UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TARCILA MARCELLE VIRTUOZO DE LIMA

AVALIAÇÕES DA META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM

MARABÁ-PA
2022

TARCILA MARCELLE VIRTUOZO DE LIMA

AVALIAÇÕES DA META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante

MARABÁ-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

L732a Lima, Tarcila Marcelle Virtuozo de
Avaliações da meta 4 do Plano Nacional de Educação na perspectiva dos professores do ensino comum / Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima. — 2022.
126 f. : il. color.

Orientador (a): Lucélia Cardoso Cavalcante.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2022.

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Educação Especial. 4. Pessoas com deficiência - Educação. 5. Professores. 6. Plano Nacional de Educação (Brasil). I. Cavalcante, Lucélia Cardoso, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9046

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

TARCILA MARCELLE VIRTUOZO DE LIMA

AVALIAÇÕES DA META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Campus de Marabá, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA), ___ de ____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante
(Orientadora)
Faculdade de Ciências da Educação – FACED/ICH/UNIFESSPA

_____
Prof. Me. Henrique Silva de Souza
(Examinador Externo)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

_____
Prof. Me. João Leno Pereira de Maria
(Examinador Interno)
Instituto de Linguística, Letras e Artes – ILLA/UNIFESSPA

Dedico esta tão suada monografia a minha mãe, meu sinônimo de força e perseverança, que me criou sozinha, e desde sempre, investiu em mim e nos meus estudos, sempre priorizou minha educação, me ensinou a ler, teve paciência para me ensinar nas tarefas de casa, me incentivou a buscar sabedoria e a ser uma mulher independente.

Dedico também a minha adorada e amada avó, que perdeu sua mãe aos 9 anos de idade e desde então precisou trabalhar e por conta disso não teve a oportunidade de estudar.
Essa formação é nossa.

AGRADECIMENTO

A priori, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força divina que me deu durante a graduação, por me mostrar que o tempo e os sonhos d'Ele são maiores do que os meus.

Agradeço a minha mãe, Marcia Virtuozo dos Santos por toda trajetória de vida desde o berço até aqui. Sou grata por ter aceitado o desafio de me criar sozinha, tarefa essa que não é fácil, pelo investimento na minha educação desde criança, por ir às escolas sem ser chamada para ver se eu estava indo bem, por nunca permitir que eu desistisse, pelas tarefas de casa ensinadas com amor, pelos sacrifícios que fez para que eu tivesse a melhor educação possível, palavras de apoio e consolo, pelos lanchinhos na madrugada, por sonhar os meus sonhos comigo e por nunca duvidar ou desistir de mim, mesmo quando eu mesma o fiz. Amo-te para todo sempre.

Agradeço a minha avó, Tarcila Carlos de Lima, da qual herdo o nome, que significa coragem. Desde muito nova foi guerreira e forte. Não teve oportunidade de frequentar uma escola nem ambientes semelhantes a esse. Perdeu sua mãe quando ainda era criança e criou seus filhos com muita dificuldade. Obrigada vovó, por todo café da manhã que preparou para mim para eu ir alimentada para a escola, por sempre me incentivar a estudar, por me acordar todo dia cedo dizendo que já eram 6h30min mesmo eu sabendo que ainda eram 6h, por isso eu sempre pedia mais 5 minutinhos e a senhora concedia sorrindo. Obrigada por sempre orar por mim para que Deus iluminasse meus caminhos e minhas escolhas e me afastasse de todo mal e principalmente, obrigada por ter dado a vida à mulher mais importante de nossas vidas e ter sido o braço direito dela na minha criação.

Agradeço à professora e orientadora Lucélia Cardoso Cavalcante, por toda simpatia e dedicação desde o primeiro contato, por ter acreditado no meu potencial quando lhe procurei para dizer que gostaria de me adentrar no universo dos estudos e pesquisas sobre a educação especial, por ter sido uma segunda mãe em vários aspectos, como gosto de chamar, minha mãe de pesquisa, por ser muito além de professora, ser amiga, conselheira, sempre compreensiva e de voz suave mesmo nas broncas. Obrigada, a senhora foi uma peça fundamental na minha formação, levarei seus ensinamentos acadêmicos para além dos muros da universidade e seus ensinamentos humanos, para a vida.

Por fim, agradeço a mim, Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima. Se eu não fosse eu, eu realmente não teria conseguido. Sou muito honrada por ser a primeira pessoa/mulher/filha/neta/bisneta e afins da minha família a se formar em uma universidade pública. Sou grata a mim, por ter me permitido às aprendizagens que me fizeram enxergar o mundo de maneira diferente, mais humano e por ver, aprender, perceber o quanto a educação acessível a todos é essencial no mundo. Agradeço a mim, por ter sido forte em momentos que nem eu mesma fazia ideia da força que eu tenho, até eu precisar ser forte, por me dedicar a aprender cada vez mais, por me propor desafios e conseguir ir além do que eu imaginava ser o meu limite.

Agradeço a mim, porque eu não desisti.

Obrigada!

"Sou a primeira mulher da minha linhagem a ter liberdade de escolha.
A construir o futuro como bem entender.
Dizer o que vier à minha mente quando eu quiser, sem ouvir o barulho do chicote.
São centenas de primeiras vezes pelas quais sou grata.
Cenas que minha mãe e a mãe dela e a mãe dela não tiveram o privilégio de viver.
É uma verdadeira honra ser a primeira mulher da família que pode sentir seus próprios desejos.
Não é à toa que quero experimentar esta vida ao máximo.
Antes de mim tenho gerações de barrigas famintas.
As avós devem estar gritando de tanto dar risada, reunidas em volta de um fogão de barro lá do outro lado, bebericando masala chai leitoso em um copo fumegante.
Elas devem achar uma loucura ver uma das suas mulheres vivendo de um jeito tão grandioso."

(Rupi Kaur)

RESUMO

O estudo analisa como os princípios da educação inclusiva vêm sendo implementados com base na Meta 4 do Plano Nacional de Educação/PNE-2014-2024 a partir da perspectiva de professores que atuam no ensino comum. Questionou-se: As estratégias da meta 4 do plano nacional de educação estão sendo implementadas possibilitando uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência no ensino fundamental nas escolas municipais em Marabá? Como tem se desenvolvido este processo? Quais têm sido seus maiores desafios e conquistas? Tendo como o objetivo geral da pesquisa, investigar por meio das respostas de questionários direcionados a professores do ensino comum dessas escolas, juntamente comparando com leis e decretos nacionais, estaduais e municipais, bem como embasamento teórico, percebendo avanços e retrocessos, gerando gráficos, índices e formulação de hipóteses. Utilizou-se como pressupostos metodológicos a Abordagem do Ciclo de Políticas -ACP de Stephen J. Ball, com técnicas qualitativas descritivas da política de educação especial do município, correlacionando diretrizes e estratégias do PNE, políticas instituídas e instituintes nas práticas vivenciadas por professores do ensino comum de escolas públicas municipais. Participaram da pesquisa feita no segundo semestre de 2021, professores do ensino comum, com aplicação de questionários e uma gestora municipal da educação especial na rede de ensino em sessão de entrevista. Os resultados evidenciam um crescimento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares, associado a uma avaliação por parte das professoras com prejuízos a um ensino qualificado. As condições necessárias à efetividade dos princípios inclusivos, carece de estratégias eficazes para o cumprimento da meta 4 do PNE. Conclui-se que há avanços fundamentais em iniciativas da gestão municipal, que têm contribuído com o processo de inclusão escolar, criação de centros especializados, ampliação de salas de recursos, investimento em processos de formação continuada, contudo, a avaliação dos professores, evidenciou serviços de apoios especializados insuficientes, para assegurar o direito à educação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e problematizaram a formação inicial e continuada, por não atender às demandas dos desafios da prática pedagógica inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Especial; Ciclos de políticas; Professores do ensino comum.

ABSTRACT

The study analyzes how the principles of inclusive education have been implemented based on Goal 4 of the National Education Plan/PNE-2014-2024 from the perspective of teachers who work in ordinary education. The question was: Are the strategies of goal 4 of the national education plan being implemented enabling an effective school inclusion of students with disabilities in elementary education in municipal schools in Marabá? How has this process developed? What have been your biggest challenges and achievements? Having as the general objective of the research, to investigate through the answers of questionnaires directed to teachers of the common education of these schools, together with comparing with laws and municipal, state and national decrees as well as theoretical basement, realizing advances and setbacks, generating graphs, indexes and formulation of hypotheses. Stephen J. Ball's Approach to the Policy Cycle -ACP was used as methodological assumptions, with descriptive qualitative techniques of the municipality's special education policy, correlating guidelines and strategies of the PNE, instituted and instituting policies in the practices experienced by school teachers common in municipal public schools. Participated in the research, teachers of ordinary education during the year 2021, with the application of questionnaires and a municipal manager of special education in the education network in an interview session. The results show an increase in enrollments of students targeting special education in regular schools, associated with an evaluation by the teachers with losses to qualified education. The necessary conditions for the effectiveness of inclusive principles, lack of effective strategies for the fulfillment of goal 4 of the PNE. It is concluded that there are fundamental advances in municipal management initiatives, which have contributed to the process of school inclusion, creation of specialized centers, expansion of resource rooms, investment in continuing education processes, however, the evaluation of teachers, evidenced services insufficient specialized support, to ensure the right to education of students with disabilities, autistic spectrum disorder and high skills and problematized initial and continuing education, for not meeting the demands of the challenges of inclusive pedagogical practice.

Keywords: Special Education; Policy cycles; Common school teachers.

LISTAS DE SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

APAE Associação de Pais e Amigos Excepcionais

CAP Centro de Apoio Pedagógico

CAES Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPESPA Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas

GP-FOREESP Grupo de Pesquisadores sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação

NAIA Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

ONEESP Observatório Nacional de Educação Especial

PAPIM Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica

PAEE Público-alvo da Educação Especial

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica

PNEEI Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva

SRM Sala de Recursos Multifuncional

SEMED Secretaria Municipal de Educação

UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização de professores participantes. 38
Quadro 2: Caracterização das Escolas 47
Quadro 3: Instituições e quantidade de professores participantes por instituição. ...57
Quadro 4: Quadro dos professores do ensino comum com base em suas formações, especializações/pós-graduações e formação continuada. 61
Quadro 5: Matrículas iniciais de 2021 nas Salas de Recursos das escolas pesquisadas.: 79

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização do município de Marabá - PA. 44
Figura 2: Lócus da pesquisa.....46

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de oferta de cursos de formação continuada nas escolas alvo da pesquisa 65
Gráfico 2: Avaliação dos professores do ensino comum a respeito da formação continuada com temáticas da educação especial fornecida pelo município. 67
Gráfico 3: Indicação de pós-graduação de mais alta titulação que os professores alvo da pesquisa possuem. 69
Gráfico 4: Avaliação dos professores do ensino comum a respeito de assuntos relacionados ao Público-alvo da Educação Especial previstos no Projeto Político Pedagógico das instituições 70
Gráfico 5: Indicação de carga horária suficiente/insuficiente utilizada pelos professores do ensino comum destinada ao planejamento do ensino individualizado dos seus alunos com deficiência 71
Gráfico 6: Indicação da frequência de apoio que o professor do ensino comum recebe do professor do atendimento educacional especializado para criar o planejamento individualizado de seus alunos com deficiência 71
Gráfico 7: Serviços de apoio existentes nas escolas alvo da pesquisa. 73
Gráfico 8: Grau de satisfação dos professores do ensino comum em relação aos serviços de apoio ofertados pelas instituições alvo da pesquisa 74
Gráfico 9: Indicação da demanda de alunos com deficiência que necessitam de cuidados específicos e possuem/necessitam mas não possuem/não necessitam ... 75
Gráfico 10: Indicação dos profissionais responsáveis pelo auxílio de alunos com deficiência em atividades específicas segundo os professores do ensino comum ... 75
Gráfico 11: Índice do grau de satisfação dos professores do ensino comum a respeito do auxílio recebido de profissionais de apoio em sala de aula 76
Gráfico 12: Frequência da utilização de acessibilidade para alunos cegos ou/e baixa visão. 81
Gráfico 13: Frequência da utilização de auxílio de profissionais intérpretes de libras, guias-intérprete ou ledores. 81
Gráfico 14: Índice do grau de satisfação dos professores do ensino comum em relação ao tratamento de situações de preconceito em sala de aula. 83
Gráfico 15: Autoavaliação sobre os conhecimentos de direitos e deveres do professor do ensino comum que atua com o PAEE. 84

Gráfico 16: Grau do conhecimento de recursos tecnológicos acessíveis 85
Gráfico 17: Índice dos parâmetros que os professores do ensino comum utilizam para avaliar os alunos Público-alvo da Educação Especial 86

TABELAS

Tabela 1: Avanço do índice nacional de matrículas de alunos PAEE no ensino comum 28
Tabela 2: Matrículas de estudantes PAEE no município de Marabá-PA, no período de 2010 a 2020. 32

Sumário

APRESENTAÇÃO **17**

1 INTRODUÇÃO **20**

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS DIRETIVOS E LEGAIS E PRÁTICAS **25**

2.1 Diretrizes legais e pressupostos da política de educação inclusiva **25**

2.1.1 As políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um breve histórico do contexto municipal de Marabá. 29

3 METODOLOGIA **34**

3.1 Fundamentos da Pesquisa **34**

3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa **36**

3.3 Participantes do estudo **38**

3.4 Contexto da pesquisa **43**

3.4.1 Locais da pesquisa 45

3.5 Procedimentos de análise de dados **58**

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO **59**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **88**

6 REFERÊNCIAS **90**

7 APÊNDICES **96**

8 ANEXOS **99**

9 ANEXO B – MODELO DE OFÍCIO APRESENTADO AO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEMED/MARABÁ **113**

APRESENTAÇÃO

No segundo semestre do ano de 2015 ingressei na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no curso de Licenciatura em Pedagogia. Meu primeiro contato com a Educação Especial foi em meados do ano de 2017, quando tive no quarto semestre a disciplina Fundamentos da Educação Especial ministrada pela professora Lucélia Cardoso Cavalcante. Todavia essa experiência não foi suficiente para me despertar o interesse na área. Ainda em 2017, minha turma visitou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA), órgão da Unifesspa responsável por coordenar a política de acessibilidade na instituição. O objetivo da visita foi conhecer instrumentos e metodologias utilizadas para acessibilizar materiais didáticos para alunos com deficiência matriculados na Universidade. Na ocasião nos foram apresentados diversos recursos que possibilitam o acesso ao conhecimento para os alunos com deficiência. Posso afirmar com convicção que meu interesse pela Educação Especial nasceu aí, achei tudo aquilo fascinante.

No início do ano de 2018, comecei a estagiar em uma escola particular no município de Marabá, na qual acompanhava dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta experiência despertou meu interesse pela temática inclusão escolar. Sendo a professora Lucélia especialista e pesquisadora da área, entrei em contato para conversar sobre o meu interesse em participar de seu grupo de estudos e fazer pesquisas a respeito. Fui aceita, a partir de então, comecei a estudar sobre o assunto sob a orientação da referida professora e como resultado, escrevemos e aprovamos, trabalhos em parceria com os demais membros do grupo, os quais foram apresentados em eventos nacionais e internacionais.

Ainda em 2018, atuei como voluntária no projeto “Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica” pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), coordenado pela professora Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante. Essa experiência possibilitou aprofundar-me nas metodologias de inclusão, na teoria e na prática, e ainda conhecer melhor sobre as deficiências existentes, acessibilização e adaptação de material didático para esse público. Conheci minucias o cuidado na construção cada material acessibilizado. Aprendi sobre a importância dos testes que antecedem a finalização do material. Os testes têm como objetivo identificar falhas e verificar se o aluno que

usará o material aprova o modelo, para finalmente finalizá-lo. Esse momento ímpar do trabalho voluntário transformou meu modo de ver e lidar com situações específicas. Esta foi uma experiência enriquecedora, que influenciou significativamente nas minhas escolhas no curso e como futura profissional da educação que poderá trabalhar com o público-alvo da educação especial.

Na sequência, fui agraciada com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESPA 2018-2019) com o projeto: Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais, também dirigido pela Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante. Como no projeto anterior, este vivenciei outros desafios e novos aprendizados, como conhecer sobre as legislações que regem as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Leis nacionais, estaduais e municipais. Neste projeto, compreendi como a conjuntura política e os movimentos sociais, influenciam as mudanças dos marcos legais que influenciam de modo incisivo nos direitos das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades.

Como já dito anteriormente, o meu interesse pela área já era uma realidade, portanto, busquei ao longo do curso conhecer mais da educação especial, para tanto, no início de 2019, tive a oportunidade de fazer um curso de cunho extensionista de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecido pelo NAIA, com carga de 180 horas. O curso era nível-básico, intermediário e avançado, possibilitando assim que eu tivesse contato com várias pessoas com surdez, com algumas construí laços de amizade, o que permitiu ter cada vez mais consciência de como é importante e necessário dominar libras, quando se almeja um mundo mais inclusivo, humano e igualitário.

Todas essas experiências foram extremamente significativas tanto para minha vida pessoal quanto acadêmica. Passei a participar de eventos da área como o VIII CBEE - 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Carlos - SP; 5º Congresso Paraense de Educação Especial, Porto ICRE'19 - Porto International Conference on Research in Education, Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, V Seminário de Iniciação Científica e III Simpósio de Produção Científica, apresentando trabalhos científicos.

Outra experiência marcante foi ministrar oficinas para estudantes da Unifesspa na área da educação inclusiva como "Recursos pedagógicos com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Produções de materiais didático-

pedagógicos acessíveis"; publicar juntamente com outros estudantes um capítulo de livro denominado "Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica"[1] que contribuíram para o meu amadurecimento como acadêmica e fortaleceu o desejo de desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso nesta área.

Não posso deixar de mencionar que sempre tive o incentivo da minha orientadora, que mostrava a necessidade de executar todos os trabalhos com seriedade, ética, compromisso e integridade. Todos esses momentos, associados a tantos outros vividos na universidade foram significativos para minha formação. A partilha dos conhecimentos com os membros dos grupos de estudo, projetos, cursos e a (con)vivência no Naia colaboraram para sedimentar minha maturidade como pessoa e futura pedagoga e transformar o meu modo de ver o mundo.

Chegar nesse momento de construção do TCC, traz-me um sentimento singular de felicidade, sabendo que a minha trajetória da profissão, estará sempre se (re)construindo na lida diária, buscando sempre-realizar um trabalho em prol da educação inclusiva, para ver a concretude deste, na participação efetiva dos alunos com deficiência na sala de aula de forma satisfatória. Desejo mostrar por meio de um trabalho educacional inclusivo que os estudantes com deficiência são capazes de aprender e exercer um papel ativo enquanto cidadão de direitos e deveres que pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda há muito o que aprender, sou ciente de que esse é o início da caminhada.

[1] Sob a orientação da professora e pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante – FACED/Unifesspa.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa integra o conjunto de estudos vinculado ao Grupo de Pesquisas Contextos de Formação, Políticas e Práticas em Educação Inclusiva, que dialoga com uma pesquisa mais ampla do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)[2], financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[1], o qual, reúne pesquisadores de todo o país da área da educação especial. Desse modo, apresentarei o percurso da pesquisa, considerando o projeto do qual se originou, a fim de evidenciar sua relevância no cenário de políticas educacionais inclusivas na educação básica para efetividade do direito à educação para o público-alvo da educação especial (PAEE)[2]. Nesse contexto, torna-se importante citar o GP-FOREESP[3] da UFSCAR, instituição com mais de 20 anos de produções, resultado de pesquisas que visam contribuir com a melhoria da oferta de ensino eficiente e inclusivo aos alunos PAEE.

O ONEESP[3] tem desenvolvido a pesquisa em âmbito nacional por meio do projeto denominado: Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na abordagem do ciclo de políticas, que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) no ano de 2018. O ONEESP é um observatório em rede que visa mapear o cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação em todas as regiões do Brasil, buscando sempre aperfeiçoar os procedimentos e os instrumentos de avaliação da política de inclusão escolar, analisar a política dos municípios e desenvolver indicadores que possibilitam o monitoramento das políticas de inclusão escolar em contextos específicos.

O estudo aqui delineado é um recorte das investigações Projeto PIBIC/FAPESPA 2018 – 2019 desenvolvido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará: “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, teve seu ponto de partida no segundo semestre de 2018.

No Brasil, garantir o direito à educação é tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais, mas a despeito do esforço de todas as instâncias, os resultados da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

---

[2] Coordenado pela Professora Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

[3] [4]Observatório Nacional de Educação Especial, financiado pela CAPES e coordenado pela Prof.ª Enicéia Mendes da UFSCar.

não garantiram ainda este direito para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no país. A prova disso está na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que estabelece para essa modalidade de ensino, a necessidade de universalizar ao PAEE o acesso à educação básica, portanto, na faixa de escolaridade obrigatória (dos quatro aos dezessete anos) e a garantia do acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas comuns.

A Lei 13.055, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), em parágrafo único, revela que o poder público, precisa incentivar e ampliar a realização de pesquisas com fins estatísticos, incluindo a informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência e, sinalizando que a avaliação e acompanhamento de suas metas, pautaram-se em indicadores educacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2014).

É perceptível que os dados censitários de forma restrita, não permitem avaliar se os sistemas de ensino estão avançando na garantia do direito à educação dos alunos PAEE, e, em que medida a atual política de inclusão escolar cumpre seu papel. Assim, a questão que se coloca é a de avaliar a política de inclusão escolar para averiguar se os resultados apontam ou não para avanços na garantia do direito à educação do PAEE. Deste modo, evidencia-se a relevância desta pesquisa, em dialogar com a perspectiva de um dos atores do processo de inclusão, professores do ensino comum.

O estudo presente, concentra-se em avaliar sob a ótica de professores que atuam diretamente com a inclusão escolar, sobre como tem sido implementado em Marabá-PA no Sistema de Ensino Municipal, os princípios inclusivos na educação considerando o ordenamento jurídico brasileiro e a meta 4 do Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024. Assim, este estudo se insere no conjunto de pesquisas sobre ciclos de políticas, que nos possibilita análises críticas e correlacionais com dados sobre a realidade de municípios que poderão embasar aprimoramento de ações dos sistemas de ensino, proposição no redirecionamento das políticas e no sentido de efetivação do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Para orientar esta pesquisa, questionou-se: as estratégias da meta 4 do plano nacional de educação estão sendo

implementadas possibilitando uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência no ensino fundamental nas escolas municipais em Marabá? Como têm se este processo? Quais têm sido seus maiores desafios e conquistas? Tendo como o objetivo geral da pesquisa, identificar como tem sido desenvolvido os preceitos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) no município de Marabá, analisar como as políticas de educação especial que regem a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas públicas do município de Marabá refletem no cotidiano da prática do professor do ensino comum, investigar como no contexto do professor do ensino comum se dá a universalização da inclusão para alunos PAEE no município alvo da pesquisa e a eficácia das políticas de inclusão educacional no município de Marabá com os alunos PAEE, através das respostas de questionários direcionados a professores do ensino comum dessas escolas, juntamente comparando com leis e decretos municipais, estaduais e nacionais bem como embasamento teórico, percebendo avanços e retrocessos, gerando gráficos, índices e formulação de hipóteses.

A Meta 4 da Educação Especial vem com estratégias traçadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estabelecendo objetivos para a mesma a fim de que o Público-alvo da Educação Especial tenha seu direito cumprido da Educação Básica ao Ensino Superior, possibilitando assim a saída da tão sonhada inclusão escolar efetiva do “papel” para a prática. Este Plano, prediz a carência de estudos que vise desenvolver métodos e instrumentos de avaliação juntamente com a meta política educacional.

Sabe-se que o governo federal já aplica alguns métodos para fazer levantamentos em larga escala. A respeito das políticas educacionais, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Prova Brasil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Censo Escolar, entre outros. Todavia, ainda não há um instrumento que analise profundamente e de forma precisa a atual política de inclusão escolar, neste estudo, pretende-se contribuir com a avaliação de ciclos de políticas em diversos contextos no Brasil, incluindo Marabá - PA.

No intuito de fomentar a pesquisa com uma quantidade robusta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa questionários precedidos de uma criteriosa análise documental que embasam as políticas nacional e local do município

pesquisado. Os instrumentos de pesquisa, foram exaustivamente analisados e aprimorados por uma rede de pesquisadores do ONEESP.

Para a sistematização deste trabalho, foi realizado um recorte desta pesquisa mais ampla, com o enfoque na perspectiva dos professores do ensino comum de escolas públicas municipais de Marabá-PA, focou-se nos seguintes tópicos: sua formação inicial e continuada, seu vínculo escolar, sua faixa salarial, carga horária de trabalho semanal, índices de satisfação em relação a política escolar e formações oferecidas à rede municipal de professores que contemplam temas da educação especial, planejamento escolar e o tempo destinado para planejar o ensino individualizado para alunos com deficiência, apoio do professor do atendimento educacional especializado, elaboração de parecer educacional, seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a inclusão escolar, grau de conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto professor de classe comum que atua com alunos com deficiência, recursos didáticos e recursos ou equipamentos tecnológicos que atendam as especificidades do aluno PAEE, auto avaliação relacionada à interação com seu aluno com deficiência, adequações e estratégias na prática pedagógica e parâmetros importantes adotados na atribuição de notas. Também foi possível saber a respeito do apoio específico em sala de aula, serviços oferecidos pela escola com a finalidade de escolarização de seus alunos com PAEE, Projeto Político Pedagógico e tópicos relacionados aos alunos Público-alvo da educação especial.

A pesquisa, favoreceu identificar impactos e avanços da atual política inclusiva escolar que englobam o professor do ensino comum juntamente com o PAEE, descrever e analisar o contexto de influência, compreendendo assim os fatores que influenciaram a atual política de inclusão escolar no Brasil, estado e município identificando indicadores que revelam como está sendo feito o processo do cumprimento das estratégias da meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE e os maiores desafios dos professores neste processo, contribuindo significativamente com o avanço científico e com as políticas públicas.

Espera-se que com este estudo, possamos ter um panorama avaliativo da implementação das estratégias e ações da política de educação inclusiva e aprimorar indicadores de inclusão.

O trabalho está estruturado em quatro seções, sendo a primeira, esta introdução com a finalidade de contextualizar o tema, sua importância no avanço científico e para melhorias nas políticas públicas em prol da efetividade da educação inclusiva.

Espera-se que com este estudo, possamos ter um panorama avaliativo da implementação das estratégias e ações da política de educação inclusiva e aprimorar indicadores de inclusão.

Na segunda seção, encontra-se os pressupostos teóricos, estado da arte e documentos diretivos e legais sistematizados no âmbito federal, estadual e municipal.

Na seção seguinte, apresentamos a fundamentação metodológica do estudo, procedimentos, contextos de pesquisa e colaboradores e as etapas da investigação.

Como capítulo de análise, apresentamos na seção 4 em que os dados são analisados em diálogo com a literatura. Na seção final, fica delineada as conclusões centrais que o estudo sistematizou.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS DIRETIVOS E LEGAIS E PRÁTICAS

2.1 Diretrizes legais e pressupostos da política de educação inclusiva

Nos anos 60 e 70, houve o início das premissas relativas à inclusão escolar em território brasileiro, contudo, em outros países este processo já havia sido iniciado, com propostas de inclusão para o meio educacional a fim de integrar a sociedade em um princípio de normalização como um todo. No Brasil, a proposta de integração inclusiva escolar teve suporte pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, tendo em vista que no ano de 1961 nos artigos 88 e 89 desta lei, já era defendido que a educação dos excepcionais6 4 seria realizada de uma maneira mais próxima de como era realizada em uma escola, no que também consistiria às matrículas. Foi a partir daí que legalmente falando, os alunos PAEE começaram a ter preferencialmente matrículas nas escolas regulares, no entanto, estudavam em classes específicas. (MENDES, 2010).

No ano de 1984, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o primeiro marco mundial documental que conduz a uma nova visão política a respeito da pessoa com deficiência, reconhecendo-a assim como pessoa com direitos e deveres participativos perante à sociedade no âmbito mundial.

No Brasil, o primeiro marco histórico relacionado à Educação Especial, aparece no fim do século XIX, quando houve a criação do Instituto dos meninos Cegos, no ano de 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1857. (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005). Todavia, é importante perceber que apesar desses avanços que foram de certa forma significativos para o PAEE, ainda mantinham a educação destes de forma sectária, sem sequer perpassar pelas ideias de inclusão. Vale destacar que Educação Especial e Educação Inclusiva não são a mesma coisa, contudo, se complementam:

> Há aqui outro ponto controverso, a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, quase sempre tomadas como sinônimos. Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial [...] e aqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma

[6] Termo utilizado pela legislação mencionada.

> contraditória, a cultural atual, principalmente ocidental, tenta moldá-los e "formá-los" como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos" etc. (CAMARGO, 2017, p. 02).

A reorganização das políticas públicas no Brasil, em especial as que tratam da inclusão, só começou a ser articulada em termos legais, a partir do ano de 1990, quando houve a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), cujo objetivo foi em linhas gerais firmar compromissos mundiais a fim de assegurar a todos os cidadãos os conhecimentos elementares necessários a uma vida digna, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MENEZES, 2001).

Outro marco legal que contribuiu significativamente no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, originada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essa declaração, teve como objetivo estabelecer diretrizes básicas para a elaboração e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social mundial, o que deu origem ao termo Educação Especial:

> • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
> • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
> • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
> • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
> • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provém uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p. 1).

Em decorrência da aprovação da constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9.9394/96 (BRASIL, 1996) e da Declaração de Salamanca (1994), no Brasil, houve a implantação de uma política de inclusão a qual deu origem ao termo "Educação Inclusiva" que ganhou força a partir dos anos 2000 e tem por objetivo oferecer educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino voltada a alunos com deficiência.

Os princípios contidos na LDBEN são sugestivos e não obrigatórios. A Lei promulgada, descentralizou o comprometimento político em aparar arestas e deu diretivas para a implementação de um sistema educacional inclusivo.

Precisamente no ano de 2001, surgiram novos avanços relacionados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, através das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 02, CNE/CEB de 11 de setembro de 2001(BRASIL, 2001a), o qual apontou que as instituições escolares:

> [...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". (BRASIL, 2001, p. 01).

Vale ressaltar que ainda em 2001, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001 b) – para consolidar direitos assegurados pela inclusão. Visto isso, entendeu-se que o conceito de Educação Especial foi concebido desta forma:

> [...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 27).

No ano de 2007, saiu a Portaria n° 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), a qual possibilitou a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual foi de grande importância na intencionalidade de prover suporte aos sistemas de ensino, fornecendo a estrutura necessária para o avanço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quatro anos depois, foi aprovado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o qual assegura de que forma deve ser feita a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, o perfil exigido dos professores e das instituições para atender os alunos Público-alvo da Educação Especial.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foi possível vislumbrar mais claramente, as adversidades vivenciadas pelo sistema de educação no que diz respeito à educação

das pessoas com deficiência; em igual medida possibilitou espaços para discussões a respeito de suas contribuições,

> [...] para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas" (BRASIL, 2008, p. 05).

Os sistemas de ensino ficam obrigados a atender às necessidades específicas dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial/PAEE (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[8][5]), adequando os currículos escolares, provocando a reorganização da escola, utilizando métodos, técnicas e recursos que possam qualificar o seu processo educativo (BRASIL, 1996).

Esses documentos tiveram papéis essenciais e contribuíram significativamente para que os direitos das pessoas com deficiência obtivessem seu reconhecimento. No Brasil, é perceptível o aumento do índice de matrículas do PAEE obtendo acesso à educação, tal como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 1: Avanço do índice nacional de matrículas de alunos PAEE no ensino comum

Ano do censo escolar	Quantidade de alunos PAEE matriculados no ensino regular	Zona Urbana	Zona Rural
2007	306.136	270.921	35.215
2008	375.775	332.012	43.763
2009	387.031	340.685	46.346
2010	484.332	421.760	62.572
2011	558.423	485.093	73.330
2012	620.777	541.526	79.251
2013	648.921	566.114	82.807
2014	698.768	608.223	90.545
2015	750.983	652.701	98.282
2016	796.486	695.716	100.770
2017	896.809	786.700	110.109
2018	1.014.661	894.448	120.213
2019	1.090.805	963.835	126.970
2020	1.152.875	1.026.318	126.557

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica. Brasil, 2007 a 2020.

[7]Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
[8]Esse termo foi incluído na Redação da LDBEN, alterada pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Nos tempos de hoje, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência não devem acontecer mais em locais sectários e sim preferencialmente em salas de aula de ensino comum. (BRASIL, 1996, 2008, 2013).

2.1.1 As políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um breve histórico do contexto municipal de Marabá.

De acordo com Rabelo (2016), até os anos 80 não há registros de atendimentos às pessoas com deficiência em Marabá quando refere-se ao âmbito educacional, seja em escolas regulares ou específicas. Contudo, a partir do ano 1987, houve o acesso do PAEE com a educação devido o início da oferta de serviços educacionais feita pelo estado em formato de ensino itinerante, salas de recursos e classes especiais, a priori para alunos com cegueira, surdez e deficiência mental. A educação assim perdurou no município até o início dos anos 2000, quando houve a municipalização de ensino em 2001, os alunos com deficiências começaram a ser matriculados na rede de ensino comum (FERREIRA, 2021).

> Uma vez municipalizado o ensino fundamental, foram extintas as classes especiais e criadas Salas de Recurso (SR) e Salas de Apoio Pedagógico (SAPE). Os alunos foram matriculados nas salas comuns e passaram a ter atendimento no contraturno. A distinção entre SRs e SAPEs era feita conforme a categorização da deficiência (a deficiência visual e auditiva era atendida nas SRs, e das demais categorias nas SAPEs). Tais salas foram instaladas, em 2001, em sete escolas (Rio Tocantins, Pequeno Príncipe, Walquize Viana, Judith Gomes Leitão, Jonathas P. Athias, Deuzuíta Albuquerque e Francisco de Sousa Ramos) e, em 2002, em mais cinco escolas (Miriam Moreira, Folha Doze, Ida Valmont, Avanir Tenório e Pedro Peres Fontenelli) (ANJOS, 2014, p. 32).

No estado do Pará, o documento que rege as escolas públicas estaduais criado em 2005, já previa a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, sendo assim, o estado já dava seus passos rumo à inclusão escolar.

Em meados de 2007, houve a substituição das Salas de Apoio Pedagógico pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), mudança esta que contribuiu de forma eficiente para as diretivas de inclusão no município de Marabá, onde atualmente é ofertado o serviço de AEE. Em relação às SRMs, entende-se por sua função e descrição:

> [...] a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos

> excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. [...] Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTTA, 1982, p. 48).

Em decorrência de mais avanços da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva no contexto global, há um reflexo o qual implica no ciclo político do estado e do município, tendo em vista que de certo modo, são interligadas por dependerem umas das outras, na política internacional influencia a nacional que por sua vez influencia os sistemas estaduais e municipais, pois o "[...] ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos." (MAINARDES, 2006. p.48).

Tendo isso em vista, no ano de 2008, Marabá passou a ter como base documental nestes aspectos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI (2008), seguindo diretrizes estaduais.

Com a PNEEPEI já em andamento, no contexto estadual da Educação Básica, a Resolução nº 001 do ano de 2010 afirma no item II do art. 8º, no capítulo I a “inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, sempre que possível, nas unidades escolares que tenham condições adequadas de acessibilidade” (PARÁ, 2010).

Em sintonia com as políticas acima citadas, no ano de 2012, em Marabá, entra em vigência o Plano Municipal de Educação que têm estratégias e metas a serem cumpridas de 2012 a 2021. Este Plano, surgiu por meio de uma minuta em 2008 que estava de acordo com as incitações do PNE. Neste documento de cunho municipal, a Política de Educação Especial se dá maneira bem breve, misturando-se com a Meta 3 deste, a qual cita a respeito da formação de professores, adaptação escolar nos mais diversos âmbitos relacionados às especificidades dos alunos com deficiência, o qual assegura a alfabetização bilíngue dos alunos surdos, este mesmo documento também reitera a alfabetização das crianças no máximo até os 8 anos de idade:

> 3.4. Adaptar as salas de aula para o atendimento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental com mobília e recursos didáticos adequados. *(Redação dada pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015)*

> 3.8. Garantir que 100% (cem por cento) das crianças adquiram as habilidades e competências de alfabetização e letramento até 8 (oito) anos de idade. *(Redação dada pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015)*
>
> 3.10. Promover a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. *(inserida pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015)*
>
> 3.11. Criar Núcleo de Alfabetização e Letramento, em parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para estudo, pesquisa e extensão, voltados às práticas pedagógicas do I Ciclo vivenciadas na Rede Municipal de Ensino. *(inserida pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015).*

No dia 28 de novembro ainda do mesmo ano, o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Marabá, um órgão com funções normativas, é criado através da Lei Municipal de nº 17.550. Esta Lei, reitera os direitos da pessoa com deficiência e suas obrigações como município neste contexto. (MARABÁ, 2012). Vale enfatizar que a Política Municipal neste quesito, encontra-se em discussão para então ser publicada, pois vale lembrar que o Plano Municipal de Educação venceu em 2021, portanto uma nova política está em debate e análise.

Em maio de 2017, mais precisamente no dia 25, foi publicada pelo estado a Resolução de nº 304 a qual fez uma alteração na Resolução nº001 de 2010 nos capítulos VIII e XIV que discorre a respeito das normais nacionais e estaduais relacionadas à Educação Básica, sendo assim atualizado:

> Art. 81. Para fins desta resolução, considera-se aluno:
> I. Com deficiência: aquele que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (inclui a surdocegueira);
> II. com transtorno global do desenvolvimento: aquele que apresenta autismo, síndrome de Rett, transtorno ou síndrome de Asperge, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação;
> III. Com altas habilidades/superlotação: aquele que apresenta potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, académica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (PARÁ, 2017, pp.1- 2).

No ano de 2018, é citado na Portaria nº 009 pela Prefeitura Municipal de Marabá, que o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no qual fica explicitado quem são os sujeitos os quais a política concerne. Esta mesma portaria também define que o Atendimento Educacional Especializado precisa acontecer nas SRMs no contraturno do aluno e este atendimento precisa ser individual, ou com no

máximo três alunos por turno levando em consideração suas especificidades e sua faixa etária (MARABÁ, 2018).

Neste mesmo ano, foi publicada a Lei Orgânica do Município de Marabá, a qual define no segundo capítulo, que é o referido à educação municipal, o valor da igualdade social voltada ao acesso e permanência nas instituições escolares. Também deixa claro que o município é o encarregado de ofertar o AEE, assegurando o direito de matrícula no ensino regular para todos, reafirmando a obrigatoriedade inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais (MARABÁ, 2018).

No ano de 2019, foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação o documento denominado de Proposta Pedagógica Curricular: pensando em rede. Este documento é referido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O documento traz consigo a estrutura organizacional da educação especial em Marabá, além de assegurar o cumprimento das políticas deste ramo no município.

Dado os avanços documentais e no que consiste o direito do público-alvo da Educação Especial, conforme registros da Secretaria Municipal de Educação, no decorrer dos anos, houve um aumento significativo de pessoas com deficiência no município de Marabá, ingressando no ensino comum da educação básica.

Tabela 2: Matrículas de estudantes PAEE no município de Marabá-PA, no período de 2010 a 2020.

ANO DE MATRÍCULA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	TOTAL
	CRECHE	**PRÉ ESCOLA**	**ANOS INICIAIS**	**ANOS FINAIS**	**FUNDAMENTAL**	
2010	3	18	319	116	34	490
2011	1	24	417	137	29	608
2012	2	36	495	190	33	756
2013	4	25	495	230	40	794
2014	7	39	528	250	63	887
2015	3	48	608	295	73	1.027
2016	13	44	563	311	70	1.001
2017	11	54	651	332	60	1.108
2018	13	72	652	394	77	1.208
2019	21	90	654	413	63	1.241
2020	22	99	679	493	78	1.371

Fonte: Deed/Inep/MEC. Censo Escolar da Educação Básica PAEE: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.

O aumento das matrículas do sistema regular de ensino de Marabá é um dos indicadores do cumprimento da Meta 4, do PNE (2014-2024), contudo, é necessário analisar este recorte de dados, com análises qualitativas do processo de como tem

ocorrido na prática, na realidade das escolas. Assim, são diferentes atores que atuam no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Avaliação de ciclos de políticas educacionais e os princípios inclusivos, mostra-se importante para se contribuir com a qualidade dos serviços em educação especial no apoio a escolarização e garantia do direito de todos à educação.

3 METODOLOGIA

3.1 Fundamentos da Pesquisa

Esta pesquisa buscou mapear o cumprimento da meta 4 do plano nacional de educação na perspectiva dos professores atuantes no ensino comum na educação básica de escolas municipais do município de Marabá, através da aplicação e aperfeiçoamento de instrumentos de análise de dados que possibilitam identificar e entender aspectos da realidade no cotidiano dos professores do ensino comum para com seus alunos com deficiência. Tendo isso em vista, afirma-se que o eixo norteador deste estudo é de caráter qualitativo.

O cerne da pesquisa qualitativa está no que consiste em fazer uma retomada histórica e investigativa, debruçando-se nos motivos dos acontecimentos desde suas intenções até o que de fato o que está a acontecer. Neste contexto que a pesquisa está inserida, ela tem a função de contribuir significativamente com o objeto central do estudo e seus protagonistas. (ZANETTE, 2017).

Na abordagem de pesquisa qualitativa, compreende-se o fenômeno investigado como sendo de caráter descritivo por resgatar processos de avaliação de professores que atuam no ensino comum na escolarização de alunos PAEE. Considera-se que as diretrizes qualitativas, possibilitam a interpretação dos dados de modo a aprender como os participantes apontam indicadores de inclusão no contexto educacional.

> Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Assim, o foco central do estudo, orientou-se pela indagação: As estratégias da meta 4 do plano nacional de educação estão sendo implementadas possibilitando uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência no ensino fundamental nas escolas municipais em Marabá? Como têm se desenvolvido este processo? Quais têm sido seus maiores desafios e conquistas na perspectiva de professores e professoras do ensino comum?

Mainardes (2017) enfatiza a complexibilidade no que consiste as políticas públicas, uma vez que é um trabalho estrito e reivindica a sondagem das causas da política e suas construções, uma vez que equivalem no fator histórico documental e humano. Desta forma, a pesquisa busca sobressair por caminhos ainda não explorados, trazendo novidades significativas para o contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Ball (1992) aborda a necessidade de utilizar diversos conceitos e teorias para compreender as complicações, o significado e a avalição das políticas, metodologias e práticas educacionais, sendo necessária a utilização de diferentes técnicas de abordagens.

Considerando o conjunto de instrumentos de pesquisa validado pela Rede de Pesquisadores do ONEESP, o recorte deste estudo, centrou-se na perspectiva do professor do ensino comum. Para tanto, foi utilizado o questionário “QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR(A) DE CLASSE COMUM que contém um total de 53 perguntas, Depois de três anos de aprimoramento e validação dos instrumentos por pesquisadoras.

Vieira (2009 p.15) afirma que o questionário é um instrumento de pesquisa composto por diversos questionamentos relacionados a certo tema. Esses questionamentos são direcionados aos protagonistas da pesquisa e, após respondidos, são analisados em dados para estudos futuros.

Afim de conseguir mais dados significativos para o estudo, que pudesse cruzar com os resultados do questionário aplicado para uma melhor análise da aplicação da inclusão nas escolas pesquisadas no município, foi feita uma entrevista com a Coordenação de Educação Especial do município de Marabá, com questionamentos atuais e significativos voltados às políticas relacionadas à educação especial e metodologias trabalhadas na mesma da região, oferecendo novas descobertas significativas e essenciais para o cenário da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como afirma Triviños (1987), sobre o uso da entrevista como instrumento para coleta de dados na pesquisa qualitativa:

> [...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal

> colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p. 146).

Considerando o contexto de Pandemia da COVID19, iniciada em 2020 e que se estende até 2022, foi necessário realizar mudanças na forma de coleta dos dados, adotando-se um modelo virtual na plataforma *Google Forms* disponibilizado para os participantes que aceitaram colaborar com o estudo. A proposta era sistematizar uma avaliação qualitativa em relação à política de educação inclusiva no município de Marabá. Com vistas a analisar os impactos da atual política inclusiva escolar no mesmo município para o PAEE, identificou-se informações sobre a formação de professores, tipo de vínculo escolar, carga horária de trabalho semanal, serviços prestados aos alunos com deficiência na escola como acompanhamento e afins, questão documental, planejamento escolar, metodologia, avaliação e inclusão educacional, as problemáticas e os avanços a respeito da Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

A pesquisa com aplicação dos primeiros questionários como testes, foi iniciada no mês de outubro de 2019. E posteriormente, em 2021 em uma versão lapidada e mais sintética, possibilitou o desenvolvimento desta nova aplicação que gerou dados para a construção dos resultados deste estudo.

A priori, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), após este feito, contatou-se com 35 escolas do município de Marabá sendo estas da zona urbana e da zona rural do município estudado, tendo como critério de escolha a verificação de escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncionais, para uma análise de dados, englobando uma revisão literária a qual originará uma investigação científica. Durante este processo de pesquisa, houve uma positiva colaboração tanto dos gestores das instituições que foram bastante receptivos e conscientes da importância da pesquisa para o município quanto dos professores público-alvo desta.

3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em cinco etapas:

a) Condução dos Procedimentos Éticos

Logo de início, foi feita uma preparação documental como ofícios e termos emitidos pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em seguida esta documentação foi levada à SEMED, a qual autorizou a pesquisa no município e indicou as 35 escolas para a pesquisa, todavia só foi possível realizar a mesma em 32, pois duas delas não deu retorno, mesmo que depois de incansáveis buscas. Feito este processo, foram realizadas duas visitas em duas escolas a fim da busca quantitativa de professores para participar da pesquisa, apresentação e intuito do estudo, juntamente com o ofício direcionado à gestão e o termo livre e esclarecido aos professores do ensino comum. Tudo isso na fase pré-Pandemia da COVID19. Após/ durante a pandemia, a pesquisa precisou migrar para o método virtual afim de evitar contaminação e afins. Sendo assim, o questionário foi transcrito na íntegra para a plataforma *Google Forms*, juntamente com o TCLE (Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Para Professor(A) Participante), anexado no formulário em PDF através de um link livre para acesso aos professores, de modo que o questionário só seria apresentado a eles depois de estarem de acordo com as descrições do termo.

b) Análise e validação dos questionários fechados aos participantes do estudo

Nesse processo participaram pesquisadores da área de educação especial representado as 5 regiões brasileiras, das quais, a orientadora deste trabalho, atua como pesquisadora representante da região Norte do Brasil. Os questionários, integram os instrumentos de uma Rede de Pesquisa Nacional, coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar.

c) Aplicação de questionário

A aplicação do questionário foi realizada através do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZvY1HnMLR400b5wFLubOfnuwk4rbmNLGUGYk63r3zD01mQ/viewform . O contato com professores com a finalidade da participação deles na pesquisa, foi feito através de redes sociais como *twitter, Instagram* e principalmente o *WhatsApp*.

d) Tratamento dos dados de Pesquisa

Levando em consideração a análise de algumas documentações, a coleta de dados teve seu início em janeiro de 2019 ainda no período de bolsa PIBIC/FAPESPA. Documentos como Decreto do AEE 2011, Lei Brasileira De Inclusão, LDB, Plano Nacional De Educação – Meta 4, entrevistas das coordenadoras do Departamento de Educação Especial do município de Marabá-PA coletadas através do banco de dados do —Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de Formação, Políticas e Práticas de Educação Inclusiva e Acessibilidade/CNPQ. Foi feito o tratamento dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa (questionário), que teve como participantes um total de 62 professores do ensino comum do fundamental da rede municipal de ensino. O agrupamento de dados foi organizado em tabelas e gráficos, para uma análise qualitativa do estudo.

3.3 Participantes do estudo

No questionário aplicado, obteve-se a participação de 62 professores, os quais exercem sua profissão no ensino comum das turmas de 1º ao 9º ano das 32 escolas municipais alvo da pesquisa do município de Marabá, sudeste do Pará.

Os perfis descritos a seguir, foram coletados através da aplicação de questionário (instrumento central da coleta de dados da pesquisa). Neste, solicitou-se algumas informações dos professores como nível de escolaridade, faixa salarial, carga horária de trabalho semanal, tipo de contratação/vínculo escolar e nome completo. Desta forma, estes dados possibilitaram que possamos conhecer sobre os participantes.

Levando em consideração as questões éticas necessárias para o exercício da pesquisa, os participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Quadro 1: Caracterização de professores participantes.

PROFESSORES PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL	FAIXA SALARIAL
ALICE	Ensino Médio – Normal/Magistério Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
KADU	Ensino Superior Completo e Especialização	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos

	(mínimo de 360 horas)			
LUCIANA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Outra opção não listada	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
DIOGO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
PAOLA	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
SHIRLEY	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
SILVANA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
ANNE	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
GRAÇA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
FERNANDA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
BEGONHA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	Até 1 salário-mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
ERIBERTO	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 40 a 60 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
CLÁUDIA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 40 a 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
FRANCINE	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	Até 1 salário-mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
IVONE	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
SUZANE	Ensino Superior Completo e Especialização	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos

	(mínimo de 360 horas)			
CELSO	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 1 a 20 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
ALINE	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
ELIZA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
WESLEY	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
SAMARA	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
PAULA	Ensino Superior Completo e Mestrado acadêmico	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
MARIA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
LUNA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
SILVIA	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
LORENA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Outra opção não listada	De 1 a 20 horas	Até 1 salário-mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
VÂNIA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 40 a 60 horas	De 6 a 9 salários-mínimos
KASSANDRA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário	De 1 a 20 horas	Até 1 salário-mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
ROBERTA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
SELMA	Ensino Superior Completo e Especialização	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos

	(mínimo de 360 horas)			
NAYARA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
AIMÊ	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 1 a 20 horas	Até 1 salário-mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
FLÁVIO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
JACIRA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 1 a 20 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
AUGUSTO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
JUREMA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
CÍNTIA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
THELMA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
VANUZA	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 1 a 20 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
NATALI	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
CLARISSE	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
WALDECI	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
ROSA	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
MARCELO	Ensino Superior Completo e Especialização	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos

	(mínimo de 360 horas)			
NORBERTO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
EMERLINDA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
CAROLINA	Ensino Superior Completo	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
MARCIA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
DAMIÃO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
LUIZ	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
ALEXA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
HELOISA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 40 a 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
PEDRO	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
ANGELA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Outra opção não listada	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
CLARA	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
MARGARIDA	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
CELINA	Ensino Superior Completo	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
GIOVANA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 1 a 3 salários-mínimos
JORGE	Ensino Superior Completo e Especialização	Contrato temporário	De 10 a 20 horas	De 1 a 3 salários-mínimos

	(mínimo de 360 horas)			
HELENA	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 20 a 40 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
NAZARÉ	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	Acima de 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos
RAQUEL	Ensino Superior Completo e Especialização (mínimo de 360 horas)	Concursado/efetivo	De 40 a 60 horas	De 3 a 6 salários-mínimos

Fonte: site https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZvY1HnMLR400-b5wFLubOfnuwk4rbmNLGUGYk63r3zD01mQ/closedform

3.4 Contexto da pesquisa

O estudo aqui apresentado, foi desenvolvido no município de Marabá, sudeste do Pará. Para a sua realização, buscou-se professores que estivessem exercendo sua função no ensino comum das 32 escolas municipais alvo da pesquisa de Marabá.

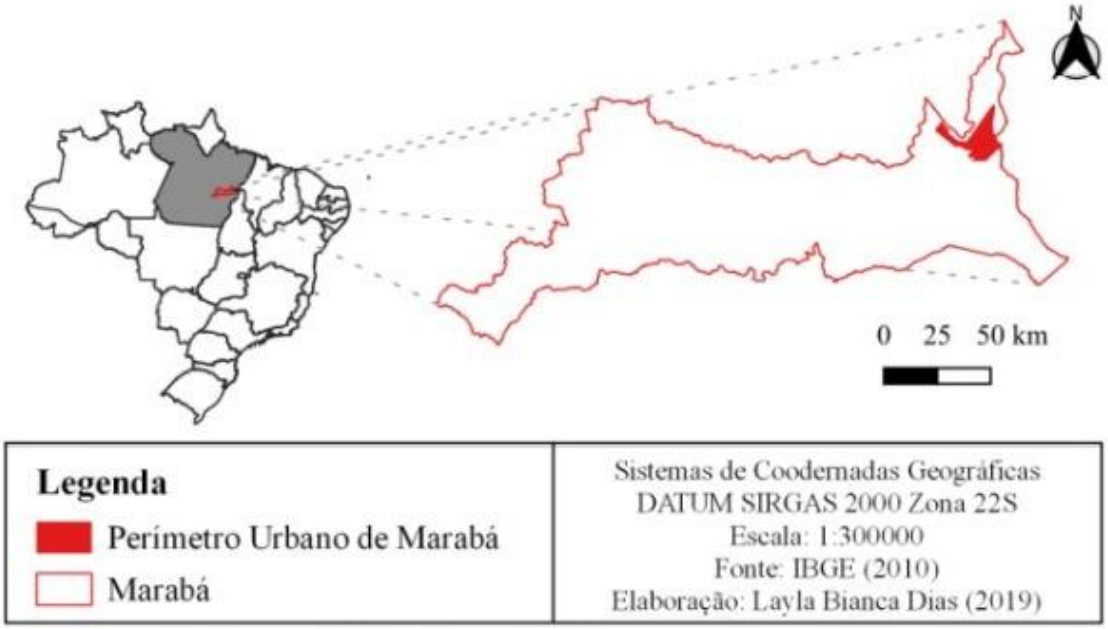
No processo de pesquisa, houve colaboração e participação efetiva da Secretaria Municipal de Educação, que além de possibilitar o acesso a alguns dados relevantes ao estudo, também indicou as escolas e alguns documentos que serviram como embasamento teórico a respeito da educação especial no município.

No intuito de poder levantar o máximo de dados possíveis em um certo período de tempo, foram escolhidas 35 escolas para serem investigadas através do questionário, pois são as escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncionais no município, sendo que 2 professores do ensino comum de cada escola, o responderia, para termos uma visão quantitativa de cada instituição, no que resultaria em 70 participantes na pesquisa. Contudo, não houve aceite em três das escolas propostas, resultando assim em 32 escolas e 62 professores participantes. Também no objetivo de analisar as realidades escolares, formativas, metodológicas e políticas, escolheu-se escolas de diferentes bairros/núcleos englobando as regiões de certa forma mais elitizadas, as regiões periféricas e a zona rural.

A mesorregião alvo da pesquisa, está localizada no sudeste paraense. Segundo o IBGE (2020), esta abrange uma área extensiva de 15.128,058 km² (2020),

a quantidade habitacional atualmente está calculada em torno de 287.664 pessoas (2021), como mostra o mapa abaixo:

Figura 1: Mapa de localização do município de Marabá - PA.



Fonte: Dias, 2019.

Durante o desenvolvimento social e financeiro de Marabá, obteve-se como meio eminente de trabalho central, a exploração do caucho, da borracha, castanha-do-Pará e também do meio pecuário. A predominância do garimpo de diamantes e ouro, foi do mesmo modo, uma fonte econômica de muitos habitantes da região na época em que a Serra Pelada (localizada na vila e distrito do município de Curionópolis, no sudeste do Pará) bastante conhecida como "formigueiro humano" por abrigar milhares de pessoas amontoadas em busca de pedras preciosas, teve seu apogeu, no início da década de 80.

Hodiernamente, a economia está se exacerbando através da diversidade na rede de comércio e lojas, pecuária e a alta exportação de minério que Marabá faz a outros países.

No contexto educacional municipal, Rabelo (2016) afirma que:

> O Sistema Público Municipal oferta o ensino da Educação Infantil a partir dos três anos; Ensino Fundamental do 1º a 5º anos no sistema de ciclos – 1 º ciclo do 1º aos 3º anos e 2º ciclos do 4º ao 5º ano escolar, o Ensino Fundamental do 6º aos 9º anos escolares e a Educação de Jovens e adultos. O sistema Público Estadual de Ensino é responsável pela oferta do ensino médio e

> superior, este último na Universidade do Estado do Pará. A rede particular oferta o ensino da educação infantil ao ensino superior.

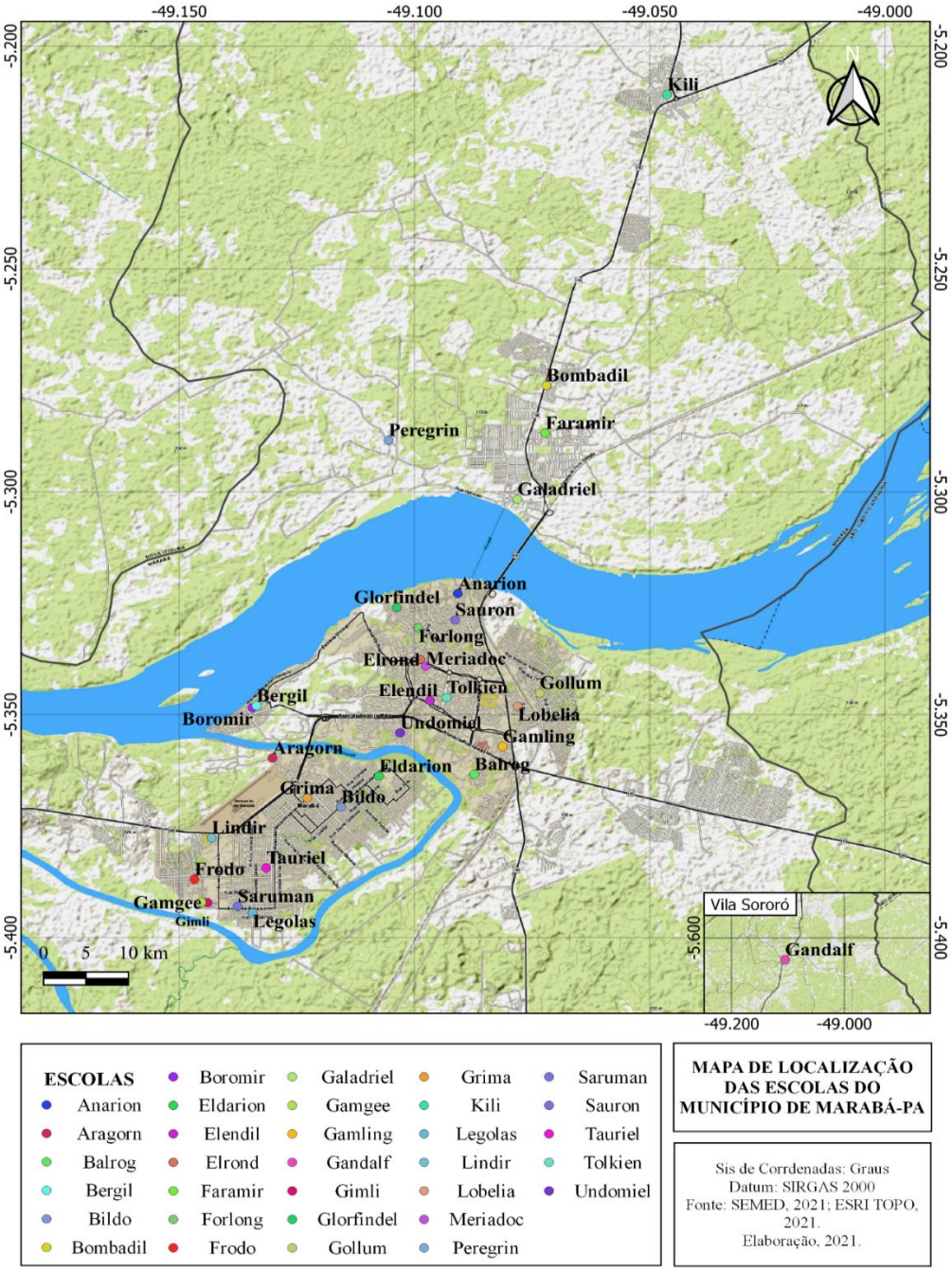
3.4.1 Locais da pesquisa

A proposta inicial, era para a pesquisa ser desenvolvida em trinta e cinco escolas municipais de Marabá, as quais são as únicas do município que possuem Sala de Recursos Multifuncionais. Três das escolas, ao serem consultadas sobre a participação na pesquisa, não deram retorno, assim, a pesquisa foi desenvolvida em trinta e duas escolas públicas municipais.

O estudo foi realizado com dois professores do ensino comum de cada instituição. Subentendia-se que sessenta e seis professores participariam, porém, dada a disponibilidade dos professores somente sessenta e dois professores aceitaram participar da pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para se referir às escolas devido ao padrão ético de pesquisa.

No mapa a seguir, consta o contorno do Município de Marabá-PA e dentro deste, a localização geográfica das trinta e duas escolas alvo da pesquisa. É importante enfatizar que a Escola Gandalf está situada na Zona Rural e o restante na Zona Urbana em seus mais diversos bairros e núcleos que o município possui.

Figura 2: Lócus da pesquisa



Fonte: Alencar, 2021.

Quadro 2: Caracterização das Escolas

ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Escola GANDALF A escola GANDALF está localizada na Rodovia PA 150 Km 35, na margem da Ferrovia na Vila Sororó. (ZONA RURAL). A instituição contém onze salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes descoberta, uma cozinha, banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, uma despensa e um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média dez alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde, contudo, a instituição também abrange o ensino de jovens e adultos, o qual funciona no turno da noite.
Escola ARAGORN A escola ARAGORN está localizada na Rua Cacimba, no bairro Amapá (ZONA URBANA), em Marabá-PA. A instituição contém em suas dependências sete salas de aula (funcionando cinco no turno da manhã e quatro no turno da tarde), uma secretaria, uma sala dos professores, uma despensa, um almoxarifado, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes descoberta, um pátio coberto, uma cozinha, uma sala de leitura/biblioteca, banheiro e outros departamentos com adequações para pessoas com mobilidade reduzida. A instituição oferece serviços educacionais apenas do 1º ao 5º do ensino fundamental.
Escola FRODO A escola FRODO está localizada na Rua Treze de Maio, bairro Jardim União, em Marabá-PA (ZONA URBANA). A escola contém nove salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma quadra de esportes coberta, uma sala de AEE, uma cozinha, uma quadra de esportes coberta, uma sala de leitura, banheiro com adequações para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, um refeitório, uma despensa e um pátio coberto. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã

e tarde, contudo, a instituição também abrange o ensino de jovens e adultos, o qual funciona no turno da noite.

Escola GOLLUM

A escola GOLLUM está localizada na Avenida Araguaia, bairro Nova Marabá (ZONA URBANA). A instituição contém doze salas de aula, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala para AEE, uma sala da diretoria, uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto, um auditório, uma despensa, banheiro com adequações para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma cozinha, área verde, uma sala da secretaria e um refeitório. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média onze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola LEGOLAS

A escola LEGOLAS está localizada na Avenida Antônio Vilhena, no bairro da Independência, em Marabá-PA. (ZONA URBANA). A escola é constituída por dez salas de aula, um pátio coberto, uma quadra de esportes descoberta, uma sala de leitura, banheiro com chuveiro, uma sala de AEE, uma sala da diretoria, uma cozinha, um almoxarifado, uma sala de professores e uma sala da secretaria. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média doze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola SAURON

A escola SAURON está localizada na Folha 07, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição contém oito salas de aula, um pátio coberto, uma quadra de esportes descoberta, um laboratório de informática, um refeitório, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de AEE, uma sala da diretoria, uma despensa, banheiro com chuveiro, uma sala de leitura, uma sala dos professores, uma sala de secretaria e uma cozinha. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média cinco

alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola UNDÓMIEL

A escola UNDÓMIEL está localizada na Folha 33, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição escolar é constituída por nove salas de aula, sala de diretoria, quadra de esportes descoberta, pátio descoberto, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, sala de AEE, uma despensa, uma cozinha, um refeitório, uma sala de professores, uma sala de secretaria e um laboratório de informática. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média doze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola BILBO

A escola BILBO está localizada na Avenida 2000, no bairro Novo Horizonte, Núcleo Cidade Nova, em Marabá - PA. (ZONA URBANA). A escola conta com quatorze salas de aula, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto e outro descoberto, um laboratório de informática, uma biblioteca, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de leitura, um almoxarifado, um refeitório, uma cozinha, uma sala de secretaria, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma sala da diretoria e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média oito alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola GALADRIEL

A escola GALADRIEL está localizada na Travessa Curupere, bairro São Félix Pioneiro, Marabá - PA. (ZONA URBANA) A escola é constituída por oito salas de aula, uma sala de AEE, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala de diretoria, um pátio descoberto, uma quadra de esportes descoberta, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, um refeitório, uma cozinha, um almoxarifado, uma despensa e uma sala de secretaria. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média oito alunos

cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola GIMLI

A escola GIMLI está localizada na Avenida 1º de junho, no bairro Jardim União, em Marabá - PA. (ZONA URBANA). A instituição conta com dez salas de aula, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de AEE, uma sala dos professores, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de leitura, uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto, almoxarifado, refeitório, banheiro com chuveiro e uma despensa. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média doze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 2º ao 8º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola BALROG

A escola BALROG está localizada na Folha 35, no bairro Nova Marabá - PA. (ZONA URBANA). A instituição desfruta de seis salas de aula, uma sala de AEE, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, um pátio coberto, uma despensa, um refeitório, uma sala de secretaria e uma cozinha. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média cinco alunos cada. O sistema educacional da escola vai da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola SARUMAN

A escola SARUMAN fica localizada na Rua 26 de junho, no bairro Liberdade, Marabá - PA. (ZONA URBANA). A escola conta com oito salas de aulas, dois pátios (um coberto e o outro descoberto), uma quadra de esportes descoberta, uma sala de AEE, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, um laboratório de informática, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de leitura, uma cozinha, um almoxarifado e uma despensa. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média treze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola TOLKIEN

A escola TOLKIEN está localizada na Folha 28, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição escolar conta com doze salas de aula, uma sala de AEE, um laboratório de informática, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala de diretoria, dois pátios (um descoberto e o outro coberto), uma quadra de esportes descoberta, um refeitório, um almoxarifado, uma cozinha, uma despensa, um auditório, uma sala de leitura e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média treze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola ELROND

A escola ELROND fica situada na Folha 16, bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A escola conta com treze salas de aula, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de AEE, uma sala de leitura, uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, uma despensa, uma cozinha, um almoxarifado e uma refeitório. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média dez alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola GAMGEE

A escola GAMGEE fica localizada na Rodovia Transamazônica, km 08 bairro Vila São José, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A escola possui dez salas de aulas, um pátio coberto, uma quadra de esportes também coberta, banheiro com chuveiro, banheiro com adequações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de AEE, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma cozinha, um laboratório de informática e uma despensa. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média cinco alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde e pela noite, oferece os serviços de ensino ao EJA.

Escola BOMBADIL

A escola BOMBADIL localiza-se no bairro São Félix III, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A instituição possui quatorze salas de aula, quadra de esportes descoberta, pátio coberto, banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência, refeitório. O sistema educacional da escola vai da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola PEREGRIN

A escola PEREGRIN fica localizada na Vila Geladinho, no bairro São Félix, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A instituição contém sete salas de aula, uma sala de AEE, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala de secretaria, uma sala dos professores, um dormitório para professor, banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência, uma cozinha, um pátio coberto, uma despensa e um almoxarifado. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média seis alunos cada. O sistema educacional da escola vai da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde e pela noite, oferece os serviços de ensino ao EJA.

Escola BOROMIR

A escola BOROMIR localiza-se no bairro Marabá Pioneira. (ZONA URBANA). Há em suas dependências treze salas de aula, uma sala de AEE, banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala de diretoria, uma sala de leitura, um laboratório de informática, banheiro com chuveiro, uma quadra de esportes descoberta, um pátio coberto, um auditório, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, um almoxarifado e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média dez alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola FARAMIR

A escola FARAMIR fica no Km 01 no bairro do São Félix, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). Faramir contém dez salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma sala de leitura, banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, um refeitório, uma despensa e um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São cinco turmas e contém em média oito alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde. No turno da noite, a escola oferece serviços de ensino ao EJA.

Escola MERIADOC

A escola MERIADOC localiza-se na Folha 22, bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição oferece aulas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano.)

Escola ELENDIL

A escola ELENDIL está localizada na Folha 27, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A escola contém nove salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma sala de leitura, uma sala de secretaria, uma despensa, um auditório, um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média quatro alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde. No turno da noite, a escola oferece serviços de ensino ao EJA (anos iniciais e anos finais).

Escola GLORFINDEL

A escola GLORFINDEL está localizada na Folha 06, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição dispõe de onze salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de leitura, sala de secretaria, um refeitório, uma despensa, um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média dez alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola GRIMA

A escola GRIMA localiza-se na Rua Itacaiúnas, no bairro Novo Horizonte, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A escola possui oito salas de aula, sanitários adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de professor, uma sala de diretor, um laboratório de informática, uma cozinha e uma sala de leitura. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola ANÁRION

A escola ANÁRON está localizada na Folha 08, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). Nesta escola, há oito salas de aula, uma secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de professor, um refeitório, uma despensa, uma sala de AEE, uma quadra de esportes descoberta, um pátio coberto, uma cozinha e banheiro com chuveiro. O sistema educacional da escola vai do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola ELDARION

A escola ELDARION está situada na Rua São Luiz, bairro Belo Horizonte, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A escola conta com 11 salas de aula adaptadas para alunos (as) com deficiência, uma biblioteca/sala de leitura, um laboratório de informática, um pátio coberto, uma quadra de esportes coberta, um refeitório, um banheiro adequado ao uso para alunos com deficiência e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média onze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola FORLONG

A escola FORLONG está geograficamente situada na Folha 12, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A instituição possui em suas dependências oito salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro adequado para alunos com

deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, uma despensa e um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média sete alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola BERGIL

A escola BERGIL fica localizada na Folha 18, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A escola contém cinco salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma sala de AEE, uma quadra de esportes descoberta, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, uma despensa e um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média três alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola GAMLING

A escola GAMLING fica localizada na Folha 30, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A escola é provida de quatorze salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma sala de leitura, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, um refeitório, uma despensa e um pátio coberto. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola TAURIEL

A escola TAURIEL está situada na Avenida Gaviões, no bairro Liberdade, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A escola é provida de treze salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, um refeitório, uma despensa, um auditório, um pátio coberto e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média treze alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola KILI

A escola KILI fica localizada na Rua Pedro Carneiro, em Morada Nova, Marabá – PA. (ZONA URBANA). A instituição conta com quinze salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, um refeitório, uma despensa, um pátio coberto e uma área verde. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média vinte e nove alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde. No turno da noite, a instituição oferta serviços ao EJA (anos iniciais).

Escola LOBELIA

A escola LOBELIA está situada no KM 07, no bairro Nova Marabá. (ZONA URBANA). A escola é composta por treze salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma quadra de esportes descoberta, uma cozinha, uma sala de leitura, um banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, uma despensa e um pátio coberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média dez alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Escola LINDIR

A instituição escolar LINDIR está localizada próximo ao aeroporto, no KM 02, Núcleo Cidade Nova, em Marabá – PA. (ZONA URBANA). A escola dispõe de seis salas de aula, uma sala de diretoria, um laboratório de informática, uma sala de AEE, uma cozinha, uma sala de leitura, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, um refeitório, uma despensa e um pátio descoberto. O AEE da instituição oferece serviços nos turnos manhã e tarde. São duas turmas e contém em média seis alunos cada. O sistema educacional da escola vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos de manhã e tarde.

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP.

Quadro 3: Instituições e quantidade de professores participantes por instituição.

ESCOLAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES
GANDALF	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
ARAGORN	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
FRODO	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
GOLLUM	2 (um) professor do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
LEGOLAS	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
SAURON	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
UNDÓMIEL	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
BILBO	2 (um) professor do ensino comum	2 (dois) Português
GALADRIEL	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
GIMLI	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Pedagogia 1 (um) Artes
BALROG	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
SARUMAN	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
TOLKIEN	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
ELROND	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Pedagogia 1 (um) Matemática
GAMGEE	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Ciências 1 (um) de Artes
BOMBADIL	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Pedagogia 1 (um) Geografia
PEREGRIN	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
BOROMIR	2 (dois) professor do ensino comum	1 (um) Matemática 1 (um) História
FARAMIR	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
MERIADOC	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
ELENDIL	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Geografia 1 (um) Matemática
GLORFINDEL	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
GRIMA	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
ANÁRION	1 (um) professor do ensino comum	1 (um) História
ELDARION	2 (um) professor do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
FORLONG	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia

BERGIL	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
GAMLING	2 (um) professor do ensino comum	1 (um) Geografia 1 (um) Ciências
TAURIEL	1 (um) professor do ensino comum	1 (um) Pedagogia
KILI	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) Matemática 1 (um) Ciências
LOBELIA	2 (dois) professores do ensino comum	2 (dois) Pedagogia
LINDIR	2 (dois) professores do ensino comum	1 (um) História 1 (um) Português

Fonte: Desenvolvido pela autora (LIMA, 2021).

OBS: É importante enfatizar que os professores do quadro citados como professores pedagogos, são atuantes no Fundamental I e professores citados como professores de disciplinas específicas, são atuantes no Fundamental II.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Com os dados tabulados e sistematizados, foi possível desenvolver análises com base em eixos temáticos que orientou para a apresentação de resultados e discussão dos dados à luz do referencial teórico e das políticas educacionais correlatas. Foram estruturados três eixos temáticos de análise: a) Professores do ensino comum no contexto da implementação da política de educação inclusiva; b) Desafios ao cumprimento da Meta 4 do PNE pela ótica dos professores; c) Conquistas evidentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo aqui desenvolvido, focou em analisar como os princípios da educação inclusiva vem sendo implementados com base na Meta 4 do Plano Nacional de Educação//PNE– 2014-2024 a partir da perspectiva de professoras que atuam no ensino comum.

Considerando a importância de analisar a implementação de políticas educacionais para dinamizar reflexões, subsidiar decisões que regem o desenvolvimento de sistemas de ensino, o estudo buscou sistematizar a perspectiva de professores protagonistas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação. Compondo um cenário de avaliação sobre como a política de educação inclusiva é interpretada e implementada no município de Marabá-PA. Que contornos assumem e como impactam nas diferentes realidades das escolas da Rede Municipal de Ensino (BOWE; BALL, 1992).

No Brasil, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva têm uma trajetória de pelo menos três décadas e no Plano Nacional de Educação em curso (2014 a 2024) é fortalecida em seus princípios destacando a Meta 4, que busca tornar universal o acesso à educação básica e aos serviços de atendimento educacional especializado para o público de alunos público-alvo da educação especial de quatro a dezessete anos, de modo preferencial 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” (BRASIL, 2014), iniciativa a qual, de acordo com Mori e Brandão (2009), seria uma “solução significativa” para as problemáticas da Educação Especial, uma vez que essas salas de recursos viriam a ser além de espaços de interações sociais, teria uma atenção especial voltada ao aluno, além do mesmo ter acesso a equipamentos tecnológicos e instrumentos linguísticos e físicos para sua aprendizagem.

Assim, para orientar a pesquisa aqui descrita, questionou-se: As estratégias da meta 4 do plano nacional de educação estão sendo implementadas possibilitando uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência no ensino fundamental nas escolas municipais em Marabá? Como têm se desenvolvido este processo? Quais têm sido seus maiores desafios e conquistas na perspectiva de professores e

professoras do ensino comum? E com vistas a analisar os dados em diálogo com a literatura, propôs-se três eixos temáticos para apresentação dos resultados, a saber:

4.1. Professores do ensino comum no contexto da implementação da política de educação inclusiva;

4.2. Desafios ao cumprimento da Meta 4 do PNE pela ótica dos professores;

4.3. Conquistas evidentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE.

Considerando o eixo temático **4.1. Professores do ensino comum no contexto da implementação da política de educação inclusiva,** nos remete a conhecer a trajetória formativa de professores, a experiência e participação no processo de implementação da política de educação inclusiva, uma vez que a atuação do professor do ensino comum, principal responsável na escolarização dos alunos PAEE, é fundamental para a seguridade do direito à educação.

No processo de implementação da política de educação inclusiva na instituição escolar, o aluno matriculado precisa ter certa seguridade e ter condições de igualdade para o acesso e a permanência dele na escola garantidas. Conforme acresce Omote e Vieira (2018, p.191) “Trata-se de um processo contínuo e complexo, que envolve professores, alunos, gestores e familiares, em um movimento de aprendizado em meio à diversidade.” Contudo, levando para dentro da sala de aula comum, sua certificação de inclusão depende de elementos que venham garantir a mesma, tendo a mediação do professor, como nos traz Vieira (2017):

> O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, para tanto, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor (VIEIRA, 2017, p. 110).

Dentre as funções do professor do ensino comum, sua principal competência é ensinar aos alunos as áreas de conhecimento, fazendo o planejamento do currículo, conteúdos, providenciando e elaborando e realizar seu planejamento e as avaliações a serem aplicadas aos alunos. Neste contexto, se faz necessário que esses docentes procurem apoio através de metodologias inclusivas de ensino, e também tenham acesso a outros suportes através de materiais pedagógicos acessíveis, recursos e tenham métodos de como oferecer a esses alunos condições de acessibilidade, de modo que isso contribua de modo satisfatório para a melhoria do seu trabalho pedagógico e no aprendizado do aluno com deficiência.

No processo inclusivo, Rocha (2017) define que o professor é:

> [...] agente principal no ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar e avaliar o seu papel, sua qualificação, atitudes e habilidades sociais frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e o processo de aprendizagem adotado a tais alunos, a fim de viabilizar a inclusão destes sujeitos de maneira eficaz e satisfatória. (ROCHA, 2017, p. 2)

No que concerne à formação dos sessenta e dois participantes do estudo, foi identificado que a maioria concluiu o curso superior (60), dos quais 43 já possuem curso de especialização e um com título de mestre. Tal como evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 4: Quadro dos professores do ensino comum com base em suas formações, especializações/pós-graduações e formação continuada.

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
FORMAÇÃO	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO	RECEBERAM NA REDE QUE ATUAM FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Ensino Superior Completo **60**	Especialização (mínimo de 360 horas) **43**	Não **15**
Ensino Superior Incompleto **2**	Mestrado acadêmico **1**	Sim, nos últimos doze meses **21**
	Não possui **18**	Sim, há mais de doze meses **21**
		Não sabem **5**

Fonte: Desenvolvido pela autora (LIMA, 2021).

A formação inicial do professor de acordo com a resolução do CNE/CP nº1 de 2002 (BRASIL, 2002, p. 01) explicita os requisitos básicos e necessários para a formação de profissionais da educação:

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessária.

Acredita-se que a formação inicial no âmbito dos cursos de licenciaturas, deveriam contemplar conteúdos da área de educação especial que possibilitassem os professores, considerando o que consta em diretrizes internacionais como a Declaração de Salamanca, na qual se exige a garantia de que:

> [...] no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994, p. 1) [...] a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais. (BRASIL, 1994, p. 1).

Neste sentido, se o professor tem uma formação inicial trilhada com vastas lacunas no cunho voltado à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, este profissional apresentará inúmeras dificuldades ao se imergir nas demandas pedagógicas nas instituições escolares. A respeito disso, Mendes (2016, p. 40) salienta:

> O preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc.

Assim como aponta a necessidade de se pensar a formação inicial de professores, como “[...] uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (grifo meu) (BRASIL, 1994, p. 28).

Levando em consideração que o currículo é um documento que passa longe da neutralidade e se adapta em cada região em um viés também cultural, Ball (1994) assume a notabilidade de análise do Estado, alegando que qualquer teoria de cunho decente relacionada à política educacional, deve perquirir o seu funcionamento e o papel do estado. Sobre este aspecto, a concepção de Frias (2008, p. 13) é:

> Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas.

Considerando os documentos diretivos sobre a educação especial e sua transversalidade da educação infantil à educação superior, os princípios da educação inclusiva é preconizada como meta a ser alcançada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), prevê uma transformação dos sistemas de ensino na direção dos princípios de uma educação inclusiva. Pensar os currículos com acessibilidade que possibilite a inclusão escolar qualificada.

No município de Marabá-PA, os ciclos de políticas federais impactaram na organização dos sistemas de ensino, que têm uma trajetória histórica, descrita pela coordenadora do Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá, que ao ser entrevistada, informou:

> *A educação especial no município de Marabá foi implantada no ano de 1987 pela rede estadual de ensino, oferecendo atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais em classes especiais, que era o modelo de integração.*
> *Com as novas políticas as classes especiais foram extintas, e os alunos foram inclusos nas salas de ensino regular, recebendo atendimento educacional especializado nas salas de apoio pedagógico específico-SAPE.*
> *Em 2005 Marabá aderiu ao programa Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, atendendo todos os tipos de deficiências.*
> *Ao longo dos anos Marabá avançou quanto a Educação especial, hoje apresenta 36 salas de recursos e 2 centros pedagógicos (CAES E CAP) com previsão de termos um espaço pedagógico especializado para alunos Autistas. Sabemos que ainda temos muito a alcançar, a cada dia o município vem dando passos para oferecer a educação inclusiva.* (Entrevista com a Coordenadora, 2021).

Essa previsão de criação de SRM, centros especializados, parceria com APAE, formação de professores, seguem as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) traz claramente os objetivos e finalidades para assegurar o direito à educação aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

O que corrobora a informação de que as diretrizes nacionais são seguidas localmente, no Sistema Municipal de Ensino de Marabá. Inclusive a gestora menciona:

> *No momento o município tem uma portaria que norteia as diretrizes da educação especial no município.* (Entrevista com a Coordenadora, 2021).

Compreender esse cenário de considerações dos professores do ensino comum sobre suas condições de trabalho, sua profissionalidade e a forma como o sistema de ensino se organiza para se transformar num sistema de ensino inclusivo, requer conhecermos e avaliar como ciclos de políticas vão se instituindo, dos textos diretivos e legais ao que acontece no estado e nos municípios. Assim, a partir da descrição e informações concedidas pela gestão da educação especial no município, os princípios inclusivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, debatidas na literatura, têm evidenciado diferentes realidades no país.

4.2. Desafios ao cumprimento da Meta 4 do PNE pela ótica dos professores. De acordo com os resultados da pesquisa, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores para oferecer uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade, está na carência da formação inicial do profissional da educação, entretanto principalmente na formação continuada do mesmo, a qual é pauta da terceira estratégia (palavra esta que de acordo com (OLIVEIRA, 2010**,** p.185) tem por conceito "um caminho ou maneira, ou ação formulada, para alcançar, preferencialmente de maneira diferenciada e inovadora, as metas, os desafios e os objetivos estabelecidos") da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

> 4.3) [...] e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

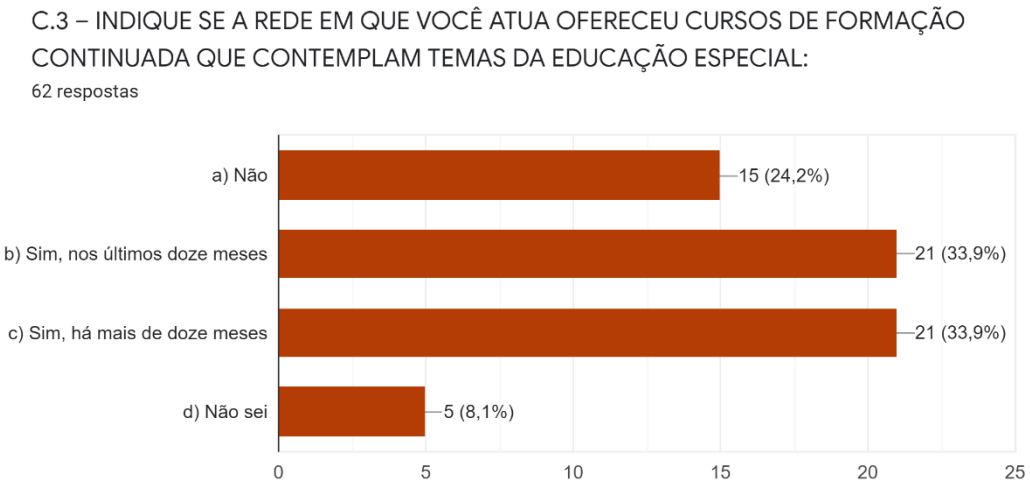
Para Omote e Vieira (2018, p.197) faz-se necessário que o processo tanto da formação inicial quanto da continuada, leve o professor “ao autoconhecimento e busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas mais adequadas e eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista ampla diversidade de necessidades do alunado”. Deve ser trabalhada também na formação inicial, além das teorias, mas também a importância de conhecer o aluno: de onde ele vem e quem ele é, evitando assim o chamado “insucesso escolar” de acordo com Prieto (2003). Desta forma, Vitaliano (2010) explicita:

> É unanime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais, seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não os preparam para

> isso e as poucas oportunidades de formação continuadas também não. (VITALIANO, 2010, p. 51).

No que concerne a avaliação sobre a formação continuada, os professores participantes expressam uma certa exiguidade de espaços de formação continuada nos anos mais recentes, totalizando 21 professores respondentes, os que apontaram que houve formação que abordassem temáticas da área de educação especial, há mais de um ano atrás. O mesmo quantitativo, informou ter vivenciado espaços de formação nos últimos meses que contemplasse currículo formativo na área de inclusão educacional de alunos PAEE. Um quantitativo de 15 professores, informaram que não receberam nenhum tipo de formação com conteúdos voltados para atender as necessidades específicas deste alunado.

Gráfico 1: Frequência de oferta de cursos de formação continuada nas escolas alvo da pesquisa



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

No que consiste à educação continuada dos professores, a Secretaria Municipal de Educação informou que nos últimos 3 anos, houve um curso de formação do Programa Capacitar Para Incluir do Projeto TEA, mais precisamente, em 2021, sendo um curso de aperfeiçoamento, foram selecionados 50 profissionais, foi feita uma seleção entre os professores da sala de recursos e mediadores.

Também foi especificado pela Coordenação de Educação Especial do município que existem formações que abordagem temas da área de educação especial:

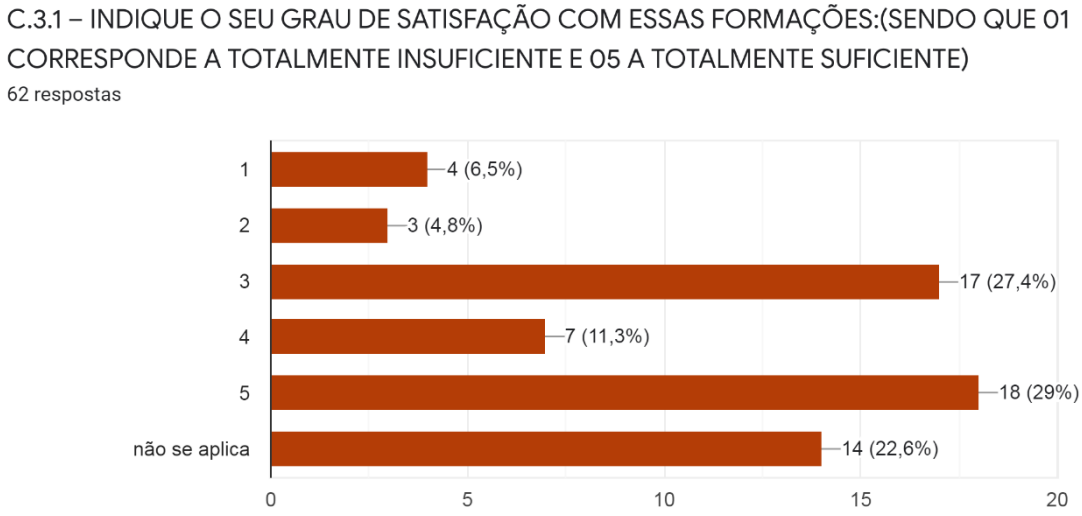
> *As formações estão contempladas no calendário de atividades da SEMED durante todo o ano letivo. No geral as mesmas acontecem de forma trimestral. Os programas contemplam momentos formativos com os professores do ensino comum, com temáticas mais voltadas para a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e momentos formativos com os professores das Salas de Recursos Multifuncional com temáticas especifica para a intervenção pedagógica junto ao aluno conforme as especificidades de cada tipo de deficiência.*
> *(Entrevista com a Coordenadora, 2021).*

Quando professores participantes do estudo foram questionados a respeito do acesso à formação continuada com temas relacionados à educação especial na instituição de seus vínculos, houve discordâncias nas respostas, visto que enquanto 33,9% ofereceram há mais de um ano, outros 33,9% ofereceram dentro de um ano, 24,2% não ofereceram e 8,1% não sabem, isso nos leva ao questionamento: qual a razão da divergência de informações se os professores pertencem e atuam na mesma rede de ensino?

Sendo a formação inicial e continuada um dos pilares para materialidade dos princípios da educação inclusiva para a inclusão escolar de alunos PAEE, é essencial avaliar quanto a indicadores de satisfação do professorado que atua diretamente com o público de alunos da educação especial.

Dados ao questionamento a respeito do grau de satisfação dos professores do ensino comum com a formação continuada relacionada às temáticas da educação especial fornecida pelo município de Marabá, estabeleceu-se como critério de avaliação 1 para corresponder a totalmente insuficiente e 5 para totalmente suficiente, o que resultou em:

Gráfico 2: Avaliação dos professores do ensino comum a respeito da formação continuada com temáticas da educação especial fornecida pelo município.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

É notória uma insatisfação manifestada pelos professores participantes do estudo, tal como o excerto da avaliação da professora Fernanda:

> *"Acredito que muito ainda precisa ser feito para uma significativa inclusão nos ambientes escolares. As formações são poucas. São designados "postos" dos quais cada um fica em seu segmento, enquanto o/a aluno/a não pode/nem tem como esperar até que o/a professor/a se adaptem, conheçam, busquem formas de trabalhar com as diferentes especialidades. Enquanto deveria haver uma formação desde o começo, interdisciplinar, para o professor, só quando está com um/a aluno/a especial, que vai ter um mínimo de noção, como atuar. As formações deveriam ser paralelas, inclusivas. Na escola que estou (comecei em setembro de 2020), as professoras do AEE, são bem comprometidas e desenvolvem sempre uma busca ativa pelos alunos, desenvolvendo atividades com e para eles. A aluna que tenho especial, não tem laudo clínico, mas tem o parecer das professoras da sala de recurso, que a acompanham desde o 1º ano. Eu tive pouco contato (virtual) com ela, pois os pais não têm internet. E como é mental, ela pouco fala, e principalmente através desse recurso."*
> *(Professora do ensino comum - Fernanda)*

Outro professor, de uma instituição distinta, também explica:

> *"É importante destacar que a maioria dos professores não receberam formação específica e os que receberam não coincide com os alunos especiais da escola (ex recebi formação para alunos surdos, porém não escola não tem nenhum aluno surdo), cada aluno tem uma especificidade diferente e não recebemos treinamento e na maioria nem sabemos qual tipo de deficiência, o professor deve se virar!!"*
> *(Professor do ensino comum - Luiz)*

A professora Angela, completa:

> *"Precisamos de formação continuada sobre educação especial." (Professora do ensino comum - Angela).*

A formação dos profissionais da educação também é um dos focos da meta 15 do PNE, ressaltada na estratégia 15.5 a importância e necessidade de formação de professores para atuarem na educação especial, além da meta 1 ter como estratégia:

> 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 5).

Esta grande necessidade de formação continuada para os professores do município se dá principalmente porque a formação inicial deixa lacunas significativas na área de educação especial.

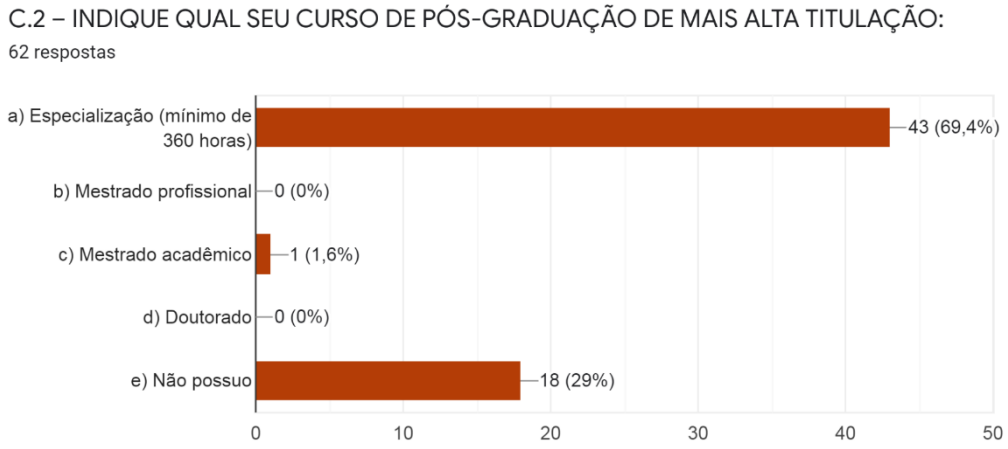
Segundo Rabelo (2016), entre os anos de 2001 e 2005, a SEMED teve a iniciativa de ofertar uma formação na área da educação inclusiva para os profissionais da educação. De acordo com o estudo de Costa (2006) dentro dessa perspectiva, estas formações tinham durabilidade de 60h e eram majoritariamente voltadas ao ensino e aprendizagem do braile, bem como uma moldagem curricular para alunos com deficiência auditiva.

Outros estudos como Sodré (2003), Vitaliano (2010), Mendes (2015), também enfatizam essa problemática considerada por esses professores como um dos fatores de não haver a devida inclusão, como a falta de formação para professores com estratégias inclusivas, que majoritariamente, não é propiciado a esses professores.

Diante deste cenário, de acordo com o gráfico abaixo, pode-se perceber que os métodos de aprimoramento que os professores têm desfrutado, não se resumem

às formações oferecidas pelo Departamento de Educação Especial do município, por conta disso, eles buscam um melhoramento majoritariamente por terceiras instituições:

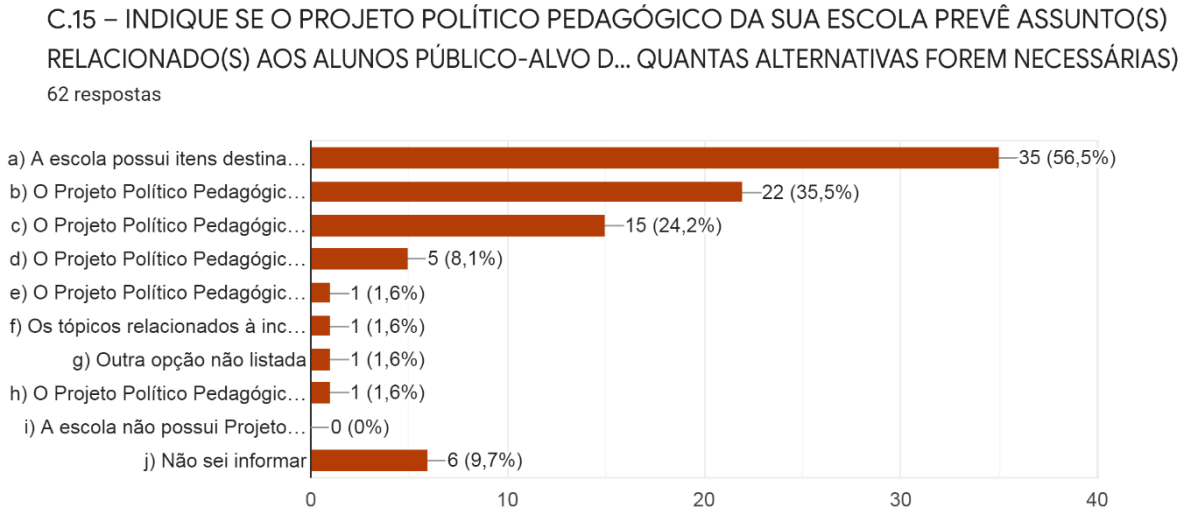
Gráfico 3: Indicação de pós-graduação de mais alta titulação que os professores alvo da pesquisa possuem.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Segundo os professores participantes da pesquisa, 35 professores afirmaram que consta no Projeto Político Pedagógico itens destinados à inclusão, uma vez que o Projeto Político Pedagógico é o documento norteador de uma instituição educacional. 22 disseram que o PPP da escola prevê a articulação entre o professor do AEE com o do ensino comum, 15 afirmaram que o PPP prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados ao PAEE, 5 disseram que o PPP prevê a existência de profissionais de apoio quando necessário aos alunos PAEE, 1 afirmou que o PPP prevê a proposta de educação bilíngue para alunos com surdez, 6 não sabem informar, como consta no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Avaliação dos professores do ensino comum a respeito de assuntos relacionados ao Público-alvo da Educação Especial previstos no Projeto Político Pedagógico das instituições



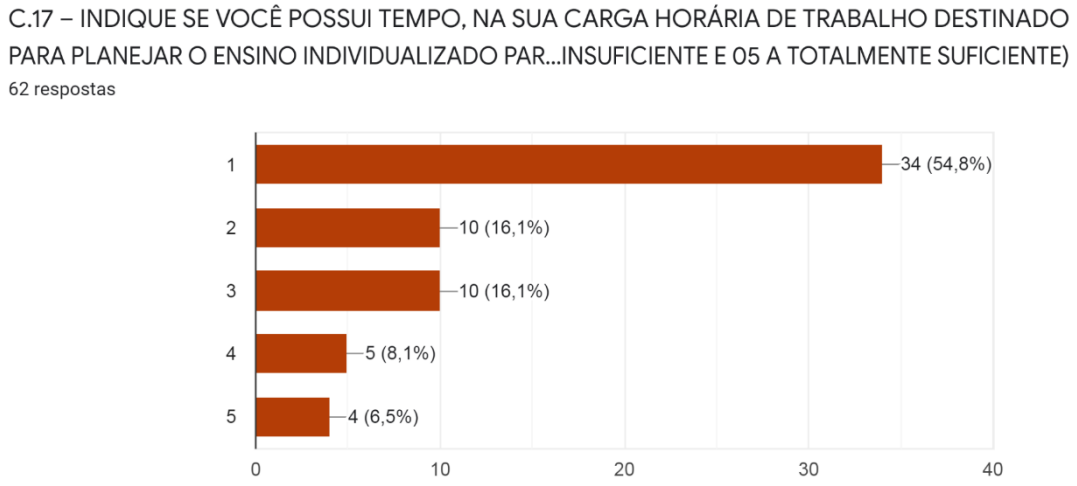
Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

OBS: (Os 62 respondentes forneceram 68 respostas, devido a possibilidade de marcar mais de um item.)

Tendo essas informações como base, nota-se que estes dados [...]apontam para a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, (GUASSELLI, 2012, p. 8).

Outro desafio bastante evidente identificado na pesquisa foi relacionado à ausência de tempo na carga horária de trabalho, que os professores utilizam para se dedicarem ao planejamento individualizado dos seus alunos com deficiência, onde se pode observar no gráfico abaixo que 54,8% dos entrevistados afirmam não ter tempo para o desenvolvimento do referido plano.

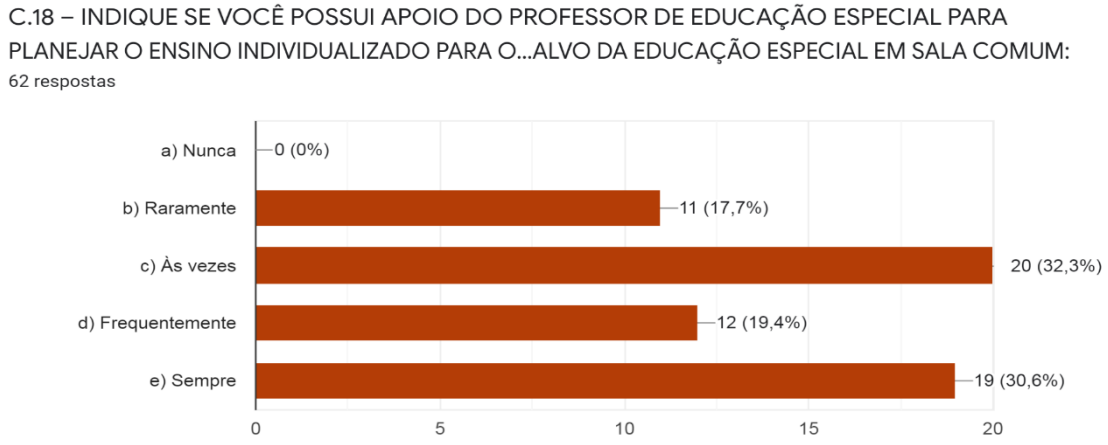
Gráfico 5: Indicação de carga horária suficiente/insuficiente utilizada pelos professores do ensino comum destinada ao planejamento do ensino individualizado dos seus alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Além desta problemática, apenas 50% dos professores do ensino comum entrevistados afirmaram receber apoio com frequência dos professores da sala de recursos na elaboração de planejamento individualizado ao aluno com deficiência, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 6: Indicação da frequência de apoio que o professor do ensino comum recebe do professor do atendimento educacional especializado para criar o planejamento individualizado de seus alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Segundo estes dados de pesquisa, o ensino colaborativo é efetivo em apenas metade das escolas pesquisadas, o que é preocupante, pois é notório que a maioria

dos professores do ensino comum, necessita deste apoio para uma inclusão efetiva de seus alunos com deficiência. Mendes (2006b) expõe o conceito de ensino colaborativo:

> É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006b, p. 32).

De acordo com Rabelo (2012), há inúmeras vantagens no ensino colaborativo, uma vez que o professor do ensino comum trabalhando juntamente com o professor do atendimento educacional especializado em prol do aluno com deficiência, podem gerar bastante benefícios a este aluno no seu desenvolvimento escolar, quando essa parceria não ocorre, o aluno PAEE é seriamente afetado. Em sua pesquisa, Oliveira (2015) afirma que:

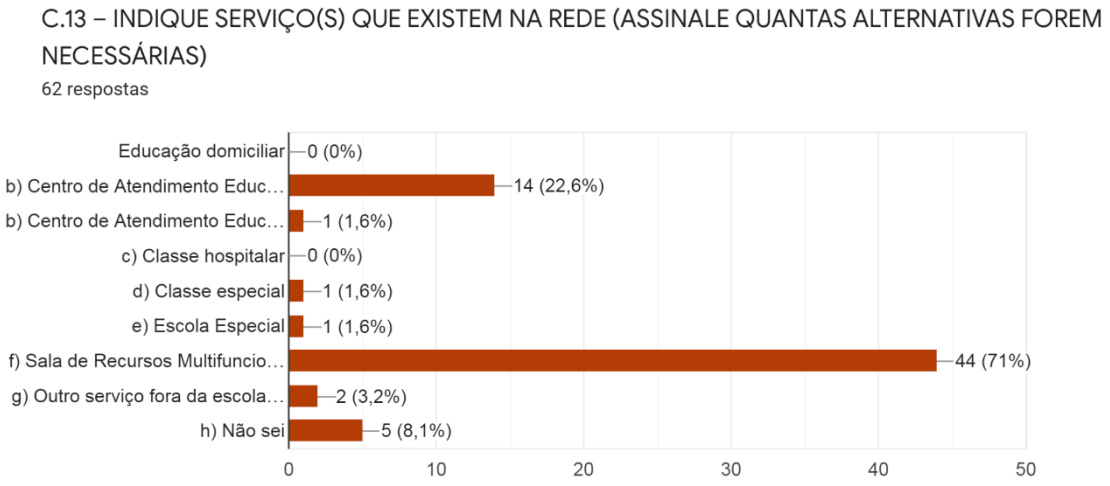
> [...] O diálogo não frequente entre os docentes das salas de recursos multifuncionais e os da sala comum é preocupante porque evidenciam a ausência de atividades comuns de planejamento, avaliação, entre outros que permitam o acompanhamento pedagógico dos alunos em trânsito entre os dois ambientes escolares (p. 68).

Em decorrência disso, os professores do ensino comum acabam levando trabalho para casa, outras vezes ficam super acumulados de trabalho, ocasionando uma desenvoltura negativa no atendimento das demandas do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, deste modo, percebe-se a falha do sistema na seguinte estratégia da Meta 4:

> 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Os professores participantes da pesquisa, foram também questionados sobre quais serviços de apoio ao aluno com deficiência são oferecidos em rede pela instituição escolar a qual são vinculados, logo, obteve-se como resposta:

Gráfico 7: Serviços de apoio existentes nas escolas alvo da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

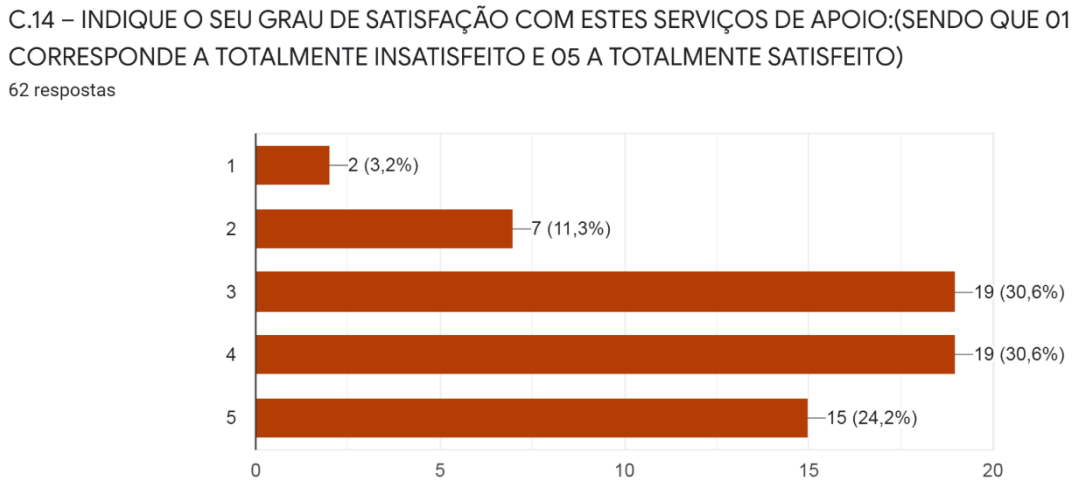
OBS: (Os 62 respondentes forneceram 68 respostas, devido a possibilidade de marcar mais de um item.)

Com a finalidade de atender as demandas inclusivas das escolas, as turmas de educação básica precisam se modificar de forma qualitativa e quantitativa, da mesma forma que todo o ambiente escolar, para oferecer um ambiente de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo inclusivo, entre as provisões necessárias para que isto ocorra, tem-se:

> [...] V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001b, p. 3).

Diante deste contexto, quando questionados sobre seu grau de satisfação com os serviços de apoio prestados em rede, 54,8% dos professores do ensino comum parecem estar bem satisfeitos, contudo 45,1% não estão tão satisfeitos, como mostra no gráfico abaixo. Visto que esta última não é a parte majoritária dos entrevistados, contudo é uma quantidade significativa de atores de pesquisa que se opõe à qualidade destes serviços, o que reflete em todas as problemáticas apontadas acima, causando um efeito dominó:

Gráfico 8: Grau de satisfação dos professores do ensino comum em relação aos serviços de apoio ofertados pelas instituições alvo da pesquisa



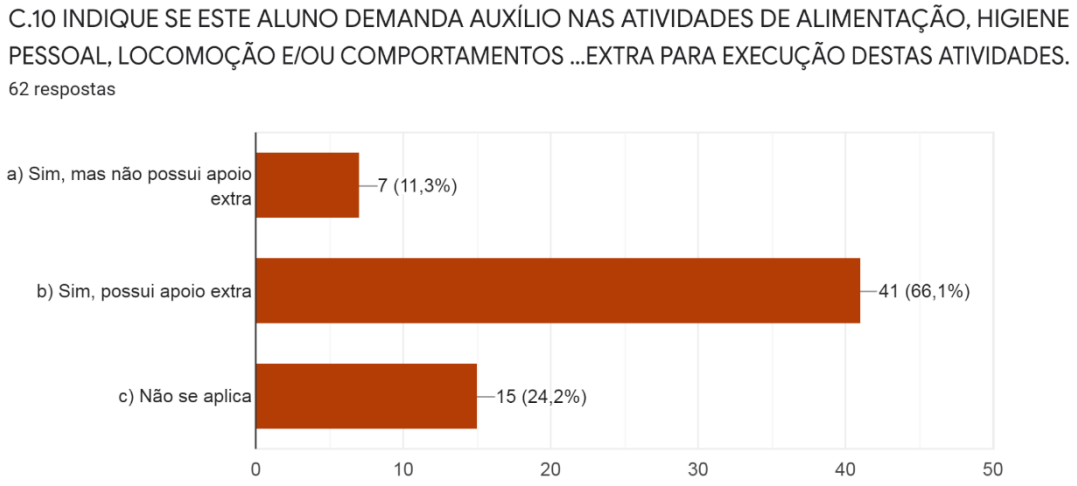
Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Entre as problemáticas que persistem neste aspecto, segundo Mendes (2010), vale salientar a carência de oferta de serviços de apoio e cursos de formação de profissionais com a especialização necessária, em decorrência disso, há um baixo investimento em admissão de profissionais de apoio, professor de Educação Especial, ou até mesmo de uma equipe multidisciplinar efetiva, além da escassez de recursos de materiais acessíveis e desleixo do poder público em exercer seu papel neste círculo. (LOPES,2018, p. 23).

Diante deste cenário, passamos para a próxima problemática, que se dá em decorrência desta. 66,1% dos professores alvo da pesquisa afirmaram que possuem apoio extra com alunos em relação à alimentação, higiene pessoal, locomoção, comportamentos e afins. 24,2% dos professores do ensino comum que possuem alunos com deficiência afirmaram que não precisam deste serviço em suas classes. Contudo, 11,3% afirmaram que precisam deste apoio, mas não o possuem:

Gráfico 9: Indicação da demanda de alunos com deficiência que necessitam de cuidados específicos e possuem/necessitam, mas não possuem/não necessitam

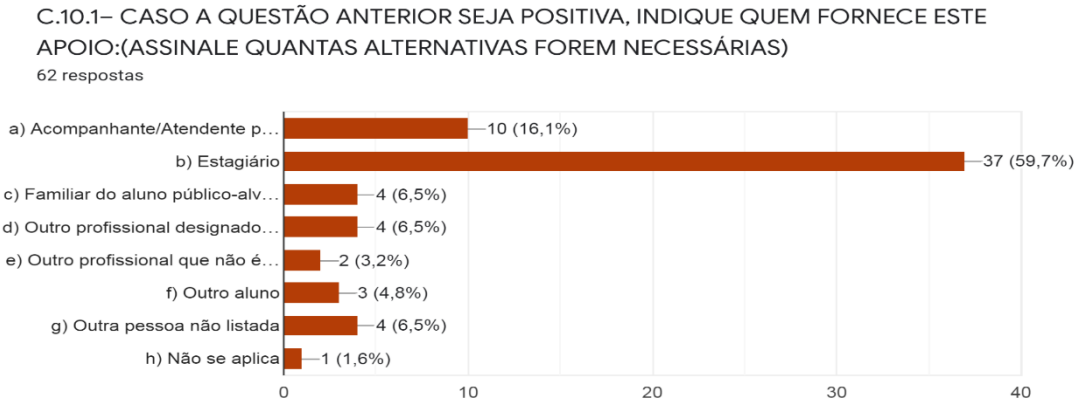
Gráfico 9: Indicação da demanda de alunos com deficiência que necessitam de cuidados específicos e possuem/necessitam, mas não possuem/não necessitam



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Quando questionados sobre quem fornece este apoio aos discentes, foi averiguado que apenas 16,1% recebem apoio de Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de Apoio. A grande maioria, que totaliza 59,7% recebe apoio de estagiários (graduandos de licenciaturas de instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas):

Gráfico 10: Indicação dos profissionais responsáveis pelo auxílio de alunos com deficiência em atividades específicas segundo os professores do ensino comum



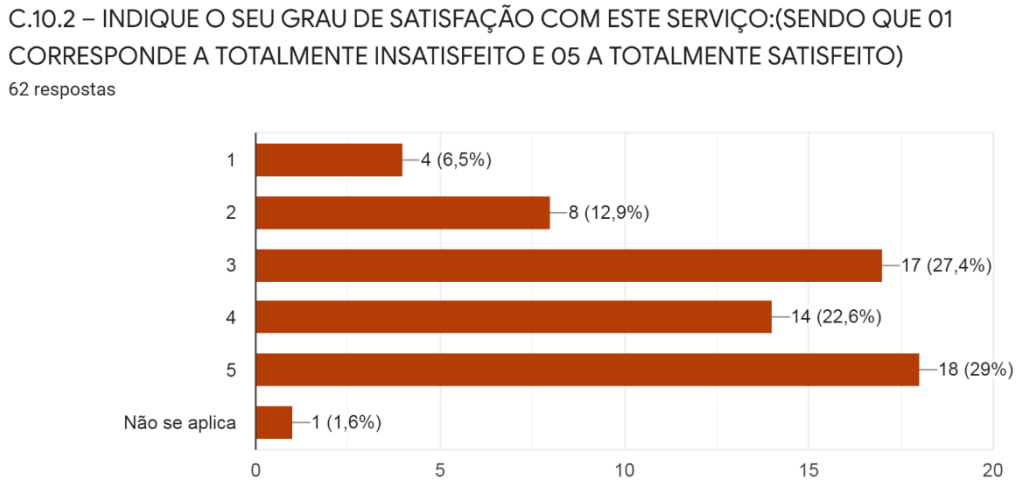
Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

OBS: (Os 62 respondentes forneceram 65 respostas, devido a possibilidade de marcar mais de um item.)

Bezerra e Vicente (2017) salientam que não há uma certa preocupação em enfatizar tanto na sala de aula quanto na escola por inteiro o papel do estagiário, o que discorre em uma enorme responsabilidade do estagiário para com o aluno, desta forma, este auxiliar acaba atuando em um papel que não deveria fazer parte da sua prática, exercendo assim, uma função bastante ampla. Por conta disso, este auxiliar em sua prática na função, acaba sendo equiparado ao profissional de apoio, e para a atuação do profissional de apoio, é necessário possuir formação de cuidador e cursos de primeiros socorros. Desta forma, de acordo com (CUNHA, GLAT, SIQUEIRA, 2012, p.07), ao invés de ser um processo que facilitaria a inclusão de alunos com deficiência, acaba se tornando mais um fator de exclusão na instituição.

Neste contexto, os professores foram indagados a respeito do seu grau de satisfação com esse serviço de apoio dentro da sala de aula, o que resultou 51,6% estão totalmente satisfeitos, enquanto 46,8% estão de insatisfeitos para mais ou menos insatisfeitos, o que é pouco menos da metade, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 11: Índice do grau de satisfação dos professores do ensino comum a respeito do auxílio recebido de profissionais de apoio em sala de aula



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Ao analisarmos os diferentes olhares dos professores sobre como tem sido instituída a política nacional de educação especial inclusiva nas escolas públicas municipais de Marabá-PA, fica clarividente que tem havido ações importantes no sentido de efetivar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação. Contudo, há um conjunto de estratégias que precisam ser garantidas e efetividades de modo a garantir o direito de todos os alunos à educação.

Questiona-se então, se há leis e decretos em execução, qual o motivo de ainda haver certos interpasses dentro do que rege a educação especial? Para Ball e Bowe (1992) esclarecem que o processo político, apresenta definições a respeito de um ciclo composto por três facetas, que são elas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Mainardes (2006) complementa trazendo consigo os conceitos de cada uma:

> A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49.).

4.3. Conquistas evidentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE. De acordo com Prieto (2003), um dos maiores desafios do sistema educacional público se dá ao fato das escolas terem como responsabilidade oferecer circunstâncias de acessibilidade no ensino, tendo em vista o êxito da escolarização dos alunos PAEE. A educação como um todo, tem como função possibilitar o desenvolvimento escolar do aluno, desta forma, o papel do professor é "[...] zelar pela aprendizagem dos alunos, o que envolve ensinar, avaliar e desenvolver um planejamento pautado em utilizar estratégias apropriadas para o ensino aprendizagem deles." (OLIVEIRA, 2019, p.38).

Os resultados de pesquisa, trouxeram evidências também positivas no que consiste o cumprimento das estratégias da meta 4 do Plano Nacional de Educação, dentre elas as estratégias relacionadas à matrícula dos estudantes PAEE nas instituições de ensino, implantação de salas de recursos multifuncionais onde é ofertado o atendimento educacional especializado:

> 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.(META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0

> (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;(META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais (...) (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;(META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.8) 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;(META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Tendo em vista o que mostra no Quadro 2, o índice de matrículas cresceu em 10 anos de 490 para 1.371 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino na educação básica, além disso, recebem atendimento educacional especializado no contraturno nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas.

De acordo com a Coordenadoria de Educação Especial do município de Marabá, ao longo dos anos, o município avançou no cenário quanto a Educação especial, uma vez que hoje apresenta 36 salas de recursos multifuncionais e 2 centros pedagógicos, o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES) e o Centro de apoio pedagógico a deficientes visuais (CAP). Vale destacar, que o departamento de Educação Especial possui uma equipe multiprofissional que realiza triagens nas escolas do município, com intuito de identificar crianças com suspeita de deficiência e encaminhá-las para os trâmites da emissão de laudo, promovendo assessoria às escolas que precisam de orientação quanto aos alunos com deficiência. Neste contexto, há previsões futuras de um espaço pedagógico especializado para alunos Autistas.

A SEMED tem buscado cumprir as estratégias através da ampliação do quantitativo de Sala de recurso Multifuncional, ampliação do quadro de estagiários e profissional mediador escolar, projetos de formação continuada e acompanhamento e orientação de formas sistemáticas a todas as escolas da rede municipal de ensino.

> 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo,

indígenas e de comunidades quilombolas. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Quadro 5: Matrículas iniciais de 2021 nas Salas de Recursos das escolas pesquisadas.:

Nº	ESCOLA	DI (DOWN)	TEA (Autista, TGD)	DF (PC e cadeirante)	DMU	DV	DA	SEM LAUDO	OUTROS	TOTAL
01	Aragorn	01	09	0	0	0	0	02		12
02	Eldarion	06	06					08		20
03	Bildo	12	05	02	01			01		21
04	Tauriel	04	05	02	04			09	01	25
05	Legolas	06	09	03	03			07		28
06	Boromir	07	01	02	01			04		15
07	Frodo	03	05	06	02			13	01	30
08	Lindir	07		01				05		13
09	Saruman	08	11	03	02			04		26
10	Gimli	09	04	04				09	06	32
11	Grima	01	06	02	01			07	01	18
12	Glorfindel	07	08	03	06			03	02	29
13	Bombadil	14	06	02	01		01			24
14	Lobelia	07	06	01	02					16
15	Galadriel	08	01	08	01			11	3	32
16	Gollum	06	07	04				06		23
17	Meriadoc	03	05	06	01			06	03	24
18	Tolkien	08	13	01				02		24
19	Balrog	05	01	01				05		12
20	Elendil	15	02	01						18
21	Sauron	02	01	04	01			05		13
22	Anárion	03	05	01	06			06	01	22
23	Bergil	02	03	00	00	00	00	00	00	00
24	Elrond	14	06		01					21
25	Gamgee	06		02		02				10
26	Forlong	03	02	02				03	03	13
27	Peregrin	07	01	03						11
28	Undómiel	04	01	05	02			07	06	25
29	Kili	14	08	02	02			03		29
30	Faramir	37	07	02	02					48
31	Gandalf	04	02	02			01	04	05	18
32	Gamling	07	05	08			01	07	02	30

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/SEMED, 2021.

Dentre as estratégias da meta 4, há a da importância da articulação das redes de ensino com instituições de apoio e afins:

> 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;(META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Em entrevista com a Coordenadora da Educação Especial do Município, foi afirmado que há parcerias intersetoriais para o serviço de apoio aos alunos com deficiência matriculados na rede básica de ensino, como por exemplo a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social, Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Instituições de Ensino Superior (Públicas e Particulares) dentre outras.

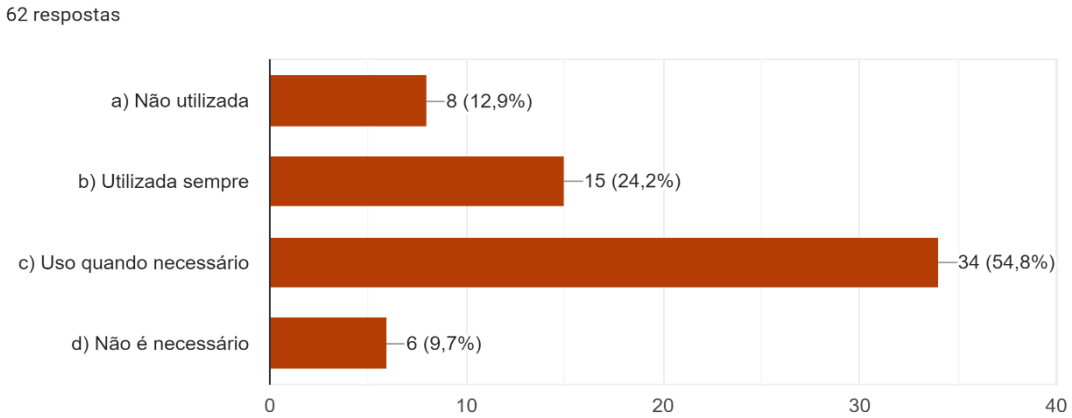
> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.13) (...) tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

O direito à educação bilíngue destinada às crianças surdas ainda na educação infantil, é assegurado pelo Plano Municipal de Educação, quando este afirma no segundo tópico da Meta 1:

> 1.2. Priorizar o acesso à educação infantil e garantir o atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, até a vigência deste PME. (Redação dada pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015).

Dado o questionamento sobre o uso do braile para alunos cegos e tamanho da fonte para alunos com baixa visão tem-se como resultado o seguinte gráfico:

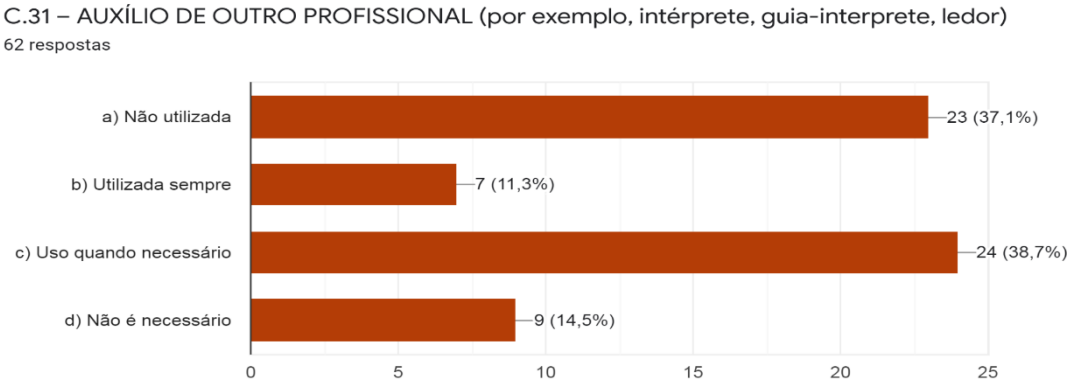
Gráfico 12: Frequência da utilização de acessibilidade para alunos cegos ou/e baixa visão.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Foi questionado aos professores do ensino comum se eles recebem algum auxílio de algum profissional de apoio que ajude a proporcionar a inclusão de alunos com surdez e cegueira, e 50% afirmaram que possuem esse apoio, onde dessa porcentagem, 11,3% utilizam sempre e 38,7% usam quando se faz necessário. 37,1% não utilizam, o que é bem menos da metade, pois 14,5% afirmam que este apoio não se faz necessário:

Gráfico 13: Frequência da utilização de auxílio de profissionais intérpretes de libras, guias-intérprete ou ledores.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Apesar desta lacuna de 37,1%, é perceptível um grande avanço neste contexto, visto que a parte majoritária dos alunos com deficiência auditiva e cegueira, fazem acompanhamento no Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES) e no Centro de apoio pedagógico a deficientes visuais (CAP). Além disso, é importante enfatizar que muitas vezes este apoio, no caso do intérprete de libras não

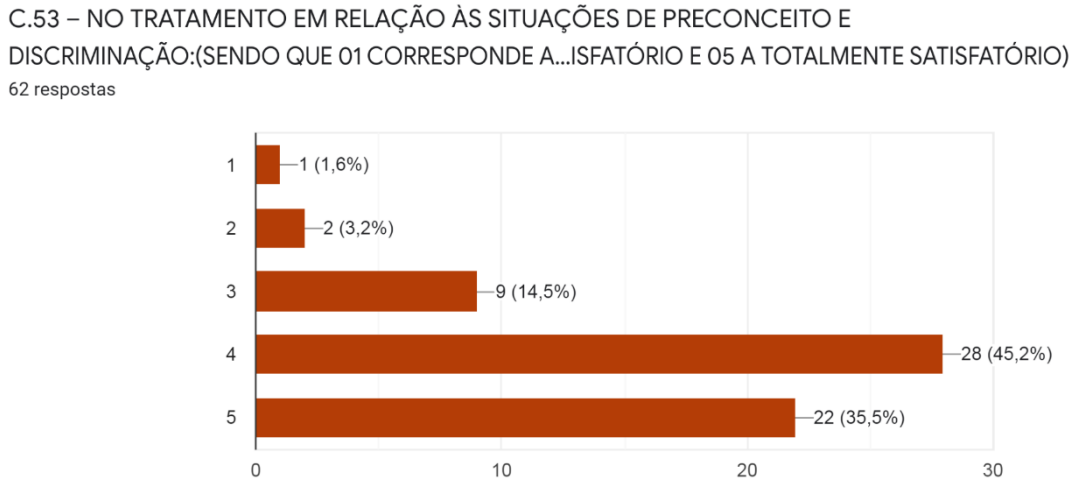
é utilizado porque alguns professores do ensino comum, felizmente dominam a libras e conseguem oferecer o ensino e aprendizagem aos alunos surdos com êxito, tanto por investimentos de iniciativa própria em curso de libras, quanto por algumas formações de libras oferecidas pelo município.

Vale enfatizar, que a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, anualmente, oferta cursos de libras (básico, intermediário e avançado), onde sempre há um alto índice de professores da educação básica como alunos, além de muitas pessoas surdas também. Esse curso é ofertado através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Universidade, o qual também oferece oficinas, mini cursos que ensinam os professores tanto do ensino comum quanto do atendimento educacional especializado, a construir materiais didáticos acessíveis para pessoas com cegueira e baixa visão, além de possuir grupos de pesquisa formando links entre a Instituição de Ensino Superior com as escolas da educação básica, juntamente com a Coordenadoria de Educação Especial do Município, onde debatem a respeito de metodologias de inclusão tanto na educação básica, quanto na educação superior, além do incentivo das pessoas com deficiência na educação superior, fazendo valer seus direitos através de cotas, contemplando assim, algumas estratégias da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

> 4.10) 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; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Também foi avaliada a relação dos professores do ensino comum com as situações de discriminação e preconceito no cotidiano escolar com os alunos com deficiência. Pedimos que os professores avaliassem o grau de satisfação quanto o tratamento a situações de preconceito e discriminação em sala de aula em relação aos alunos PAEE. Para esta avaliação também foi utilizada a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a totalmente insatisfatório e 5 a totalmente satisfatório, mostrando que casos como esses não ocorrem na escola de atuação da respondente. Onde, 80,7% afirmaram estar bastante satisfeito e 19,3% insatisfeito:

Gráfico 14: Índice do grau de satisfação dos professores do ensino comum em relação ao tratamento de situações de preconceito em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Trazer este tópico é importante para se discutir qualquer temática que envolva os direitos das pessoas com deficiência, este pensamento se relaciona com as afirmações de Barroco (2007, p. 20) para qual é necessário:

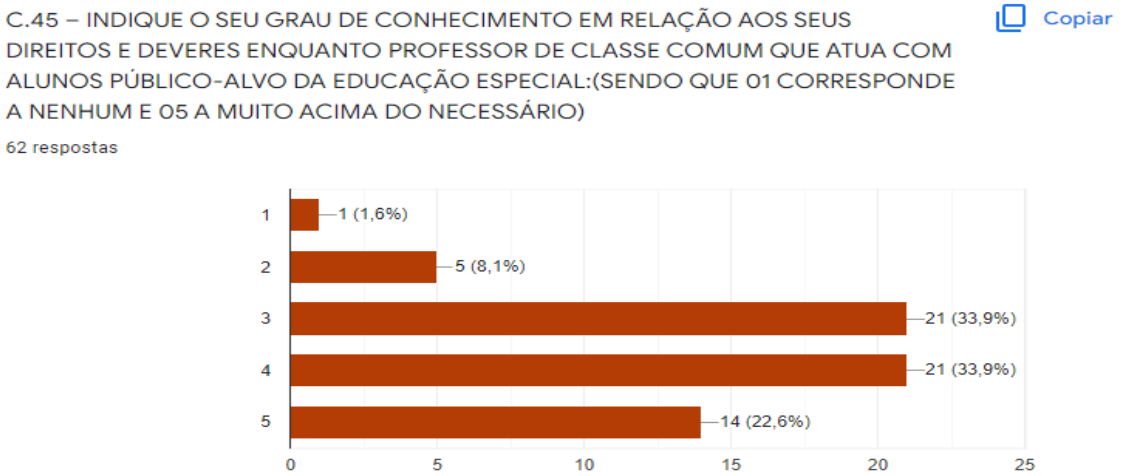
> [...] ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria.

Contemplando assim, mais uma estratégia da meta 4:

> 4.9) (...) combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Os professores participantes da pesquisa também foram questionados sobre seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de classe comum que atua com alunos Público-alvo da Educação Especial, usando como critério 1 para nenhum e 5 para muito acima do necessário, obtendo como resposta, onde é perceptível que a maioria tem conhecimento sobre seus deveres:

Gráfico 15: Autoavaliação sobre os conhecimentos de direitos e deveres do professor do ensino comum que atua com o PAEE.



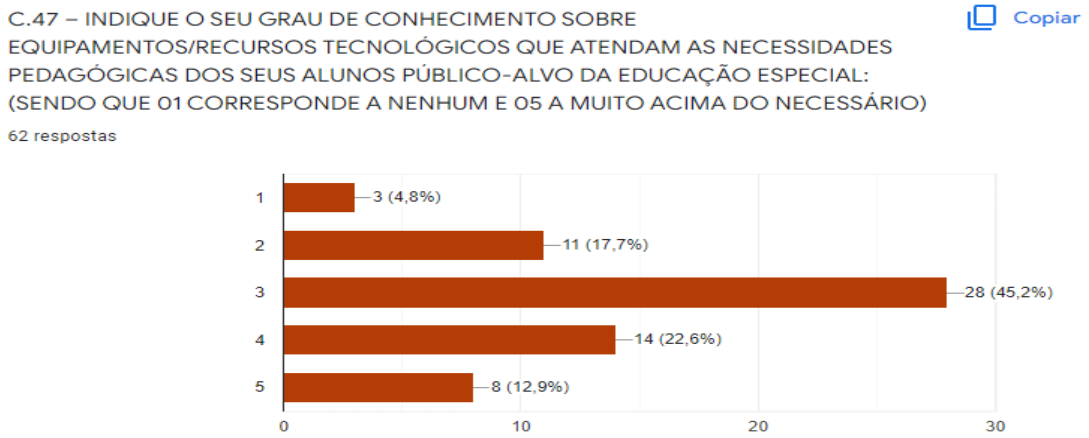
Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Neste contexto, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) expõe os encargos que o professor da educação precisa executar em sua prática sobre o planejamento educacional:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996, p.14).

Os professores então foram questionados se têm conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial, onde 12,9% afirmam saber muito acima do necessário, 22,6% afirmam ter bastante conhecimento neste assunto, 45,2% afirmam saber o suficiente mas que podem aprender mais, 17,7% afirmam ter pouquíssimo conhecimento no assunto e 4,8% afirmam a não ter nenhum conhecimento sobre, como consta no gráfico a seguir:

Gráfico 16: Grau do conhecimento de recursos tecnológicos acessíveis



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

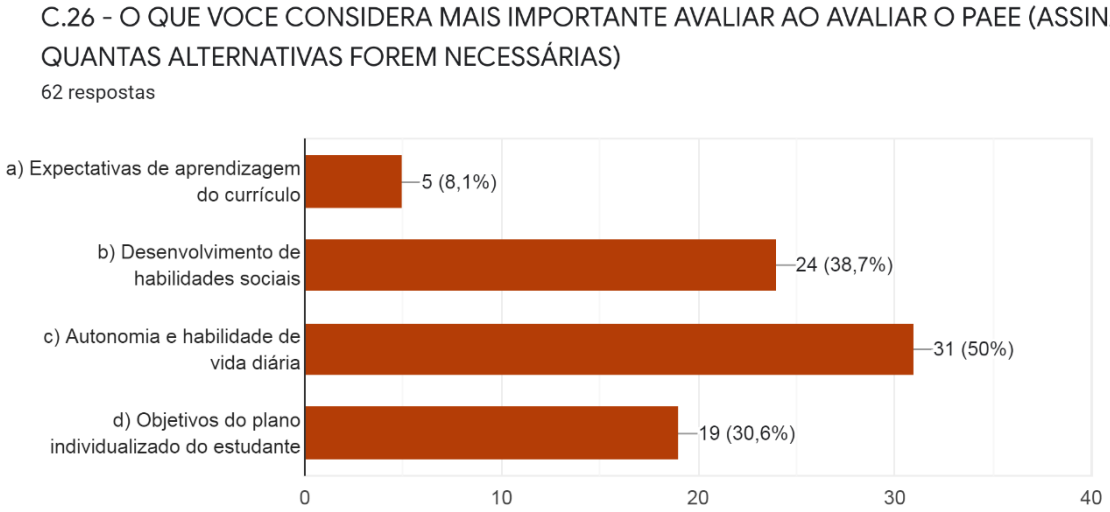
Neste sentido, Mendes (2010, p. 40) defende que para uma inclusão eficaz, é imprescindível "utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio". Logo, complementa Silva (2010):

> A qualificação docente é ferramenta fundamental para construir a escola inclusiva, dando aos alunos com deficiência, o direito de serem efetivamente respeitados e atendidos, por acreditar ser o professor, o mediador mais participativo do processo educacional do aluno na escola. (SILVA, 2005, p. 22).

No momento de os professores avaliarem seus alunos PAEE, 31 professores consideram mais importante neste contexto a autonomia e vida diária do aluno, 24 consideram mais importante o desenvolvimento de habilidades sociais, 19 acreditam que cumprir os objetivos do plano individualizado do estudante é mais importante e 5 focam a avaliação nas expectativas de aprendizagem do currículo. Para conceder a nota que constará no boletim dos estudantes, 32 professores veem como parâmetro essencial a interação com os demais colegas, 24 acham mais importante ver como é o aluno com ele mesmo, 10 acreditam que o parâmetro imprescindível é o currículo.

É importante enfatizar que os professores aplicam provas escritas e orais, dada às especificidades do aluno:

Gráfico 17: Índice dos parâmetros que os professores do ensino comum utilizam para avaliar os alunos Público-alvo da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Desta forma, surge o questionamento: o que deve ser considerado na ação avaliativa na escola?

> [...] o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, etc.); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.). (BRASIL, 1999, p. 57).

Avaliar é uma ação essencial realizada em todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, os olhares destinados dos professores do ensino comum à avaliação devem partir de uma multiplicidade de concepções, uma vez que assim, é possível verificar a possibilidade rever metodologias e adequá-las às necessidades dos sujeitos em situação de ensino, considerando as especificidades de cada aluno, pois, avaliar não é apenas aplicar conteúdo didático e, sim, rever conceitos, readequar estratégias e buscar outras fontes que enalteçam as diferentes aprendizagens, inclusive as de conviver em sociedade.

> A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Dispondo dos principais elementos relativos a elas e a préescola como instituição, podemos planejar e (re)direcionar nosso trabalho cotidiano [...]. A avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. (KRAMER, 1992, p. 94).

Complementa Ropoli, 2010:

> As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendizado a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem receitas para solucioná-los. (ROPOLI et al, 2010, p. 29-30).

Em relação às quatro estratégias abaixo, não foi possível coletar dados a respeito, uma vez que o questionário aplicado foi mais direcionado às questões do professor do ensino comum, suas práticas, formações, metodologias, desafios e afins:

> 4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).
> 4.6) 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 (...); (META 4, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo aos dados de pesquisa, é possível perceber que há o cumprimento de certa parte da meta 4 do Plano Nacional de Educação que condiz aos professores do ensino comum e suas práticas pedagógicas, contudo, ainda há arestas a serem aparadas.
Os avanços que a Educação Especial vem obtido no decorrer dos anos no município de Marabá é perceptível, significativo e extremamente inegável. Pode-se perceber os progressos em vários âmbitos no que consiste a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Do ano de 2014 (Ano que o Plano Nacional de Educação entrou em vigor) até os tempos atuais, o aumento no índice de matrículas de alunos Público-alvo da Educação Especial cresceu de forma relevante. Todavia, sabe-se que inclusão não se resume nisso, vai além da inserção de um aluno com deficiência em uma turma de ensino regular.

A maioria dos docentes participantes da pesquisa afirmam obter formação de acordo com temáticas relacionadas à Educação Especial, todavia, vale destacar que o tempo entre uma formação e outra deste cunho é extenso e certa parte dos professores afirmam não estarem satisfeitos com essas formações, criando assim uma lacuna prolixa refletindo na aprendizagem dos professores e consequentemente na prática dos mesmos, além de também refletir nos dados do Gráfico 15, que indica que boa parte destes profissionais conhecem seus direitos e deveres como professores do ensino comum que mediam conhecimento a alunos PAEE, porém alguns conhecem pouco e outros nem isso, dificultando resultados na prática por não terem embasamento sobre sua função.

Outro tópico que vale o destaque, é o índice de professores que utilizam o apoio de intérpretes, sendo que entre as escolas pesquisadas, há 3 alunos surdos no total matriculados em SRMs e 7 professores afirmaram usar sempre o apoio de intérpretes e 24 usam sempre que necessário, logo, estima-se que este apoio dos intérpretes em sala de aula com o professor do ensino comum tem obtido êxito, pois a inclusão educacional vem sido feita de forma aparente neste quesito, ressaltando sempre melhoras e avanços.

Cabe enfatizar sobre a importância do planejamento educacional individualizado, o qual possui características de cada aluno o qual ele é direcionado e suas possíveis metas a serem atingidas no decorrer do bimestre ou semestre, dependendo de como

aponta o Projeto Político Pedagógico da instituição. Contudo, é notório que mais da metade dos professores alegam não ter tempo para se dedicarem a criar e desenvolver este planejamento que é essencial no decorrer do desenvolvimento do PAEE na escola, devido sua extensa carga horária de trabalho, além de alguns precisarem trabalhar em outras escolas, o que estende mais ainda seu tempo de serviço.

Percebe-se que há no município profissionais capacitados e outros não tanto por conta de sua formação inicial que acabou deixando lacunas neste contexto da educação especial, a formação continuada além de lapidar a educação anterior, também vem com o objetivo de preencher essas lacunas. Mas ainda assim, nota-se que alguns professores do ensino comum não estão totalmente satisfeitos com a formação continuada fornecida pelo município, a qual deveria acontecer com mais frequência, não só para os professores, mas para todos os profissionais da escola, pois o aluno pertence ao sistema educacional como um todo e o mesmo precisa ser incluído pela equipe.

Por conseguinte, nota-se que as problemáticas encontradas estão fundamentadas na política educacional inclusiva, ou melhor, a falta dela. A "raiz" do problema é de cunho político, sendo perceptível pelo pouco enfoque que o Plano Municipal de Educação dá ao PAEE e a falta de transversalidade que o mesmo não faz entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Não apenas isso, faltam diretrizes municipais com mais enfoque aos estudantes com deficiência, também é notada a ausência de uma política intersetorial, ou seja, uma política com pauta de inclusão de pessoas com deficiência pelas instituições e órgãos que cuidam e almejam a garantia de direitos do PAEE, o que tem grande importância e necessidade quando se busca a composição no processo educativo na inclusão. O caminho percorrido até agora é satisfatório, contudo, é necessário fazer ajustes na raiz do problema para que a partir de então, se obtenha frutos ainda mais positivos e significativos dentro da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Marabá.

6 REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de **2014**. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> . Acesso em: 02 de dez. de 2019. _____. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Brasília, M.J./CORDE, 1994.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação o Programa de Implantação de Salas de Recursos.

ANJOS, H. P. **As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARROCO, S.M.S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo** da educação básica **2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669

0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 de out. 2021.

BRASIL, **Pleno Resolução CNE/CP 1, De 18 De Fevereiro De 2002.** Disponível em: rcp001_02 (mec.gov.br). Acesso em: 19 de junho de 2022.

BRAUN, Patrícia; PLETSCH, Márcia Denise; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão**, p. 98-149, 2003.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru). Vol. 23 n°.1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces (scielo.br) Acesso em: 07 de dezembro de 2021.

COSTA, M. P. R.; TURCI, P. C. **Inclusão Escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina – de 08 a 10 Novembro de 2011.

COSTA, V. E. S. Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. 144 f. **Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará**, Centro de Educação, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1679 Acesso em: 16 de junho de 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em 25 nov 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo populacional.** Marabá: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html. Acesso em: 18 nov. 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Luta pela Educação do Deficiente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1992.

LOPES. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. UFSCar, 2018.

Mainardes, J. (2017). **A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016.** *Educação*, *40*(2), 160-173. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878. Acesso em: 19 de junho de 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 08 de dezembro de 2021.

MARABÁ. **Resolução nº 008/2012.** Conselho Municipal de Educação – CME. Marabá – Pará. 2012a. (Não publicado.)

MARABÁ. **Lei 17.550 de 28 de novembro de 2012.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2012b. Não publicado.

MARABÁ. **Lei 17.540 de 06 de julho de 2012.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2012c. Disponível em: 213_texto_integral (maraba.pa.leg.br) Acesso em: 08 de dezembro de 2021.

MARABÁ**. Lei 17.682 de 19 de junho de 2015.** Prefeitura municipal de Marabá. Marabá – Pará. 2015 Disponível em: 2323_texto_integral (maraba.pa.leg.br) Acesso em: 08 de dezembro de 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; D´AFFONSECA, S. M. Impactos E Desafios Das Redes De Pesquisa: O Caso Do Observatório Nacional De Educação Especial. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 5-22, out. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25891>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57. Mayo-Agosto, 2010a. Disponível em: <file:///C:/Users/55949/Downloads/9842-Texto%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505%20(1).pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2019.

MENDES; D. C. B. GEMAQUE, R. M. O. A colaboração intergovernamental por meio de convênios para a educação no contexto da municipalização do ensino fundamental no estado do Pará. **Revista Tempo da Ciência**, v. 17, n. 33, 2010. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8920/6532 Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/ >. Acesso em 15 ago 2021.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. **Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro** - SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. v. 4, p. 367-388.

MORI, N.N.R.; BRANDAO, S.H.A. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná.** Rev. bras. educ. espec. v. 15, n. 3. Marília: ABPEE, 2009, p. 485-498.

OLIVEIRA, D.P.R. ***Planejamento estratégico*:** conceitos, metodologia e prática. 27.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, I. LIMA, K. SANTOS, T. R. A Organização Da Sala De Recursos Multifuncionais Em Escolas Públicas: Espaço, Tempo E Atendimento Escolar. **Revista Cocar.** Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 101-126 | Banjul 2015. Disponível em: A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar | Revista Cocar (uepa.br) Acesso em: 16 de junho de 2021.

Omote, S., & Vieira, C. M. (2018). **A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva.** In A. A. S. de Oliveira.

(Org.), *Educação especial e inclusiva:* contornos contemporâneos em educação e saúde (pp. 11-11). CRV.

Pesquisa educacional: **quantidade** - **qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2016.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Dissertação (mestrado em ciências humanas).** Universidade Federal de São Carlos. 2012. Disponível em: Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar (ufscar.br). Acesso em: 16 de junho de 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especia**l. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**, 2003.

ROCHA, Arthur Batista de Oliveira. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez, ISSN 2175-1773, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A.P. **Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em educação: a prática reflexiva.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIEIRA, Braga Alexandro; **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** / organizadores. Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga

Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: ed. Atlas. 2009.

VICENTE, Buna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira; Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. Florianópolis, **Revista Linhas**, Set/dez. 2017.

VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul. /set. 2017. Acesso em: 19 de junho de 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt

7 APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARABÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima

TCC: Avaliações da Meta 4 do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO na perspectiva dos professores do Ensino Comum

Objetivo do instrumento: Levantar informações sobre a Educação Especial no município de Marabá – ano 2021

Data: 30/11/2021

Informante: Marcela (nome fictício)

Roteiro de Entrevista - 2021

1. Poderia informar qual seu cargo da Secretaria Municipal de Educação? E qual o seu papel e as atribuições neste cargo?

2. Você poderia informar há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? Que funções já assumiu ao longo deste tempo?

3. Você poderia descrever o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.

4. O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?

5. Poderia informar de que maneira esses documentos são utilizados? Poderia descrever se existe uma política de educação especial no município? Como ela está regulamentada? Existe algum documento governamental, legislações como diretriz desta política? Poderia disponibilizar em arquivo ou impresso?

6. Atualmente, quais são os tipos de atendimento especializados ou serviços em educação especial ofertados pelo município? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do sistema municipal de ensino? Por exemplo: centros especializados, classe especial, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, intinerância, serviço de apoio em sala de aula?

7. Sobre o atendimento educacional e a implantação das salas de recursos multifuncional, quantas salas existem atualmente na área urbana e na área do campo?

8. O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio? Quais foram?

9. Você poderia informar qual é a quantidade total de estudantes atendidos pelo AEE em salas de recursos multifuncionais por sala/escola? E no total do município?

10. Atualmente, qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?

11. Você poderia detalhar quantos professores que atuam nas salas de recursos multifuncional por sala? Por turno? E no município como um todo?

12. Você poderia informar o total de estudantes público-alvo da educação especial por deficiência e/ou transtorno?

13. Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?

14. Poderia informar se há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento das salas de recursos multifuncional? Quais são elas?

15. No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

16. Você poderia informar se existe um profissional ou equipes multidisciplinares para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes público-alvo da educação especial? Quais profissionais? E que funções desempenham?

17. Como ocorre o diagnóstico e encaminhamento dos estudantes para o serviço de apoio especializado? Pedido de triagem via ofício enviado pelo gestor escolar ao DEE. Dê exemplos de MODELOS DAS FICHAS DE ENCAMINHAMENTO.

18. Você poderia informar qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio em educação especial?

19. Você poderia informar quais cursos foram realizados (por exemplo, educar na diversidade, renafor, educação especial profissional, formação continuada em educação especial a distância, e outros cursos promovidos no município, etc) que ocorrerão nos últimos 3 anos?

20. Para cada curso realizado informe: * a) Quando aconteceu, b) Como foi seleção de participantes, c) Quantidade de participantes, d) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância), e) Qual foi o objetivo do(s) curso(s), f) Carga horária, g) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)

21. Atualmente, como são os tipos de formações oferecidas para os professores do ensino comum conduzirem o aprendizado dos alunos com deficiência em sala de aula regular? Quais são elas? Acontecem de quanto em quanto tempo? São direcionadas para alguma deficiência em específico ou é oferecida de um modo geral?

22. Você pode informar de que forma o município tem buscado atender/cumprir as 19 estratégias da Meta 4 do Plano Nacional de Educação em Marabá e na sala de ensino comum?

23. Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

ANEXOS

8 ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR DO ENSINO COMUM QUAPOIE-PC

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município, pesquisa a qual está sendo feita com a finalidade de integrar o meu TCC, a fim de identificar problemáticas e avanços a respeito da Meta 4 do Plano Nacional de Educação no Ensino Comum, sugerir possíveis soluções e dar uma devolutiva à Secretaria de Educação do Município. Enfatizamos que sua participação é essencial e que sua identidade será preservada! Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município. O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão. Agradecemos imensamente sua participação!
Graduanda: Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima
Orientadora: Lucélia Cardoso Cavalcante

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:*

_____

MUNICÍPIO EM QUE RESIDE*

_____

NOME DA ESCOLA*

_____

SEU NOME*

_____

C.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE:*

a) Ensino Fundamental Incompleto
b) Ensino Fundamental Completo
c) Ensino Médio – Comum Incompleto
d) Ensino Médio – Comum Completo
e) Ensino Médio –Técnico Incompleto
f) Ensino Médio – Técnico Completo
g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto
h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo
i) Ensino Superior Incompleto
j) Ensino Superior Completo

C.2 – INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO:*

a) Especialização (mínimo de 360 horas)
b) Mestrado profissional
c) Mestrado acadêmico
d) Doutorado
e) Não possuo

C.3 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:*
a) Não
b) Sim, nos últimos doze meses
c) Sim, há mais de doze meses
d) Não sei

C.3.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)*
1
2
3
4
5
não se aplica

C.4 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*
a) Concursado/efetivo/estável
b) Contrato temporário
c) Contrato terceirizado
d) Contrato CLT
e) Outra opção não listada

C.5 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:*
a) Até 1 salário mínimo (Aproximadamente R$ 1.000,00)
b) De 1 a 3 salários mínimos
c) De 3 a 6 salários mínimos
d) De 6 a 9 salários mínimos
e) De 9 a 12 salários mínimos
f) Mais de 12 salários mínimos

C.6 – INDIQUE A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:*
a) De 1 a 20 horas
b) De 20 a 40 horas
c) De 40 a 60 horas
d) Acima de 60 horas

C.7 – INDIQUE SE VOCÊ LECIONA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTE:*
a) Não
b) Sim, escola comum pública
c) Sim, escola comum privada
d) Sim, instituição especializada de educação especial pública
e) Sim, instituição especializada de educação especial pública
f) Outro local não indicado

C.8 – INDIQUE SE O SEU ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL*
a) Não
b) Sim, ambos
c) Sim, laudo clínico
d) Sim, parecer educacional
a) Não sei

C.9 – SE POSSUI PARECER EDUCACIONAL, QUEM PARTICIPOU DE SUA ELABORAÇÃO:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) Outro professor da sala comum
b) Professor da educação especial
c) Professor Bilingue – Libras/Português
d) Coordenador pedagógico da escola
e) Diretor e/ou vice diretor
f) Orientador educacional da escola
g) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino
h) Profissionais da equipe multidisciplinar (profissionais da saúde)
i) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio à inclusão escolar
j) Guia-intérprete
k) Brailista
l) Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
m) Outro profissional que atue especificamente no apoio à inclusão escolar
n) Não sei
o) Não se aplica

C.10 INDIQUE SE ESTE ALUNO DEMANDA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTE RECEBE APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.*

a) Sim, mas não possui apoio extra
b) Sim, possui apoio extra
c) Não se aplica

C.10.1– CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
b) Estagiário
c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
d) Outro profissional designado especificamente para esta função
e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
f) Outro aluno
g) Outra pessoa não listada
h) Não se aplica
Outro:

C.10.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)*

1
2
3
4
5
Não se aplica
Outro:

C.11 INDIQUE TODOS OS APOIOS/SERVIÇOS UTILIZADOS ATUALMENTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) Atendimento educacional especializado
b) Profissional de apoio escolar
c) Apoio em sala de aula (bidocência)
d) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo)
e) Serviço de professor itinerante de educação especial
f) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
g) Suporte via serviço de consultoria colaborativa ou atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional
h) Atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e/ou outro(s) serviço(s) especializado(s) de cunho educacional não contemplado nas opções listadas

C.12 INDIQUE QUAIS DOS SERVIÇOS LISTADOS EXISTE(M) NA REDE*

a) Atendimento educacional especializado
b) Profissional de apoio escolar
c) Apoio em sala de aula (bidocência)
d) Apoio em sala de aula (itinerância)
e) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo)
f) Serviço de professor itinerante de educação especial
g) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)
h) Suporte via serviço de consultoria colaborativa ou atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional
i) Atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e/ou outro(s) serviço(s) especializado(s) não contemplado nas opções listadas

C.13 – INDIQUE SERVIÇO(S) QUE EXISTEM NA REDE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

Educação domiciliar
b) Centro de Atendimento Educacional Especializado publico
b) Centro de Atendimento Educacional Especializado privado
c) Classe hospitalar
d) Classe especial
e) Escola Especial
f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
g) Outro serviço fora da escola comum e não listado
h) Não sei

C.14 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES SERVIÇOS DE APOIO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)*

1
2
3
4
5

C.15 – INDIQUE SE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA PREVÊ ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) A escola possui itens destinados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico
b) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum
c) O Projeto Político Pedagógico prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da educação especial
d) O Projeto Político Pedagógico prevê a existência de profissionais de apoio, quando necessário, para alunos público-alvo da educação especial
e) O Projeto Político Pedagógico prevê a proposta de educação bilíngue para alunos surdos
f) Os tópicos relacionados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico estão diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal
g) Outra opção não listada
h) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial
i) A escola não possui Projeto Político Pedagógico
j) Não sei informar

C.16 – INDIQUE SE EXISTE REUNIÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA

EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS E, CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA, SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS MESMOS:*

a) Existe e participo
b) Existe, mas não possui documentação
c) Existe, mas não participo
d) Não existe
e) Não sei se existe

C.17 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)*

1
2
3
4
5

C.18 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre

C.19 – SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PELOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS SUAS TURMAS:*

a) As atividades propostas são as mesmas para todos da turma, e portanto eles participam conjuntamente com o grupo.
b) Há propostas diferenciadas nas atividades para a turma, e eles participam em parte com o grupo.
c) Há propostas diferenciadas nas atividades com exclusividade para eles, e assim eles não participam com os demais do grupo.

C.20 – SOBRE DIFERENCIAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:*

a) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois acredito que não deva haver diferenças para esse alunado se estamos na inclusão escolar

b) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois não sei como realizá-las para a organização da minha aula.
c) Quando necessário, as vezes realizo modificações na minha prática pedagógica
d) Quando necessário, frequentemente realizo modificações na minha prática pedagógica

C.20.1 – NOS CASOS POSITIVOS SOBRE REALIZAR DIFERENCIAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZÁ-LAS*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre

C.20.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)*

1
2
3
4
5

C.21 - CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE DEMANDAM DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES, INDIQUE SE:*

a) Nunca são realizadas as diferenciações
b) Raramente são realizadas as diferenciações nos objetivos
c) Às vezes são realizadas as diferenciações nos objetivos
d) Frequentemente são realizadas as diferenciações nos objetivos
e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos objetivos
f) Não se aplica

C.21.1 – CASO AS DIFERENCIAÇÕES SEJAM REALIZADAS, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZÁ-LAS (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)*

1
2
3
4
5

C.22 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:*

a) Nunca são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
b) Raramente são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
c) Às vezes são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
d) Frequentemente são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas formas de avaliação
f) O aluno não realiza avaliações
g) Não se aplica

C.22.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES NAS AVALIAÇÕES:*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre

C.23 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OCORRE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO(S) SEU(S) ALUNO(S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre
f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.24 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre
f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.25 – SOBRE REALIZAR A AVALIAÇÃO ESCRITA PARA MEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENQUANTO PARÂMETRO DE APRENDIZADO:*

a) Não deve ser utilizada
b) Deve ser utilizada

c) Não é necessária
d) Não se aplica

C.26 - O QUE VOCE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE AVALIAR AO AVALIAR O PAEE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) Expectativas de aprendizagem do currículo
b) Desenvolvimento de habilidades sociais
c) Autonomia e habilidade de vida diária
d) Objetivos do plano individualizado do estudante

C.27 – AO ATRIBUIR NOTAS E CONCEITOS QUAIS PARAMETROS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)*

a) O aluno com ele mesmo
b) O aluno com os dos demais colegas
c) O currículo
d) Outro

C.28 - DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) TEMPO DE DURAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA:*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c) Utilizada quando necessário
d) Não é necessário

C.29– CONTEÚDO DA AVALIAÇÃO ESCRITA (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) :*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c)Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.30 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c)Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.31 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL (por exemplo, intérprete, guia-interprete, ledor)*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre

c) Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.32 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO:*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c) Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.33 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES: (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO)*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c) Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.34 – MODO DE IMPRESSÃO: (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.)*

a) Não utilizada
b) Utilizada sempre
c) Uso quando necessário
d) Não é necessário

C.35 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DEVEM RECEBER CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre

C.36 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ RECEBERAM CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:*

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Frequentemente
e) Sempre

C.37 – INDIQUE COM QUAIS TIPOS DE PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*

a) Diretor e/ou vice-diretor

b) Orientador educacional da escola
c) Coordenador pedagógico da escola
d) Outro(s) professor(es) da classe comum
e) Professor(es) de educação especial
f) Professor(es) bilíngue – libras/língua portuguesa
g) Brailista
h) Instrutor de libras:
i) Guia-intérprete:
j) Acompanhante(s)/atendente(s) pessoal(is)/profissional(is) de apoio
k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino
l) Profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino
m) Membros da equipe multidisciplinar
n) Familiares de alunos público-alvo da educação especial

C.37.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5

C.38 - COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS COLEGAS:*

a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes
b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo
c) Ele não interage espontaneamente

C.39 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DA SUA ESCOLA:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5

C.40 –OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO:*

a) sempre
b) frequentemente
c) às vezes
d) raramente

f) Não se aplica

C.41 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES:*

a) Raramente
b) Às vezes
c) Frequentemente
d) Sempre
e) Não se aplica

C.42 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)*

1
2
3
4
5

C.43 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO MEDIANTE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A INSATISFEITO E 05 MUITO SATISFEITO)*

1
2
3
4
5

C.44 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)*

1
2
3
4
5

C.45 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)*

1
2
3

4
5

C.46 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)*

1
2
3
4
5

C.47 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)*
1
2
3
4
5

AVALIE SEU TRABALHO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RELAÇÃO A:

C.48– ADEQUEÇOES NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*
1
2
3
4
5
f) Não realizo modificações
C.49 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS SUAS DE ENSINO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*
1
2
3

4
5
Não realizo modificações

C.50 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5
Não realizo modificações

C.51 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5
Não realizo modificações

AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO C.52 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5

C.53 – NO TRATAMENTO EM RELAÇÃO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO:(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)*

1
2
3
4
5

Comentários e/ou perguntas?

9 ANEXO B – MODELO DE OFÍCIO APRESENTADO AO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEMED/MARABÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ

Ofício Nº001/Unifesspa Marabá, ___ de setembro de 2019.

À Coordenação do Departamento de Educação Especial

Vimos por meio deste apresentar o projeto de Pesquisa intitulado: Processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar no contexto educacional municipal no sudeste paraense, que compõe uma pesquisa em Rede Nacional do Observatório Nacional de Educação Especial, coordenado pela profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes daUniversidade Federal de São Carlos. O estudo, visa desenvolver uma avaliaçãoe acompanhamento das metas estabelecidas das políticas educacionais do município de Marabá, como previsto na Meta 4 do Plano Nacional de Educação2014 – 2024.

Com este mapeamento temos a possibilidade de contribuir com o sistema municipal de educação, fornecendo dados sobre a implementação das metas presentes no PNE e auxiliar na promoção de políticas públicas para a educação inclusiva no contexto marabaense, assim como nos fornece indicadores para intervenções contributivas na realidade das escolas que atendem ao público com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Acompanhar a efetivação da Meta 4, é um dos papeis que cabem aos sistemas de ensino, e com a pesquisa podemos auxiliar nesse processo. Destacamos que os instrumentos aplicados constam de questionários a serem aplicados com gestores (SEMED e das escolas), professores do AEE, professores do ensino comum, familiares de aluno com deficiência e quando seaplicar, os alunos com deficiência.

A pesquisa acima explicitada conta com a atuação da bolsista: TARCILA MARCELLE VIRTUOZO DE LIMA, mat. 201540207047, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, encontra-se como participante no projeto de pesquisa intitulado: **Processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar no contexto educacional municipal no sudeste paraense**, que visa desenvolveruma avaliação e acompanhamento das metas estabelecidas das políticas educacionais do município de Marabá para os próximos 10 anos, como previstona Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

Como bolsista do Programa de Iniciação Científica/PIBIC, a referida aluna necessitará realizar sua pesquisa, para tanto, demandará levantamentos de dados, junto a Secretaria Municipal de Educação/SEMED, bem como, a realização de observação nas escolas da rede, entrevistas e aplicação de questionários com professores, estagiários, coordenação pedagógica, ex-funcionários, estudantes PAEE e seus respectivos familiares.

Diante do exposto solicitamos, a colaboração desta Secretaria na autorização para a realização deste estudo, através da Carta de Anuência e Termos de Consentimento encaminhados adjuntos a este ofício. Com este mapeamento de pesquisa, poderemos verificar o que está sendo cumprido de acordo com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, identificando as principais problemáticas e produzir estudos comparados e dialogados em rede com outros grupos de pesquisa, disponibilizar os resultados à SEMED de modo a contribuirpara o desenvolvimento de políticas educacionais de intervenção com este público escolar.

Na oportunidade esclarecemos, que o objetivo do estudo, é acompanhare analisar os impactos da atual política de inclusão escolar na cidade de Marabápara alunos público-alvo da educação especial, identificar pressupostos, descrever e analisar de forma quantitativa e qualitativa o contexto da prática da política de escolarização dos alunos PAEE no contexto do município, na perspectiva dos atores envolvidos.

Como procedimentos éticos, toda a identificação dos participantes do estudo, serão mantidas em sigilo, e na produção de trabalhos acadêmicos a respeito, serão utilizados apenas nomes fictícios.

Na certeza de poder contar com a parceria da SEMED e Unifesspa, agradeço a colaboração.

Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima
Discente Responsável

10 ANEXO C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DA: GRADUANDA PELA UNIFESSPA TARCILA MARCELLE VIRTUOZO DE LIMA
ORIENTADA PELA PROF. DRA. LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE

AO(A) PROFESSOR(A):

Eu, Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima, estudante de Graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, convido você para participar da minha pesquisa de TCC intitulada: “Avaliações da Meta 4 do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO na perspectiva dos professores do Ensino Comum”, que faz parte do na Rede Municipal de Ensino de Marabá-PA sob orientação da Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, pesquisa a qual faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva da UNIFESSPA.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante em sala comum e possuir um ou mais alunos com deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual, deficiência auditiva ou aluno surdo, com transtorno do espectro autista e superdotados, que constituem o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma.

Desde já esclareço que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com as

pesquisadoras envolvidas, com a instituição de ensino em que você trabalha ou com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Este trabalho tem como objetivo geral, identificar como tem sido desenvolvido os preceitos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) no município de Marabá.

Você foi convidado(a) para participar desta pesquisa como professor(a) que atua no ensino comum que possuem alunos PAEE em suas respectivas turmas. Os dados do estudo serão coletados com o uso de questionário online (por conta da atual pandemia), cujo foco consiste na análise de como a educação de seu município tem implementado a meta 4 do PNE, bem como, ao contexto de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho.

Cabe destacar que em caso de desconforto, você estará livre para suspender a sua participação, podendo ou não, retornar posteriormente.

O procedimento não causará nenhum dano à sua integridade ou da instituição da qual você faz parte. Asseguramos total sigilo de sua participação. Ela é muito importante pois auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que possam trazer benefícios em melhorias às políticas de Educação Especial local e nacional.

Informamos que sua identidade será ocultada. E serão utilizados códigos e nomes fictícios para fins de resguardar o anonimato.

As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o estudo. As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pelas pesquisadoras. Vale esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer custo financeiro a você participante, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pelas pesquisadoras. Após a coleta e análise dos dados, você receberá devolutiva em relação aos dados coletados, consoante com a resolução 510/2016, que especifica as normas que se aplicam a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Saiba que os dados coletados junto a você e os demais participantes deste estudo serão analisados e apresentados sob a forma de um Trabalho de Conclusão

de Curso, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço das pesquisadoras envolvidas, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

_____

Lucélia Cardoso Cavalcante
Orientadora

_____

Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima
Discente Responsável

_____

Assinatura do (a) participante
Marabá – PA, ___ de _____ de _____.