ter, no seu agir concreto, o projeto de emancipação (sempre aberto, em constante revisão crítica) com referência. A pequena mudança nos ajuda a sofrer menos, a nos realizarmos mais. Fortalece nossa dignidade, a autoestima, a alegria (resgate do entusiasmo, do sentido de viver) (Vanconcellos, 2014, p. 15-17).

Quando na intenção do professor há o desejo e o querer de ensinar, assumindo-se uma posição ativa, porque sabedor de que estar na sala de aula faz parte da sua profissão, do seu compromisso de ensinar a todos sem discriminação, a sua prática fará toda a diferença.

Conforme Vasconcellos (2014), a Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. Sabemos que a sala de aula é complexa, que o trabalho do professor precisa de ser sistematizado, bem pensado, pois é na sala de aula que as coisas acontecem, ou não. O trabalho com o conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Quando se trata de Gestão de Sala de Aula é preciso agregar outras

duas dimensões: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula. Sendo a educação escolar processo coletivo, sistemático e intencional de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade- consciência, caráter, cidadania-tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana (Vasconcellos, 2014, p. 21). O relacionamento interpessoal entre professor e estudante, conhecer o estudante, suas dificuldades, suas especificidades, estar próximo dele é muito importante para o desenvolvimento não só no aprendizado, para sua vida como ser humano, nesse sentido Vasconcellos (2014) destaca que,

O Relacionamento Interpessoal tem a ver com essa capacidade de o professor se aproximar mais intimamente, com maior cuidado e profundidade, diante de uma dificuldade do aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina; é a capacidade de uma relação mais próxima; é a exigência da relação significativa com um outro, o “olho no olho”, sujeitos em proximidade, o contato humano. É a dimensão que vai além da coletiva: o professor trabalha com todos, mas conhece cada um de seus alunos, e desta forma pode melhor ajudá-los na aprendizagem e no desenvolvimento humano (Vasconcellos, 2014, p. 21).

O olhar do professor para o estudante com deficiência, deve ser de tal forma que demonstre o mais profundo respeito, imbuído de crença na sua capacidade de aprender e de superar suas dificuldades e limitações. Para que o professor tenha esse olhar, ele deve prestar atenção no estudante, não querer que o estudante preste atenção nele, sem que ele, primeiro preste atenção no seu estudante, olhar com carinho e não com desconfiança, acreditando de que todos podem aprender e mais do que isso, que têm o direito de aprender. Esse olhar deve estar subentendido de mudança, da superação da exclusão para a inclusão, não deixar o estudante com deficiência sentado num canto da sala longe de todos e sim fazer com que ele participe da aula do começo ao fim, que o professor ofereça condições para que ele faça parte do processo da própria aprendizagem, é uma mudança de atitude.

Outra dimensão explicitada pelo autor é a Organização na Coletividade da Sala de Aula que segundo Vasconcellos (2014),

É uma dimensão também decisiva, porque se não há um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, não há como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência pedagógica, a partir daquilo que a escola está oferecendo (Vasconcellos, 2014, p. 23).

Nesse entendimento, faz-se necessário o professor ao promover a gestão em sala de aula, pensar na coletividade, pois a sala de aula lugar propício onde acontece interação professor-

estudantes, estudantes-estudantes, ele como gerenciador de sua sala não pode deixar de pensar no estudante com deficiência, fazendo com que ele possa interagir com o professor e com os colegas. A Gestão na Sala de Aula deve fazer parte do plano global da unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico - PPP.

Em relação a pergunta de número 2- Na sua opinião, o uso do recurso da tecnologia assistiva na sala de aula comum pode favorecer a inclusão da estudante com deficiência física?

Professora Zípora responde que,

pode ajudar na inclusão do aluno com deficiência e de todos os alunos, de maneira que se o aluno está com dificuldade em alguma atividade, ele não consegue fazer ou acompanhar seus colegas, o uso de tecnologia não só a assistiva, mas outro tipo de tecnologia pode ajudá-lo, desde que tenha uma intenção, um objetivo.

De acordo com Sartoretto e Bersch (2010),

No desenvolvimento das atividades ligadas às disciplinas escolares é utilizado, tesoura, cola, papel, tinta, materiais esportivos, microscópio, tubos de ensaio, vídeos, etc. Em cada uma destas situações, o aluno com deficiência necessita de uma avaliação que tem por objetivo identificar a necessidade de se introduzir um recurso diferenciado que vai possibilitar participar das atividades com seus colegas. Ao introduzir um recurso, o professor precisa ter clareza do objetivo educacional que está sendo pretendido por meio daquela atividade. Não é o resultado da execução da tarefa que deve ser avaliado, mas se o recurso permitiu ao aluno participar da atividade e atingir o objetivo educacional pretendido por ela (Sartoretto, Bersch, 2010, p. 19).

Ao propor o recurso da tecnologia assistiva em sala de aula, não basta só a intenção, a professora deve conhecer a necessidade do estudante, avaliar se a tecnologia vai permitir a acessibilidade do estudante com deficiência nas atividades propostas pela professora, e assim atingir o objetivo definido para aquela atividade.

A professora Eliseba diz que,

pode favorecer no sentido da superação da dificuldade que o aluno com deficiência apresenta na realização de atividades. Porque muitas vezes o aluno com deficiência sente incapaz, ele perde o interesse de aprender e de tentar fazer a atividade, aí a tecnologia assistiva vai proporcionar a interação desse aluno na atividade. Como já disse, o professor tem que querer e estar aberto a inovar sua prática e o uso desse tipo de tecnologia vai proporcionar não só a aprendizagem, mas outros fatores que vão favorecer a sua aprendizagem, como na interação com os colegas, com a professora e também na autoestima daquele aluno (Prof. Eliseba).

Nesse sentido o recurso da Tecnologia Assistiva no espaço escolar vai mediar as práticas dos professores assegurando um aprendizado com qualidade, contribuindo para potencializar a aprendizagem e a participação do estudante com deficiência, permitindo sua inclusão no espaço escolar, na sociedade e romper com as barreiras que causam a exclusão social, assim

sendo o uso do recurso da tecnologia assistiva no contexto escolar possibilitará o desenvolvimento das potencialidades que antes estavam impedidas devido as especificidades da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de delinear algumas considerações sobre a nossa pesquisa, as quais entendemos de não ter a pretensão de ser uma conclusão e sim de uma provocação para futuras pesquisas sobre este tema, que ao mesmo tempo que é tão instigante e desafiador, também é de muita relevância para a educação, que é a inclusão do estudante com deficiência física na sala de aula comum.

A proposta da pesquisa surgiu a partir da inquietação da pesquisadora em relação a sua prática pedagógica, quando deparou com estudante com deficiência em sala de aula comum onde também haviam outros estudantes com múltiplas necessidades educacionais especiais, até então, o contato da pesquisadora com estes estudantes tinha sido na educação especial e não na educação inclusiva, daí surgiram vários questionamentos sobre a sua própria prática pedagógica e a da dos outros colegas professores: - Como está sendo desenvolvida a prática pedagógica do professor no processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular? – Quais são os benefícios que a TA pode oferecer para a efetivação da aprendizagem do estudante com deficiência? – Quais recursos de TA podem contribuir na autonomia da aprendizagem da estudante com deficiência?

Sabemos que a prática pedagógica pode fazer toda a diferença na inclusão do estudante com deficiência, pois é através dela, que os estudantes público-alvo da Educação Especial tanto pode ser incluído, como pode ser excluído do processo de ensino aprendizagem daí a importância da reflexão sobre. A partir de então traçamos os objetivos: Objetivo Geral/Primário: Compreender metodologia utilizada pela professora referente ao aprendizado dos estudantes com deficiência, proporcionando os recursos da TA para o aprimoramento da sua prática pedagógica. Nessa compreensão obtivemos como resultados da nossa pesquisa: Ao oportunizar o recurso de TA à estudante com deficiência, a professora melhora sua metodologia através de estratégias inovadoras proporcionada pelo recurso, propiciando o desenvolvimento do estudante por meio das resoluções das atividades em sala de aula. De acordo com a observação feita durante a aula da professora Zípora, ao promover o uso da Mesa Tablet a estudante com deficiência física, a mesma possibilitou o desenvolvimento da atividade proposta, fornecendo meios para que a estudante realizasse outra atividade com interesse e autonomia.

Lembramos que a Mesa Tablet em nosso entendimento é uma tecnologia educacional que a professora utilizou para inovar sua prática pedagógica, como nos ressalta Bersch (2023,

s/p), “na escola o professor propõe novas ferramentas tecnológicas com objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos”. Também em sala de aula a estudante utiliza a cadeira adaptada que permite o seu acesso a aprendizagem e a cadeira de rodas que lhe facilita a mobilidade, acessibilidade e a quebra das barreiras impostas pela sua deficiência.

No que tange aos objetivos específicos/secundários propostos em nossa pesquisa foram:

1- Apresentar os recursos de TA utilizada na sala de aula comum pela professora para potencializar a construção do conhecimento da estudante com deficiência física, 2- Analisar a importância do recurso da TA no processo de aprendizagem, associada às metodologias aplicadas em sala de aula pela professora para a efetivação do processo de inclusão da estudante com deficiência física; 3- Descrever recursos de TA que facilitem a autonomia da estudante com deficiência física para a efetivação da sua aprendizagem. Os resultados que respondem aos objetivos específicos foram os seguintes. Na sala de aula comum a estudante faz uso do recurso da TA que é a cadeira adaptada, que lhe permite acesso a aprendizagem com os colegas, outro recurso de TA que a estudante utiliza é a cadeira de rodas com a mesa removível, que além de proporcionar mobilidade permitindo-lhe o acesso às dependências da escola, bem como, em outros ambientes da sociedade, facilita também o seu acesso a aprendizagem.

Os recursos de TA quando utilizados por estudante com deficiência física no âmbito da sala de aula, proporcionará o acesso a aprendizagem quebrando barreiras impostas pela deficiência que os deixam limitados, também favorecerá a sua inclusão. Nesse sentido ressaltamos que para potencializar o aprendizado da estudante com deficiência, a professora poderá utilizar de materiais estruturados com temas diversificados conforme o conteúdo da sala de aula comum, que poderá ser utilizado Notebook, Tablet, pranchas, dentre outros. Ressalta-se que o recurso da Tecnologia Assistiva por si só, não promove a inclusão, nem a autonomia e vida independente do estudante com deficiência, para isso o conhecimento do professor não só do recurso da Tecnologia Assistiva, mas, das características e das necessidades do estudante é de suma importância, também é necessário que o professor tenha clareza do objetivo educacional que se pretende atingir por meio da atividade proposta.

A interação entre a professora e a estudante com deficiência física se efetivou através da aula dialógica, quando a professora ao promover questionamentos sobre o tema da aula permitindo que os estudantes se posicionassem a respeito, através do trabalho em dupla onde o mais experiente ajuda o colega com dificuldade e também através da aproximação da professora

nas orientações das resoluções das atividades, dessa forma a professora quebrou a postura da estudante que até então era de passividade, não atenta as explicações da professora. Nesse sentido Vygotsky (2007, p. 97) nos fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo o autor, “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Acerca das dificuldades enfrentadas pela professora da sala de aula comum, quando entrevistada, ela nos relatou que não sente preparada para atuar na educação inclusiva. Ao procurar entender a fala da professora nos fez refletir sobre a formação inicial, que segundo a referida professora, sua experiência provém do curso de especialização. Nesse sentido, entendemos, que a formação inicial como ainda está acontecendo, tem sido insuficiente para a formar professores.

Destarte Nóvoa (2023), fala sobre uma casa comum da formação e da profissão, dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede, nessa casa comum que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual da formação de professores. Ele complementa,

Precisamos, nesta casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos esses conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos (Nóvoa, 2023, p. 128).

Nóvoa (2023), destaca que esses dois conhecimentos não são suficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores,

Por isso é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação com a profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, nesse caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2023, p. 128).

Os excertos da nossa pesquisa, fez-nos analisar que na SRM, o recurso da TA é utilizado

com mais frequência devido a forma de como é feito o atendimento educacional especializado (AEE) nesta sala, que conforme a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, que constitui a função da professora do AEE, a de complementar ou suplementar ao processo de escolarização, promovendo a autonomia e independência dos estudantes com deficiência dentro e fora do ambiente escolar.

Como explica a professora Eliseba, o atendimento feito na sala de recursos multifuncionais vai “estimular a forma como a criança vai chegar na sala de aula e conseguir pegar no lápis, sentar, prestar atenção, então a gente trabalha os aspectos motores da criança, a coordenação, o aspecto cognitivo que é atenção, porque eles se dispersam com facilidade, então o foco é mais na utilização dos recursos da tecnologia assistiva, a gente consegue fazer com que ela preste atenção e aprender”. Ressaltamos que apesar de na SRM desenvolver um trabalho através dos recursos da tecnologia assistiva, bem como de outras tecnologias, sentimos falta de recursos adequados no atendimento da estudante com deficiência física como: cadeira adequada ao seu tamanho, recursos que lhe proporcionem acessibilidade e autonomia para a realização das atividades.

Apresentamos os resultados da Revisão Integrativa, a preocupação com a formação continuada dos professores para uma educação inclusiva, uma formação voltada para as práticas pedagógicas que incluam os estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum. Ficou evidente nas pesquisas das autoras Cunha (2018) e Barrozo (2022) sobre o PNAIC, que esse programa teve impactos positivos na prática do professor alfabetizador, foi um mecanismo de transformação da prática pedagógica de alfabetização, visando à melhoria dos resultados da alfabetização nas avaliações externas, e das ações de formação, prática pedagógica significativa e gestão participativa, contribuiu para que o professor repensasse sua prática em sala, auxiliando na reformulação de atividade, adequando-a às necessidades do aluno contribuindo no seu avanço.

Destacamos a fala da Prof.^a Dr.^a. Sueli Fanizzi da UFMT sobre o PNAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa, em sua participação na Semana Pedagógica da Escola Cuiabana-2024 – Os Desafios da Educação Contemporânea: Construindo Competências e Habilidades, no dia 25/01/2024 pelo portal da Escola Cuiabana no canal do Youtube, cujo tema de sua palestra foi: Alfabetização Matemática: jogos, materiais estruturados e atividades que contribuem para a consolidação da aprendizagem, “ela fala que o PNAIC foi um programa muito importante do Governo Federal, programa de alfabetização na idade certa, os cadernos estão disponíveis na internet, que é possível que esse programa seja recuperado, uma espécie

de PNAIC para 2024, que já se cogita isso, ela enfatiza que foi um programa muito bom que até hoje tem-se a contribuição desse programa.”

A importância da construção de recursos estruturados e adaptados, recursos de TA para a prática pedagógica, sendo que ficou evidente que nem sempre o material pronto e acabado que compramos é o melhor para a aprendizagem do estudante com deficiência, pois, o recurso deve ir de encontro a necessidade e especificidade do estudante que fará uso dele. Foi comprovado que o uso das tecnologias educacionais como, os softwares, jogos educativos construídos, possui potencial para motivar e engajar o estudante ao mesmo tempo que favorece uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Sugerimos a adequação dos seguintes recursos utilizados pela estudante com deficiência física na sala de recursos multifuncionais, bem como, na sala de aula comum. Citamos recursos da SRM: a cadeira adaptada, que no caso da referida estudante não é adequada ao seu tamanho, necessitando de uma espécie de cinto de segurança, outro caso é o do Painel de Psicomotricidade, sua altura posicionada na parede não permite o acesso total da estudante aos recursos do painel, necessitando de a professora pegá-la em seus braços dificultando sua autonomia na realização das atividades.

Recursos da sala de aula comum, a cadeira adaptada usada pela estudante, por ser de madeira maciça não lhe proporciona conforto e estabilidade postural, gerando desconforto ao sentar, e também a postura da estudante sentada nela, sugerimos o revestimento da cadeira com espumas e também colocar um encosto para a postura adequada da mesma, outro ponto é em relação a necessidade de um apoio no braço esquerdo para dar sustentação a sua mão, com a qual a estudante escreve, pois, observamos e a professora também nos relatou que a estudante cansa ao escrever, fazendo várias pausas para descansar, dificultando a estudante acompanhar os seus colegas nas atividades.

Diante das observações e relatos das professoras quando entrevistadas, ousamos fazer algumas sugestões à Secretaria Municipal de Educação. No relato da professora tanto da sala comum e também da professora da SRM, há falta de formação de professores que dê condições para atuação deles na sala de aula comum, uma formação que aborde as especificidades das deficiências e da inclusão, baseada em casos reais, concretos. Nesse sentido buscamos em Nóvoa (1997, 2011) que nos fala de uma formação que se dedique atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico, uma formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que

facilite as dinâmicas de auto formação participada. “[...] o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”. “É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinaoos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nóvoa (2023) enfatiza que “À escola atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores”. Ou seja, uma formação que seja a partir da prática do professor, das experiências vivenciadas no chão da escola, onde os professores terão a oportunidade de dialogar com seus colegas sobre a realidade escolar, uma formação que permita os professores refletirem sobre suas práticas, uma formação continuada que permita os professores ressignificar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido Mantoan (2015) corrobora com o pensamento de Nóvoa (2023),

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. [...] uma formação que recai sobre as experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho em sala de aula. [...] Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e se colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim descobrindo caminhos pedagógicos da inclusão (Mantoan, 2015, pp. 81-82).

Sugerimos a Secretaria Municipal de Educação que estude meios para contemplar a articulação dos professores das salas comuns que atendem estudantes Público Alvo da Educação Especial com as professoras das salas de recursos multifuncionais por meio do planejamento, seja semanal, ou quinzenal ou até mesmo mensal, de acordo com as necessidades das unidades escolares, para que as escolas possam se organizar e, que seja contemplado no PPP de cada Unidade Escolar o planejamento entre professores da sala de aula comum que atendem estudantes Público Alvo da Educação Especial com a professora da SRM, pois entende-se que é no ato de planejar que surgem dúvidas em relação ao atendimento desse público, que estratégias, ideias de recursos a serem utilizados na sala de aula comum podem ser trocadas entre os professores e, que orientações dadas pela professora da SRM podem acontecer em tempo real, ou seja, no ato do planejamento das aulas, das atividades, etc...

Como última sugestão, que a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT crie um Centro de Recursos de Tecnologia Assistiva voltado à formação dos professores e dos profissionais da educação da rede nessa área.

Entende-se que essas sugestões sendo aceitas, possam contribuir para que a inclusão aconteça de fato na sala de aula comum, facilitando a prática pedagógica do professor no desenvolvimento de todos os estudantes, tendo como foco os estudantes Público Alvo da

Educação Especial.

No que se refere as limitações existentes em nossa pesquisa, ressaltamos que se deram devido a morosidade com que a SME nos concedeu a autorização para a produção dos dados na Rede Municipal de Cuiabá, foram quatro meses de espera até sermos autorizadas a irmos a campo, porém, isso não nos impediu de realizar um trabalho com qualidade, mas temos clareza de que teríamos uma produção com dados mais relevantes se a autorização tivesse saído em tempo hábil, com certeza contribuiria para a efetivação de uma pesquisa mais eficiente e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.161.p. Disponível em:

<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978> acesso: 12/04/2023

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfould. Bauru, SP. Edusc, 2006.

ALMEIDA, Benedita Gonçalves de. **Por uma Prática Pedagógica Decolonial**. (No Prelo)

ALMEIDA, Benedita Gonçalves de. **Profissionalidade docente: Um olhar a partir das produções científicas** (Não publicado).

ALMEIDA, Rosana Rocha Rodrigues Laterça de. **Guia didático com sugestões de recursos pedagógicos adaptados para a prática pedagógica inclusiva dos profissionais da Educação especial**. Dissertação. Universidade Federal Fluminense. 2020. 204 p.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9691186 acesso: 24/03/2023.

ALMEIDA, B.G.; TANCREDI, C.C. da R.; SCHNORR, M.M. O professor e a Educação Inclusiva. Ana Cláudia Néri Bastos, Eder José de Lima(org.). São Paulo. SP: Ed. **Revista REASE**, 2022.

ANDRADE, Sabrina. **Saiba como a aprendizagem entre pares colabora para o melhor aprendizado dos alunos**. 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/aprendizagem-entre-pares/>. Acesso: 12/01/2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa Edições, 70, 225.

BARROZZO, Maria Adriane da Silva. **O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Mirim-Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre. 2022. 130p.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11959099. Acesso em: 12/01/2024.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel - **Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escola Públicas**, PGDesign. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf>. Acesso em: 25/09/2020.

BERSCH, Rita. **Introdução À Tecnologia Assistiva**. Assistiva • Tecnologia E Educação Porto Alegre. 2017. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf acesso: 13/06/2023

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva e Processo de Avaliação Recursos Pedagógicos Acessíveis**, 2023. ASSISTIVA.TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Tecnologia_Assistiva_Processo_Avalia%c3%a7%c3%a3o_MAIO2023.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. Editora Cortez, 2000. São Paulo, SP.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Rio Claro. São Paulo. Revista Paradigma (Edição Cuadragésimo Aniversário: 1980-2020). Vol. XLI, jun. de 2020, p. 30-56. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica CNE/CEB**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria da Educação Especial – MEC: SEESP**, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça,

UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2021/decreto-10645-11-marco-2021-791130-publicacaooriginal-162420-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: Do que estamos falando?** *Revista do Centro de Educação*. Cadernos. edição 2005. N. 26. 01 dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CEE/MT – **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – BATARÚ**. Edição 2023. 60 anos (1963/2023). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ijSijxjCixJGhuRLXGhXxKikHQmYlFcz/view>. Acesso em: 03 abr. 2024.

CUIABÁ-MT, **Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Adjunta Política Educacional e Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá**. 1ª ed. 2008. Cuiabá: Entrelinhas. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/politica-educacional-cuiaba.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CUIABÁ-MT, **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: PrintGráficaeEditora, 2019. 256 p.

CUIABÁ-MT. **Projeto Político Pedagógico- PPP**. 2023.

CUNHA, R. A. da. **O Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2018. p.123. Plataforma Sucupira. Acesso em: 23 mar. 2023.

CONAE - **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

DECRETO Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

DECRETO Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DECRETO Nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7480-16-maio-2011-610637-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

DECRETO Nº 10.094, de 6 de novembro de 2019 – Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10094.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LEI Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FANIZZI, S. **Alfabetização Matemática: jogos, materiais estruturados e atividades que contribuem para a consolidação da aprendizagem**. Semana Pedagógica da Escola Cuiabana - 2024- Os Desafios da Educação Contemporânea: Construindo Competências e Habilidades. Portal da Escola Cuiabana no Canal do Youtube. 25 jan. 2024.

FERREIRA, M. J. C. **Desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva em uma escola da infância durante a pandemia da COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13279299. Acesso em: 24 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. 2ª Ed. Porto Editora, LDA – Porto, 1999. [Coleção Ciências da Educação Século XXI].

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2023.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. 2012. 238 p.

JAVORNIK, G. de Á. **Desafios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Fronteira Sul. Erechim, RS. 2018. 164 f.

KANASHIRO, M. D. D. M.; SEABRA JUNIOR, M. O. Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. 2018. Vol.5(2). p. 101-120. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8773>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEI Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

LEI Nº 13.977 de 08/01/2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

LEI Nº 3.816 de 11 de janeiro de 1999. Cria a Política Municipal de Atenção ao Deficiente, o Fundo Municipal de Apoio ao Deficiente, o Conselho Municipal dos Direitos do Deficiente, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/1999/382/3816/lei-ordinaria-n-3816-1999-cria-a-politica-municipal-de-atencao-ao-deficiente-o-fundo-municipal-de-apoio-ao-deficiente-o-conselho-municipal-dos-direitos-do-deficiente-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03 mai. 2023.

LEI Nº 5.949, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Cuiabá para o período de 2015/2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2015/5949/lei-ordinaria-n-5949-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cuiaba-para-o-periodo-de-20152024> . Acesso em: 05 mai. 2023.

LEI Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

LEI Nº 13.830, de 13 de maio de 2019. Dispõe sobre a prática da Equoterapia. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10984>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LEI Nº. 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,Art. Acesso em: 11 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Planejamento Escolar. Que caminhos seguir?** 29 jul. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

LOPES, Josiane et al. Efetividade da equoterapia na marcha de crianças com paralisia cerebral: revisão sistemática de ensaios clínicos. **Revista Brasileira de Neurologia**. Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 25-34, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/994734/revista551v2-artigo4.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LDBEN - LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MAGALHAES, Otília Martins de. **A Tecnologia Assistiva para alunos com Deficiência Intelectual: Saberes docentes e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11539598. Acesso em: 23 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O Que é? Por Que? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar**. Séries ideias, v.28. p. 11-122, 1997. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=MARTINS%2C+j.+C.+Vygotsky+e+o+papel+das+intera%C3%A7%C3%B5es+sociais+na+sala+de+aula%3A+reconhcer+e+desvendar+pdf&btnG=. Acesso em: 11 set. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20no%20Brasil%20-%20Marcos%20J.S.%20Mazzotta%20AC.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n° 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEC - **PORTARIA NORMATIVA N°- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midia mix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. Universidade Federal de Uberlândia. **Cadernos de História da Educação** – n.7 – Jan/Dez.2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+02a%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+02a%20(2).pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

MORAIS, Valmir Dias de. **A Tecnologia Assistiva no Programa de Ensino Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Visual Cegueira**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva- PROFEI). Universidade do Estado de Mato Grosso. 2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13117815. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Professores Libertar o futuro**. 1. Ed- São Paulo: Diálogos Embalados. 2023.

OLIVEIRA, Ana Flávia de; LEA, Mariane Pereira; ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. Práticas Pedagógicas Inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista Prática Docente**. 2021. Vol.6(3). Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/287>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A Educação Especial Inclusiva em contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professores em Escola de Fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PDE.2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Índice avalia aprendizado dos alunos. Brasília, 4/4/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 27 abr. 2023.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RESOLUÇÃO CNE/CP1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2023.

RESOLUÇÃO CNE/CP 3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167941-rcp003-02&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2023.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade

Federal do Ceará- Fortaleza. 2010. V.6. p.68 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Fascículo VI. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivo/faed/id_cpmenu/4477/fasciculo_6_15841022072542_4477.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Assistiva Tecnologia e Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA, Lazaro Mourão de. **Educação Especial no Brasil: o eu a história nos conta sobre a Educação da Pessoa com Deficiência**. Universidade Federal do Maranhão. R. Bibliomar. São Luís, v.19,n.1,p. 159-173, jan./jun.2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/145032>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SOUZA, Sebastiana Almeida. **A Metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a Educação Linguística dos Surdos: Um estudo BAKHTINIANO**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Linguagem Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá 2014. 152 f.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala**. UERJ. Revista Espaço Acadêmico-n. 205. Jun./2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43268> . Acesso em: 24 mar. 2023.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em Jovens e Adultos com deficiência. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação**. São Paulo. 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/publico/TeseElsaMidoriShimazaki.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SHINATO, Correia Siqueira L.; STRIEDER, D.M.. Ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva: A importância do Recursos Didáticos Adaptados na Prática Pedagógica. **Revista Temas em educação**. [S.l],v.29, n.2. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. Editora Atlas S.A. 1987 São Paulo.

UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/celsovasconcellos-seesp_qualed_gesto_sa_1_1.pdf Acesso: 01/09/2023.

VYGOTSKY, Lev Smenovich. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2002.

WEISS, Raquel Andrade; **SOARES**, Rhuany Andressa Raphaelli - A educação como socialização em Émile Durkheim. The education as socialization in Émile Durkheim La educación como socialización en Émile Durkheim. Espaço Pedagógico. v.28.n.1. Passo Fundo. P. 13-33, jan./abr.2021.

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11520/114116081>

acesso: 04/04/2024

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TCLE



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO **Pesquisadora: Benedita Gonçalves de Almeida**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrandia Benedita Gonçalves de Almeida, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Cáceres/MT, curso de Mestrado em Educação, que reside na Rua Grécia, Quadra 09, Número 06, Bairro Cohab Santa Fé – Várzea Grande/MT, telefone para contato de número: (65) 9 9646-2274. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, endereço e telefone para contato: Rua dos Aviadores, nº 163- apto. 04, Bairro Santos Dumont, CEP: 78211-352 – Cáceres-MT - Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8657873385904540> - Fone: 55-(65) 9 8131-3647 E-mail: roselyromanelli@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa como Fatores de Inclusão na Educação.

Justificativa e objetivos:

A proposta da pesquisa originou-se através de vários questionamentos acerca da prática pedagógica do professor para incluir o aluno com deficiência em sala de aula.

Diante desse contexto, o nosso objetivo principal é analisar a importância da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa no processo de aprendizagem, associando assim as metodologias aplicadas em sala de aula pela professora para a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência; bem como, compreender a metodologia utilizada pelo professor referente ao aprendizado dos alunos com deficiência, proporcionando os recursos da

1



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa para o aprimoramento da sua prática pedagógica, melhorando assim as estratégias aplicadas em sala de aula para o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento, concretizando, dessa maneira, o processo de aprendizagem; identificar recurso de Tecnologia Assistiva utilizada em sala de aula para potencializar a construção do conhecimento para os alunos com deficiência; descrever ferramentas de Comunicação Alternativa que facilitem a autonomia do aluno com deficiência para a efetivação da sua aprendizagem e estabelecer vínculo afetivo entre professora e aluno através de desenvolvimento das resoluções de atividades, numa perspectiva interacionista.

Procedimentos:

Para o desenvolvimento do estudo, a pesquisa será desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa através de estudo bibliográfico, proposto por Lakatos e Marconi (2003, p. 183),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Também utilizaremos os procedimentos de pesquisa de campo. Optamos pela observação por entender que ajuda o pesquisador a identificar e obter elementos sobre o objeto estudado, conforme Lakatos e Marconi (2003, pp. 190, 191),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação

2



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia.

O lócus de investigação será uma escola pública da rede municipal de Cuiabá/MT, o universo da pesquisa envolverá professores que lecionam para o aluno com deficiência física. Com os agentes participantes da pesquisa será utilizada entrevistas semiestruturado e observação, objetivando compreender o contexto da prática pedagógica do professor com o aluno com deficiência física em sala de aula.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se achar que não foi devidamente esclarecido quanto aos objetivos e da forma em que irá participar.

- Os participantes da pesquisa podem sentir-se constrangidos ou desconfortáveis mediante as perguntas feitas pela pesquisadora no processo do questionário semiestruturado.
- Algumas perguntas podem não ser respondidas pelos entrevistados por desconhecimento sobre o assunto discutido ou considerarem polêmicas a ponto de não responderem. Nesse sentido, a pesquisadora possibilitará que os participantes optem por não responder.
- Os professores, após responderem os questionários podem não autorizar o uso de suas respostas na pesquisa, por refletirem sobre suas falas proferidas. Nesse caso, a pesquisadora respeitará a decisão dos participantes.
- Nos Estudos com Observação Participante os sujeitos observados poderão se sentir estigmatizados, por invadir um espaço e rotina dos sujeitos. Para tanto pautamos nas medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos/danos como: Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades. Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. E garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

3



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



É importante ressaltar que a qualquer momento, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos sujeitos investigados, e o direito destes podendo se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios:

São admissíveis os benefícios indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois, trata de uma proposta de práticas pedagógicas que no processo inclusivo de aluno com deficiência física na escola pública. Essa pesquisa trará reflexões e motivação para a busca de formação específica para atender o estudante com deficiência, contribuindo ainda para que com a posição excludente e elitista e proponha uma postura democrática, estimuladora de potenciais deste aluno, podendo ser uma ferramenta importante para tornar a educação mais inclusiva, e ser um agente de experimentação, inovação e de melhoria da qualidade da prática pedagógica na escola.

E também, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação:

Local e data: _____, _____ de _____ de 2022.

Nome do (a)

Participante: _____

Endereço: _____

4



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Benedita Gonçalves de Almeida
Responsável pela Pesquisa: Benedita Gonçalves de Almeida

5

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





APÊNDICE 2- AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DE ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(MEC /Portaria n- 1.045,DE 18 DE AGOSTO DE 2010 -DOU 159, 18/08/2010)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado [nome do projeto], sob responsabilidade de [nome do(a) pesquisador(a) responsável] vinculado(a) ao/à [nome da instituição a qual o projeto e/ou pesquisador(a) responsável está vinculado(a)].

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para [explicitar todas as formas de utilização da imagem e som de voz do(a) participante na pesquisa, bem como os aspectos éticos em relação a possível violação, alteração do teor do material, extorsão, conflito de interesses, sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade e outros]. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador da pesquisa. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Cáceres - MT, ___ de ___ de ____



APÊNDICE 3- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO FATORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65393722.0.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.823.825

Apresentação do Projeto:

Este projeto apresenta como objeto de pesquisa a Prática Pedagógica do Professor na Educação Inclusiva do aluno com deficiência no ensino regular. O objetivo principal do projeto, é analisar a importância da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa no processo de aprendizagem, associando assim as metodologias aplicadas em sala de aula pela professora para a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência. Vários questionamentos surgiram e orientou esse objetivo. A realização da pesquisa será em uma escola pública municipal de Cuiabá/MT. Será pesquisada a prática pedagógica de duas professoras com um aluno com Deficiência Física, sendo uma professora da sala regular do Ensino Fundamental e a outra da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Este estudo se encontra alinhado com a metodologia do estudo de caso e, para o cumprimento do objetivo serão adotados os procedimentos metodológicos: levantamento e análises de dados qualitativos, por meio de entrevista semiestruturada, observações das práticas pedagógicas das professoras participantes em sala de aula com o aluno com deficiência física acima mencionado. Acredita-se que a pesquisa possa trazer contribuições ao processo de inclusão e para realidade vivenciada pelos professores que trabalham com alunos com deficiência física. Todos os aspectos preconizados na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que versa sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, serão observados em todos os seus aspectos na proteção e conforto dos participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 5.823.825

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender a metodologia utilizada pelo professor referente ao aprendizado dos alunos com deficiência, proporcionando os recursos da Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa para o aprimoramento da sua prática pedagógica, melhorando assim as estratégias aplicadas em sala de aula para o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento, concretizando, dessa maneira, o processo de aprendizagem.
- Identificar recurso de Tecnologia Assistiva utilizada em sala de aula para potencializar a construção do conhecimento para os alunos com deficiência;
- Analisar a importância da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa no processo de aprendizagem, associando assim as metodologias aplicadas em sala de aula pela professora para a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência;
- Descrever ferramentas de Comunicação Alternativa que facilitem a autonomia do aluno com deficiência para a efetivação da sua aprendizagem;
- Estabelecer vínculo afetivo entre professora e aluno através de desenvolvimento das resoluções de atividades, numa perspectiva interacionista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis

Continuação do Parecer: 5.823.825

- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Necessita
apreciação da
CONEP: Não.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2044608.pdf	18/11/2022 16:02:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_INFRAESTRUTURA.pdf	18/11/2022 15:53:28	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	17/11/2022 17:37:18	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	DECLARACAO_COLETA_NAO_FOI_INICIADA.pdf	17/11/2022 17:27:36	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	17/11/2022 17:14:21	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Curriculo_Pesquisadora_Benedita_Goncalina_de_Almeida.pdf	17/11/2022 17:07:46	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Curriculo_Professora_Rosely.pdf	17/11/2022 17:05:01	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO – UNEMAT**

Continuação do Parecer: 5.823.825

Outros	TERMO_AUTORIZACAO_IMAGEM_SO M_VOZ.pdf	17/11/2022 16:54:06	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/11/2022 16:48:05	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	17/11/2022 16:46:48	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/11/2022 16:41:59	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_RESPONSABILIDADE_ DO_PESQUISADOR.pdf	17/11/2022 16:34:54	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_RESPONSABILIDADE. pdf	17/11/2022 16:32:18	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/11/2022 11:36:51	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA.pdf	11/11/2022 11:36:08	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	11/11/2022 11:29:50	BENEDITA GONCALINA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 17 de
dezembro de 2022

Assinado por:

**Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))**

ANEXO

QUESTIONÁRIO

I IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome
- 2- Gênero
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Outro

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 3- Qual sua formação acadêmica?
 - () graduação
 - () especialização
 - () mestrado
 - () doutorado
 - () outros
- 4- Há quanto tempo atua na área de Educação?
 - () menos de 1 ano
 - () entre 1 e 5 anos
 - () entre 5 e 10 anos
 - () mais de 10 anos
 - () outros

III PERCEPÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO

- 5- Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?
 - () sim
 - () não
 - () pouco

- 6- Caso possua, onde obteve essas informações?
- curso de graduação
 - cursos de extensão
 - palestras
 - especialização
 - mestrado
 - doutorado
 - leituras
 - outros
- 7- O que você entende por inclusão de estudante com deficiência no ensino comum?
- 8- Para a sua atuação na sala de aula comum, você sente preparada para atuar na Educação Inclusiva? Em caso da resposta ser negativa. E o que falta para você se sentir preparada?
- sim
 - não
- 9- Você é favorável a educação Inclusiva? Na sua opinião a Educação Inclusiva trouxe benefícios para os estudantes com e sem deficiência?
- 10- A escola disponibiliza recursos para trabalhar na sala de aula com a estudante com deficiência física? Fale um pouco de suas práticas pedagógicas com essa estudante.
- 11- Na sua opinião, quais as condições adequadas para atender com qualidade a estudante com deficiência física?
- 12- Fale dos desafios e dificuldades que a professora da sala regular enfrenta para atender a estudante com deficiência física.
- 13- Fale sobre o Planejamento.
- 14- Na sala de aula comum você acha possível o uso da TA com a estudante com deficiência física?
- 15- Na sua opinião: O uso do recurso pode favorecer a inclusão da estudante com deficiência física?