



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE
APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CAP**

Soraya Christina Pereira Leal

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2025

Soraya Christina Pereira Leal

**DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE
APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CAP**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação conferido pela Universidad Autónoma de Asunción.

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2025

Leal, S. C. P. 2025. **DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CAP.**

Soraya Christina Pereira Leal. Asunción, Paraguay.

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González.

Tese de Doutorado em Ciências da Educação. p. 274 – UAA 2025.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Estratégias Pedagógicas. Desafios.

Soraya Christina Pereira Leal

DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL- CAP

Esta Tese foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Banca Examinadora

Dr. Examinador

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões (Mantoan, 2015, p. 14).

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus que guiou os meus passos nesta caminhada acadêmica, me dando sabedoria, discernimento e força para concluir. Aos meus pais Gilberto Pereira e Socorro Cardoso, exemplos de bondade e grandeza humana. Aos meu esposo Miguel Leal e aos meus filhos Elckson Symmon e Gabriel William que sempre me incentivaram a conquistar o meu sonho como doutora em Ciências da Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo,

Meu amigo fiel e companheiro que esteve ao meu lado, me fortalecendo, incentivando e me ajudando em tudo que eu precisava, nesta trajetória acadêmica.

A Família,

Aos meus pais que sempre me ensinaram que por meio dos estudos eu iria alcançar os desejos e sonhos do meu coração.

Ao meu esposo que me compreendeu quando precisei viajar para o Paraguai e me acompanhou nas madrugadas em que estava escrevendo minha tese.

Aos meus filhos, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas que sempre me incentivaram para não desistir deste sonho.

Aos Mestres,

Expresso minha gratidão à Universidad Autónoma de Asunción, cujos professores ministraram as aulas com grande maestria, compartilhando conhecimentos e nos motivando ao longo do processo. Manifesto também meu profundo reconhecimento ao meu orientador, Professor Doutor Daniel González González, pela sua competência, dedicação e paciência ao me guiar, contribuindo significativamente para a concretização desta tese. A ele, minha sincera admiração e agradecimento.

Aos Colegas,

Com profundo carinho e admiração, expresso minha gratidão pela troca de experiências, pelo companheirismo e pela amizade que marcaram esses anos de convivência. Meu abraço especial aos amigos Carlos, Joaquina, Vera, Francisco, Giselda, Graça, que ofereceram apoio e amizade ao longo de toda essa jornada, tornando-a ainda mais significativa. Agradeço igualmente aos amigos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos, dedico meu afeto e minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	1
1. DEFICIÊNCIA VISUAL: HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS	6
1.1. Contexto Histórico da Deficiência Visual.....	7
1.2. Conceituando Deficiência Visual.....	11
1.3. Principais Causas e Classificações da Deficiência Visual.....	16
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	21
2.1. História e Evolução da Educação Inclusiva.....	22
2.2. Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil.....	29
2.3. Marcos Legais e Normativos da Educação Inclusiva no Brasil.....	34
3. PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO	42
3.1. A Gestão Escolar e o Processo de Inclusão.....	43
3.2. O Papel do Coordenador Pedagógico na Inclusão Escolar.....	50
3.3. A Formação Docente e a Educação Inclusiva.....	55
3.4. O Professor como Agente de Inclusão no Contexto Escolar.....	60
3.5. O Atendimento Educacional Especializado - AEE.....	65
3.6. O Projeto Político Pedagógico como Ferramenta para a Inclusão Escolar.....	72
3.7. Acessibilidade Estrutural no Ambiente Escolar.....	77
4. CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	81
4.1. Origem do Projeto CAP no Brasil.....	81
4.2. Finalidade e Estrutura do CAP.....	83
4.3. Recursos e atendimentos Ofertados no CAP.....	86
4.4. A Parceria entre o CAP e as Escolas na Educação Inclusiva.....	90
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	95
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	95
5.1. Justificativa.....	96

5.2. Problema.....	97
5.3. Objetivos.....	99
5.3.1. Objetivo Geral.....	99
5.3.2. Objetivos Específicos.....	99
5.4. Desenho Metodológico.....	100
5.5. Plano de Pesquisa.....	105
5.6. Contexto da Pesquisa.....	106
5.7. Participantes da Pesquisa.....	114
5.8. Técnicas e Instrumentos de coleta de Dados.....	117
5.9. Validação dos Instrumentos da Coleta de Dados.....	120
5.10. Aspectos Étnicos.....	121
5.11. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados.....	122
ANÁLISE DOS DADOS.....	125
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	125
6.1. Perfil Profissional e Formação dos Participantes.....	126
6.1.1. Formação Acadêmica e Experiência Profissional da Equipe Gestora.....	126
6.1.2. Formação Acadêmica e Experiência Profissional dos Professores.....	128
6.1.3. Capacitação da Equipe Gestora.....	133
6.1.4. Capacitação dos Professores.....	136
6.1.5. Papel e Responsabilidade da Equipe Gestora no CAP.....	141
6.1.6. Papel e Responsabilidade dos Professores no CAP.....	144
6.2. Acessibilidade e Infraestrutura.....	148
6.2.1. Avaliação da Acessibilidade Física do CAP.....	149
6.2.2. Disponibilidade de Recursos Adaptados no CAP.....	155
6.2.3. Recomendações para a Melhoria da Acessibilidade Física no CAP.....	161
6.3. Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico.....	167
6.3.1. Diretrizes e Abordagens da Inclusão no Projeto Político Pedagógico do CAP.....	168
6.3.2. Ações Administrativas para Promover a Inclusão.....	174
6.3.3. Estratégias Pedagógicas para a Inclusão dos Estudantes no CAP.....	180
6.3.4. Elaboração e Atualização do Projeto Político Pedagógico do CAP.....	187
6.4. Desafios na Promoção da Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no CAP.....	193
6.4.1. Dificuldades Cotidianas na Prática Inclusiva com Pessoas com Deficiência Visual.....	194
6.4.2. Impactos da Insuficiência de Recursos e da Ausência de Capacitação no CAP.....	200

6.4.3. Engajamento da Comunidade Escolar no Contexto da Educação Inclusiva.....	205
6.4.4. Estratégias para a Superação de Obstáculos na Educação Inclusiva.....	211
CONCLUSÕES.....	219
SUGESTÕES.....	225
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE 1. VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA.....	244
APÊNDICE 2. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	247
APÊNDICE 3. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	250
APÊNDICE 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	251
APÊNDICE 5. ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	252
APÊNDICE 6. QUESTIONÁRIO.....	254

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAP – Centro de Apoio Pedagógico
CBO – Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CF – Constituição Federal
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNE – Conselho Nacional de Educação
DMRI – Degeneração Molecular Relacionada à Idade
DU – Desenho Universal
DV – Deficiência Visual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC – Instituto Benjamim Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCD – Pessoa com Deficiência
PDV – Pessoa com Deficiência Visual
PEI – Plano Educacional Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEM – Sala de Recursos Multifuncionais
UBC – União Brasileira de Cegos

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Legislação que norteia a Política de Educação Inclusiva.....	35
Tabela 2. Plano de Pesquisa.....	105
Tabela 3. Administração.....	110
Tabela 4. Atendimento Educacional Especializado.....	110
Tabela 5. Espaços Esportivos.....	111
Tabela 6. Avaliação Psicopedagógica.....	111
Tabela 7. Formação Continuada.....	111
Tabela 8. Outros Ambientes.....	112
Tabela 9. Participantes da Pesquisa.....	115
Tabela 10. Técnica e instrumento relacionado aos objetivos da pesquisa.....	119
Tabela 11. Formação e experiência profissional da equipe gestora.....	127
Tabela 12. Formação e experiência profissional dos professores.....	129
Tabela 13. Capacitação da equipe gestora.....	133
Tabela 14. Capacitação dos professores.....	137
Tabela 15. Papel e responsabilidade da equipe gestora no CAP.....	141
Tabela 16. Papel e responsabilidade dos professores no CAP.....	145
Tabela 17. Avaliação da acessibilidade física do CAP na percepção da equipe gestora.....	150
Tabela 18. Avaliação da acessibilidade física do CAP na percepção dos professores.....	152
Tabela 19. Disponibilidade de recursos adaptados no CAP segundo a equipe gestora.....	155
Tabela 20. Disponibilidade de recursos adaptados no CAP segundo os professores.....	158
Tabela 21. Sugestões de melhorias para acessibilidade do prédio segundo a equipe gestora...	162
Tabela 22. Sugestões de melhorias para acessibilidade do prédio segundo os professores.....	163
Tabela 23. Diretrizes e abordagem da inclusão no PPP segundo a equipe gestora.....	169
Tabela 24. Diretrizes e abordagem da inclusão no PPP segundo os professores.....	171

Tabela 25. Ações administrativas para promover a inclusão segundo a equipe gestora.....	175
Tabela 26. Ações administrativas para promover a inclusão segundo.....	177
Tabela 27. Estratégias pedagógicas de inclusão segundo a equipe gestora.....	181
Tabela 28. Estratégias pedagógicas de inclusão segundo os professores.....	184
Tabela 29. O processo de elaboração e revisão do PPP na visão da equipe gestora.....	188
Tabela 30. O processo de elaboração e revisão do PPP na visão dos professores.....	190
Tabela 31. Principais desafios para promover a inclusão no CAP segundo a equipe gestora...194	
Tabela 32. Principais desafios para promover a inclusão no CAP segundo os professores.....	197
Tabela 33. Impactos da falta de recursos e capacitação segundo a equipe gestora.....	200
Tabela 34. Impactos da falta de recursos e capacitação segundo os professores.....	202
Tabela 35. Desafios na integração da comunidade escolar ao processo inclusivo segundo a equipe gestora.....	206
Tabela 36. Desafios na integração da comunidade escolar ao processo inclusivo segundo os professores.....	208
Tabela 37. Estratégias para superar as barreiras segundo a equipe gestora.....	212
Tabela 38. Estratégias para superar as barreiras segundo os professores.....	215

LISTA DE FIGURA

Figura 1. Desenho metodológico da pesquisa.....	104
Figura 2. Frente do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual de Macapá – Amapá.....	107
Figura 3. Etapas da Análise de Conteúdo.....	125

RESUMO

O presente estudo de investigação teve por objetivo analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, situado em Macapá, no Amapá, Brasil, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. Adotou-se o desenho metodológico como não experimental, de alcance descritivo, abordagem qualitativa e corte transversal, tendo como participantes a equipe gestora e os professores. Norteado pela questão de investigação: “Como as práticas inclusivas são desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar?”. Na coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos: entrevistas em profundidade e questionários com perguntas abertas. Desta forma, a análise de conteúdo por categorias foi a metodologia adotada para analisar os dados encontrados. Esta pesquisa revelou que a equipe gestora é qualificada e experiente, equilibrando competências administrativas e pedagógicas, com um diferencial positivo na presença de especialistas em educação inclusiva. Os dados revelam um corpo docente experiente, com sólida formação acadêmica e grande dedicação à Educação Especial, especialmente no atendimento a pessoas com deficiência visual, o que favorece a implementação de práticas inclusivas eficazes. O CAP apresenta uma infraestrutura interna razoavelmente adaptada para a mobilidade de alunos com deficiência visual, com piso tátil, sinalização em braille e espaços amplos, embora melhorias nas identificações de salas e outros recursos de orientação sejam recomendadas. No entanto, a acessibilidade externa ainda é um desafio. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP é amplamente voltado para a educação inclusiva, garantindo diretrizes e estratégias para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Tanto a equipe gestora quanto os professores reconhecem a inclusão como um princípio fundamental do documento, alinhado às normativas legais e políticas públicas. O principal obstáculo identificado é a escassez de recursos, como materiais didáticos, equipamentos especializados (como computadores e impressoras em braille) e até mesmo recursos financeiros para suprir as lacunas. Em síntese, o CAP demonstra esforços significativos na promoção da acessibilidade e inclusão por meio de recursos adaptados tecnológicos, materiais e arquitetônicos. No entanto, é evidente que há necessidade de investimentos contínuos para ampliar e modernizar os recursos existentes, garantindo que todas as demandas dos alunos sejam atendidas de maneira equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Estratégias Pedagógicas. Desafios.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas inclusivas desarrolladas en el Centro de Apoyo Pedagógico para Personas con Discapacidad Visual, ubicado en Macapá, Amapá, Brasil, considerando el perfil de los profesionales, la adecuación de la infraestructura, las acciones administrativas y pedagógicas y los desafíos enfrentados en la promoción de la inclusión escolar. El diseño metodológico se adoptó como no experimental, con alcance descriptivo, enfoque cualitativo y corte transversal, con participación del equipo directivo y docentes. Guiados por la pregunta de investigación: “¿Cómo se desarrollan las prácticas inclusivas en el Centro de Apoyo Pedagógico a las Personas con Discapacidad Visual, considerando el perfil de los profesionales, la adecuación de la infraestructura, las acciones administrativas y pedagógicas y los desafíos enfrentados en la promoción de la inclusión escolar?”. Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: entrevistas en profundidad y cuestionarios con preguntas abiertas. Así, el análisis de contenido por categorías fue la metodología adoptada para analizar los datos encontrados. Esta investigación reveló que el equipo directivo está cualificado y experimentado, equilibrando las habilidades administrativas y pedagógicas, con un diferencial positivo en la presencia de especialistas en educación inclusiva. Los datos revelan un profesorado experimentado, con sólida formación académica y gran dedicación a la Educación Especial, especialmente en el cuidado de personas con discapacidad visual, lo que favorece la implementación de prácticas inclusivas efectivas. El CAP cuenta con una infraestructura interna razonablemente adaptada para la movilidad del alumnado con discapacidad visual, con pavimento podotáctil, señalización en braille y amplios espacios, aunque se recomiendan mejoras en la identificación de las salas y otros recursos de orientación. Sin embargo, la accesibilidad externa sigue siendo un desafío. El Proyecto Político Pedagógico (PPP) de CAP se centra en gran medida en la educación inclusiva, garantizando directrices y estrategias para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. Tanto el equipo directivo como el profesorado reconocen la inclusión como un principio fundamental del documento, en línea con la normativa legal y las políticas públicas. El principal obstáculo identificado es la escasez de recursos, como materiales didácticos, equipos especializados (como computadoras e impresoras braille) e incluso recursos financieros para llenar los vacíos. En resumen, el CAP demuestra esfuerzos significativos para promover la accesibilidad y la inclusión a través de recursos tecnológicos, materiales y arquitectónicos adaptados. Sin embargo, es evidente que existe la necesidad de inversiones continuas para ampliar y modernizar los recursos existentes, asegurando que todas las demandas de los estudiantes se satisfagan de manera equitativa e inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad visual. Estrategias pedagógicas. Desafíos.

ABSTRACT

The present research study aimed to analyze the inclusive practices developed at the Pedagogical Support Center for People with Visual Impairment, located in Macapá, Amapá, Brazil, considering the profile of the professionals, the adequacy of the infrastructure, the administrative and pedagogical actions and the challenges faced in promoting school inclusion. The methodological design was adopted as non-experimental, with a descriptive scope, qualitative approach and cross-sectional section, with the management team and teachers as participants. Guided by the research question: "How are inclusive practices developed in the Pedagogical Support Center for People with Visual Impairment, considering the profile of the professionals, the adequacy of the infrastructure, the administrative and pedagogical actions and the challenges faced in promoting school inclusion?". The following techniques e instrument were used in data collection: in-depth interviews and questionnaires with open questions. Thus, the content analysis by categories was the methodology adopted to analyze the data found. This research revealed that the management team is qualified and experienced, balancing administrative and pedagogical skills, with a positive differential in the presence of specialists in inclusive education. The data reveal an experienced faculty, with solid academic training and great dedication to Special Education, especially in the care of people with visual impairment, which favors the implementation of effective inclusive practices. The CAP has an internal infrastructure reasonably adapted for the mobility of visually impaired students, with tactile flooring, braille signage and large spaces, although improvements in room identifications and other guidance resources are recommended. However, external accessibility is still a challenge. CAP's Pedagogical Political Project (PPP) is largely focused on inclusive education, ensuring guidelines and strategies to meet the needs of visually impaired students. Both the management team and the teachers recognize inclusion as a fundamental principle of the document, in line with legal regulations and public policies. The main obstacle identified is the scarcity of resources, such as teaching materials, specialized equipment (such as computers and braille printers), and even financial resources to fill the gaps. In summary, CAP demonstrates significant efforts in promoting accessibility and inclusion through adapted technological, material, and architectural resources. However, it is evident that there is a need for continued investments to expand and modernize existing resources, ensuring that all student demands are met in an equitable and inclusive manner.

Keywords: Inclusive Education. Visual impairment. Pedagogical Strategies. Challenges.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, assume um papel essencial na garantia do acesso à educação formal para alunos com deficiência, por meio de recursos e serviços educacionais específicos que atendam às suas necessidades (Brasil, 1996). Historicamente, essa modalidade passou por diferentes estágios, desde períodos de exclusão social e negligência até a consolidação de movimentos inclusivos na década de 1990 (Glat, 2007), evidenciando avanços e desafios na construção de um sistema educacional mais equitativo e democrático.

A história da deficiência visual segue um percurso semelhante ao de outras deficiências, com conceitos que evoluíram ao longo do tempo, influenciados pelas crenças, valores culturais, a visão sobre o ser humano e as mudanças sociais de cada período histórico. A deficiência visual continua sendo um desafio significativo em todo o mundo, afetando milhões de pessoas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), atualmente, cerca de 285 milhões de pessoas no mundo têm a visão prejudicada, sendo que a maioria dos casos poderiam ser evitados - entre 60% e 80% - ou dispõem de tratamento.

A inclusão escolar, especialmente de estudantes com deficiência visual, é fundamental no cenário educacional contemporâneo, pois está diretamente relacionada à igualdade de oportunidades e ao direito à educação. A educação inclusiva, por sua vez, é um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ela busca garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Além de promover o desenvolvimento acadêmico, a inclusão escolar valoriza a diversidade, fomenta a empatia e fortalece os laços de convivência no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação afirma que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008, p. 3).

A educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional, pois se baseia nos princípios dos direitos humanos, considerando que igualdade e diferença devem coexistir de forma integrada. Esse paradigma vai além da simples oferta de oportunidades educacionais, pois reconhece que a inclusão não se resume a tratar todos de maneira igual, mas sim a garantir condições para que cada indivíduo tenha acesso à aprendizagem de acordo com suas necessidades e particularidades.

Conforme Blanco (2003, p.16), a Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível “o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”.

É evidente que houve avanços significativos no campo legal para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Esses progressos podem ser observados nos desdobramentos da participação do Brasil em eventos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca, Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca. Outro marco importante foi a Convenção da Guatemala, de 1999. Esses eventos inspiraram a criação de leis e decretos que promovem a educação inclusiva, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96); o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, proveniente da Convenção da Guatemala, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência; e a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esses marcos legais destacam o compromisso com a inclusão e igualdade de oportunidades.

Segundo Santos e Lima (2020) a LBI veio para demonstrar que a deficiência não está nas pessoas, mas nos ambientes que não oferecem acessibilidade e inclusão. Ao ampliar as oportunidades e garantir o acesso e a permanência, se reduz os desafios enfrentados por essa parcela da população.

Nesse contexto, o papel de instituições especializadas, como o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP), torna-se indispensável para promover condições que assegurem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual em um ambiente verdadeiramente inclusivo. Uma vez que, a criação dos Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual tem como finalidade implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo o papel do professor, da equipe gestora nessa modalidade. Diante deste cenário, o problema desta pesquisa é: Como as práticas inclusivas são desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar? Portanto, este estudo, busca analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no CAP, considerando dimensões fundamentais como o perfil profissional dos educadores e gestores, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas, e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. Diante disso, compreender as estratégias adotadas e identificar os entraves existentes torna-se essencial para a formulação de políticas e práticas mais eficazes.

Sendo assim, a justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de compreender como essas práticas são desenvolvidas e aprimorar as políticas educacionais voltadas à inclusão, assegurando que estudantes com deficiência visual tenham acesso a um ensino de qualidade. Na sua contribuição para o avanço de futuras investigações, uma vez que o incremento de pesquisas dessa natureza tem o potencial de promover uma mudança significativa na cultura dos gestores envolvidos na organização dos serviços educacionais. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para o fortalecimento das ações inclusivas, garantindo que o direito à educação seja plenamente exercido, de forma equitativa e acessível para todos.

A partir dos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa não experimental, de alcance descritivo, abordagem qualitativa e corte transversal, foi desenvolvido o referencial teórico que fundamentou a análise dos dados. Sendo assim, este estudo está organizado em seis capítulos, apresentando conclusões relevantes e, ao final, incluindo as referências utilizadas e os apêndices correspondentes.

A fim de elucidar o processo da pesquisa, encontra-se, neste primeiro capítulo, contexto histórico da deficiência visual. Além disso, é necessário conceituá-la, diferenciando os níveis de comprometimento visual e suas classificações. Também é importante conhecer as principais causas que levam à perda parcial ou total da visão, contribuindo para uma compreensão mais ampla do assunto.

No segundo capítulo, apresenta-se os conceitos e perspectivas da educação inclusiva, explorando sua evolução histórica e o papel da educação especial dentro desse contexto. Além disso, analisa a realidade da inclusão escolar no Brasil, considerando os marcos legais e normativos que regulamentam essa área. Por fim, são apresentadas as principais políticas públicas e programas voltados à promoção de uma educação mais equitativa e acessível, destacando os desafios e avanços nessa trajetória.

O terceiro capítulo, aborda as práticas administrativas e pedagógicas da gestão, necessárias para a consolidação de um ambiente educacional inclusivo, a função do coordenador pedagógico e suas práticas no contexto inclusivo, a formação docente e o seu desenvolvimento profissional na educação inclusiva. Discutirá as ações planejadas, colaborativas e alinhadas aos princípios da inclusão no projeto político pedagógico que podem contribuir para superar barreiras e proporcionar um espaço escolar acolhedor e acessível, assim como a importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão escolar.

No quarto capítulo, se apresenta a definição, organização e objetivos do CAP no contexto brasileiro, destacando suas funções essenciais no processo educacional. Além disso, se apresentará os recursos ofertados pelos CAPs e como esses recursos contribuem para a acessibilidade e a adaptação curricular, permitindo que os estudantes com deficiência visual tenham acesso a uma educação de qualidade. Também será discutido o papel do CAP na promoção da educação inclusiva, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre esses centros e as escolas, a fim de criar um ambiente educacional mais justo, acessível e acolhedor para todos.

No quinto capítulo, são apresentados os procedimentos adotados para a condução da pesquisa, como a descrição do problema de investigação, os objetivos, o tipo de investigação, a área de estudo, os participantes, assim como os instrumentos utilizados na coleta de dados e a análise e interpretação dos resultados obtidos.

No sexto capítulo, são analisados e interpretados os dados coletados em campo sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. Por fim, apresenta-se as conclusões e propostas que foram desenvolvidas com base na realização deste estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA VISUAL: HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Uma deficiência refere-se a qualquer anomalia ou perda nas funções ou estruturas anatômicas, fisiológicas ou psicológicas, representando assim um estado patológico visível. No caso da pessoa com deficiência visual (DV), existe um déficit ou incapacidade no funcionamento do sentido da visão.

A deficiência visual acompanha a humanidade ao longo da história, sendo compreendida e abordada de diferentes maneiras em cada período e cultura. Desde as civilizações antigas até os dias atuais, a forma como as pessoas com deficiência visual é percebida e incluída na sociedade tem evoluído, influenciada por avanços científicos, tecnológicos e educacionais.

Atualmente, de acordo com a ONU (2021), no mundo temos mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência e a maior parte, 80%, vive nos países em desenvolvimento. Para compreender melhor essa temática, é fundamental explorar seu contexto histórico, analisando como a visão sobre a deficiência visual mudou ao longo do tempo. Além disso, é necessário conceituá-la, diferenciando os níveis de comprometimento visual e suas classificações. Também é importante conhecer as principais causas que levam à perda parcial ou total da visão, contribuindo para uma compreensão mais ampla do assunto.

Sendo assim, neste capítulo, serão abordados esses aspectos essenciais, proporcionando uma visão aprofundada sobre a deficiência visual e sua relevância no campo educacional e social.

1.1. Contexto Histórico da Deficiência Visual

A história da deficiência visual segue um percurso semelhante ao de outras deficiências, com conceitos que evoluíram ao longo do tempo, influenciados pelas crenças, valores culturais, a visão sobre o ser humano e as mudanças sociais de cada período histórico.

No passado, as pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas ou exterminadas, pois a deficiência era vista sob uma perspectiva mística. Mesmo quando conseguiam sobreviver, sua existência ainda estava relacionada a crenças supersticiosas. No caso das pessoas com deficiência visual, acreditava-se que tinham uma conexão especial com o sobrenatural. Nesse sentido, Vygotsky (2019) afirma:

[...] Na cegueira, via-se, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge a convicção geral de que, nos cegos, desenvolvem-se as forças místicas superiores da alma, que a eles são acessíveis o conhecimento espiritual e a visão, no lugar do sentido da visão que se perdeu (Vygotsky, 2019, p.142).

A cegueira era associada a habilidades sobrenaturais, sendo considerada uma condição que conferia características especiais. Isso fazia com que as pessoas cegas fossem respeitadas, mas também temidas.

Na Antiguidade, pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais eram frequentemente vistas como aleijadas, malformadas, frágeis, anormais ou deformadas. Um exemplo marcante dessa realidade pode ser observado em civilizações como a Roma Antiga, entre os Hebreus e na cidade-Estado de Esparta, na Grécia. Esses povos adotavam práticas severas e, muitas vezes, tratavam de forma cruel aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência.

De acordo com Farias (2022, p.32) na Taboa IV que tratava sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento, assim era descrito: “Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco.” Segundo o autor, a palavra ‘monstruoso’ se refere a qualquer pessoa da época que possui deficiência física.

A deficiência visual sempre teve um impacto social significativo, inclusive no contexto religioso. Entre os hebreus, acreditava-se que a cegueira era consequência de impureza ou pecado, sendo vista como um castigo pelos erros cometidos pelos pais, refletindo nos filhos. Com o fim da Antiguidade Clássica e o início da Idade Média, período marcado pela forte influência da cultura cristã católica, houve uma mudança na forma como as pessoas com deficiência eram tratadas.

Segundo Farias (2022), a Igreja adotou uma postura mais acolhedora e humanitária, reconhecendo todos como criaturas de Deus. Assim, indivíduos com deficiência, como os cegos, passaram a receber proteção da instituição religiosa, que muitas vezes escondia essas crianças para garantir sua segurança.

Ao analisar a história antiga, percebe-se uma realidade extremamente cruel, levando a reflexão sobre os fatores que contribuíram para a transição da exclusão para a inclusão social. Curiosamente, um dos primeiros impulsionadores desse processo foram as consequências das guerras. Um exemplo disso ocorreu em 1260, quando Luís IX estabeleceu, em Paris, o asilo de Quinze-Vingts. Conforme Farias (2022) essa instituição, considerada a mais relevante da Idade Média voltada exclusivamente para pessoas cegas, foi criada com o objetivo inicial de acolher mais de trezentos soldados franceses que perderam a visão após terem seus olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas. No entanto, com o tempo, o local passou a oferecer assistência também a outros cegos franceses.

Nesse contexto de exclusão, inúmeros indivíduos foram privados de participar de ambientes sociais e, especialmente, de acessar instituições educacionais. As pessoas com deficiência, em particular, eram frequentemente consideradas dependentes e incapazes de exercer funções na sociedade, o que resultava em sua invisibilidade e na falta de reconhecimento de suas capacidades e talentos. Nesse cenário, suas particularidades enquanto sujeitos não eram valorizadas nem identificadas, perpetuando uma exclusão que se manifestava tanto no âmbito educacional quanto no social.

No contexto educacional, o século XVI marcou o início de iniciativas voltadas para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Um exemplo foi o trabalho do médico italiano Girolamo Cardano, que pesquisou métodos de ensino para cegos por meio do tato. Como consequência dessas investigações, outras contribuições surgiram, como destaca Farias (2022). Entre elas, destacam-se os escritos de Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi, que produziram os primeiros livros dedicados à educação de pessoas cegas.

Segundo Ferreira (2015), neste contexto histórico destaca-se o sistema de comunicação braile:

É neste contexto que do século das luzes que em 1784, Valentin Haüy inaugura, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, que seria a primeira escola do mundo voltado à educação de pessoas cegas esse foi um importante passo para inserir pessoas cegas no contexto educacional, fruto disso ocorre com Louis Braille, aluno egresso dessa instituição que em 1829, desenvolve o Sistema Braille, que consiste num processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a cenografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto Manual de imagens para deficientes visuais, militar denominado “escrita noturna”, composto da disposição de doze pontos em relevo, cujas combinações formavam os símbolos fonéticos (Ferreira, 2015, p. 12).

A história revela que, cerca de 40 anos após a criação do sistema Braille por Louis Braille, esse método já era amplamente utilizado por pessoas com deficiência visual como principal forma de leitura. Esse avanço culminou no Congresso Internacional realizado em Paris, em 1878, que teve como objetivo padronizar o Braille como o sistema universal de ensino para cegos (Ferreira, 2015).

O evento reuniu representantes de onze países europeus e dos Estados Unidos, reforçando a importância desse método para a educação inclusiva. Paris consolidou-se como um centro de discussões e decisões voltadas à inclusão social de pessoas com deficiência visual. Um exemplo disso foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a elaboração da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, em 1994. Além disso, a capital francesa teve um papel fundamental na formação de José Álvares de Azevedo, que concluiu seus estudos no Instituto Real dos Jovens Cegos. De acordo com Ferreira (2015, p. 8), “[...] por intermédio dele, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos [...] hoje Instituto Benjamin Constant”. Essa instituição tornou-se um marco na história da educação inclusiva, sendo a primeira escola para cegos da América Latina.

Nas últimas duas décadas do século XX, graças à mobilização das pessoas com deficiência e ao engajamento de profissionais comprometidos com suas demandas, a sociedade começou a questionar as práticas excludentes tradicionais. Esse movimento foi fortalecido por diversas conferências internacionais, entre as quais se destaca a de Salamanca, realizada na Espanha em 1994. Esse evento consolidou o paradigma da inclusão, apresentando diretrizes e recomendações para a educação das pessoas com deficiência. Porém, a modalidade de Educação Inclusiva só começou a ganhar força no século XIX, quando houve a busca por introduzir as PCD nas escolas regulares.

De acordo com Amaral (2022), os avanços tecnológicos têm tido um impacto significativo na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência visual. No campo da tecnologia assistiva, diversas inovações têm sido desenvolvidas, disponibilizando uma ampla variedade de ferramentas para facilitar as atividades diárias dessas pessoas. Esses instrumentos incluem desde os mais tradicionais, como óculos bifocais e monofocais, lupas, bengalas, regletes, sorobãs, régua para escrita cursiva e a máquina Perkins para braille, até os mais modernos, como calculadoras e relógios com funções de áudio, bengalas equipadas com sensores a laser, etiquetas com gravações sonoras e dispositivos para identificação de cédulas e cores.

1.2. Conceituando Deficiência Visual

O termo deficiência visual descreve uma condição irreversível de redução da capacidade visual, resultante de causas congênitas ou hereditárias, que persiste mesmo após tratamentos clínicos, cirurgias ou o uso de óculos convencionais.

Segundo Brasil (2001, p.29), “a formação da imagem visual depende de uma rede integrada, de estrutura complexa, da qual os olhos são apenas uma parte desse sistema, envolvendo aspecto fisiológico, função sensório-motora, perceptiva e psicológica”. Assim, a percepção e interpretação das imagens visuais dependem essencialmente do funcionamento do cérebro, que é responsável por receber, processar, filtrar, armazenar e relacionar essas imagens com experiências anteriores. Para enxergar o mundo em suas formas e cores, é fundamental que o nervo óptico e a retina estejam em boas condições. A retina, que reveste internamente a câmara ocular, contém células fotorreceptoras chamadas cones, que desempenham um papel crucial na visão periférica e na adaptação a ambientes com pouca iluminação, permitindo a visão noturna.

De acordo com Brasil (2003, p. 30), “deficiência visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho após a melhor correção ótica”. A perda da função visual pode variar de leve, moderada, severa a profunda (que são classificadas como visão subnormal ou baixa visão), ou, em casos mais graves, a ausência total de visão (cegueira).

Conforme Sá, et al. (2007, p. 8) esta classificação é dividida em dois grandes grupos:

Cegueira: É considerada cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservado. Terá como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille. Deveras, no entanto, ser incentivado a usar seu resíduo visual das atividades de vida diária sempre que possível.

Visão Subnormal ou Baixa Visão: É considerado portador de baixa visão aquele que apresenta desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho. Sua aprendizagem se dará através dos meios visuais, mesmo que sejam necessários recursos especiais.

A cegueira total e a visão subnormal podem afetar indivíduos em qualquer fase da vida. Algumas pessoas nascem sem visão, enquanto outras podem perder a capacidade visual em qualquer momento de sua trajetória. A perda de visão pode ocorrer de forma abrupta, devido a um acidente ou uma doença repentina, ou de maneira gradual, de tal forma que a pessoa afetada demore a perceber o que está acontecendo.

De acordo com Sá, et al. (2007):

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos seguintes critérios: a visão do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo subentende um arco não maior de 20 graus, ainda do seu campo visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200 (p. 23).

Sá, et al. (2007) também explica sobre como ocorre à perda da visão. Caso o indivíduo seja cego desde seu nascimento, denomina-se cegueira congênita. As principais causas da cegueira congênita são: catarata congênita, retinopatia da prematuridade, glaucoma congênito, toxoplasmose ocular congênita, doenças virais adquiridas pela mãe durante a gestação (como Catapora e Sarampo) e doenças genéticas. A cegueira adquirida ao longo da vida do indivíduo denomina-se cegueira adventícia, que pode ocorrer de causas orgânicas ou acidentais.

A segunda categoria é a baixa visão. Sá, et al. (2007) destaca que:

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

[...] Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele que é a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial (Sá, et al., 2007, p.11).

No caso da DV, o indivíduo apresenta o comprometimento na área sensorial que é responsável pela representação do mundo: a visão. Contudo, apesar desse comprometimento, a pessoa com DV deve ser compreendida como um ser integral, ou seja, apesar das influências de sua condição biológica (perda de percepção visual) interferirem nas suas relações Inter e Interindividuais, não se deve atribuir demasiada importância ao problema visual, com perigo de se obscurecer a questão maior que deve ser o real tema de estudo: o sujeito (Cunha, 2001).

Leme (2003) ressalta que a diferenciação entre cegueira e baixa visão está fundamentada, predominantemente, em critérios funcionais, em vez de médicos. Pessoas com baixa visão, ainda que possam ser classificadas como legalmente cegas, conseguem utilizar

parte de sua visão residual para desempenhar atividades diárias, principalmente no contexto escolar. Contudo, caso essa visão residual não seja funcional e seja necessária a instrução em braille, a pessoa será considerada como cega.

De acordo com Mosquera (2010), a população cega representa uma parte expressiva da sociedade brasileira, com uma estimativa de cerca de 640 mil pessoas cegas em um universo populacional de aproximadamente 160 milhões de habitantes. A cegueira é um tipo de deficiência visual que limita a captação de informações por meio da visão. Essa deficiência pode se manifestar de duas formas: cegueira total ou baixa visão. Diversos fatores influenciam a forma como uma pessoa vivencia a cegueira, incluindo a causa da deficiência, o momento e a maneira como ocorreu a perda da visão (se de forma gradual ou abrupta), além do suporte psicológico, familiar e social disponível.

Segundo o SEESP/SEED/MEC (Brasil, 2007), é considerada cega à pessoa que vive na total escuridão; também se inserem nesta categoria aquelas consideradas legalmente cegas, apesar de terem alguns resquícios visuais. Diante do exposto, é relevante recorrer a Ferreira (2015, p. 19) que destaca:

Uma pessoa é considerada cega quando, após a melhor correção óptica do seu “melhor olho”, estiver posicionado exatamente a 60m, justamente de quem tem visão nítida, e conseguir perceber somente os objetos colocados à distância de 3m. Por isso, é usada a expressão 3/60. Pode se dizer que a pessoa sem deficiência visual percebe algo a 60m e a pessoa cega só percebe se estiver a 3m. Se o leitor ficou atento percebeu que acuidade visual dessa pessoa é bastante diminuída em relação às pessoas sem deficiência visual.

Conforme Ferreira (2015, p. 6), a DV se constitui como “alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução

importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades”.

O autor define a deficiência visual (DV) como uma alteração da capacidade funcional da visão, resultante de fatores como a redução significativa da acuidade visual, a diminuição do campo de visão, a sensibilidade reduzida a contrastes e outras limitações visuais. Essa definição ressalta que a DV não se restringe apenas à cegueira total, mas também inclui diferentes graus de baixa visão, que podem impactar a interação do indivíduo com o ambiente e suas atividades diárias.

Esse conceito enfatiza a importância da avaliação funcional da visão, pois a deficiência visual não se baseia apenas em critérios médicos, mas também na forma como a pessoa lida com sua condição no cotidiano. Assim, adaptações e recursos como o uso de tecnologias assistivas, materiais com alto contraste e sistemas de ampliação podem contribuir para a inclusão e autonomia das pessoas com DV.

Ferreira (2015) destaca ainda que no Art.1º da portaria 3.128/2008 do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO): “considera-se cegueira quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho encontra-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º” (Ferreira, 2015, p. 4).

Luz, Souza e Souza (2016) argumentam que a baixa visão se relaciona à diminuição visual e não à perda total desse campo, variando em diversos graus de intensidade.

Tais informações nos fazem refletir sobre os desafios e perspectivas da inclusão a importância do uso de materiais pedagógicos adaptados ao aluno com DV, assim, “o termo inclusão está relacionado diretamente ao conceito de garantia de oportunidade para esses alunos” (Marins, 2019, p. 37).

A deficiência visual impacta as habilidades e capacidades da pessoa afetada, e seus efeitos não se limitam apenas a ela, mas também atingem familiares, amigos, colegas,

professores, empregados e outros ao seu redor. Contudo, com um tratamento precoce, suporte educacional apropriado e programas especializados, a perda da visão não precisa significar o fim da vida independente, nem comprometer uma vida plena e produtiva.

1.3. Principais Causas e Classificações da Deficiência Visual

A visão desempenha um papel fundamental na forma como as pessoas interagem com o ambiente ao seu redor. Dessa maneira, a sua redução pode impactar significativamente a maneira como indivíduos com deficiência visual (DV) se relacionam com o mundo, seja no aprendizado, no lazer, no trabalho ou na prática de esportes.

De acordo com a versão mais recente da Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2018, a deficiência visual para longe é caracterizada por uma acuidade visual inferior a 0,5 no melhor olho. Já a cegueira é definida quando a acuidade visual no olho com melhor visão é inferior a 0,05. É essencial destacar que essa avaliação deve ser feita considerando a correção óptica utilizada pelo paciente no momento do exame, caso ele faça uso de óculos. Dessa forma, aqueles que utilizam lentes corretivas devem realizar o teste com elas, enquanto aqueles que não as usam serão examinados sem qualquer correção óptica.

Além disso, indivíduos que apresentam boa acuidade visual na tabela de optótipos, mas possuem um campo de visão reduzido a menos de 10° de raio ao redor da visão central – como ocorre em estágios avançados de glaucoma – também são classificados como cegos. Na atualização mais recente do CID-11, pela primeira vez, foi introduzida a definição de deficiência visual para perto, ampliando a compreensão sobre as diferentes formas de comprometimento da visão.

Ao abordar sobre as características da deficiência visual, Borges (2016) afirma que podem ser hereditária ou adquirida quando ocorrida até os cinco anos de idade e ressalta que a

compreensão das características da visão (cegueira ou baixa visão; hereditária ou adquirida) é muito relevante para fins educacionais, “pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos [...]” (Borges, 2016, p. 76).

Couto Junior & Oliveira (2016) conduziram um estudo em uma escola especializada no atendimento a alunos com deficiência visual, foram identificadas as seguintes causas da deficiência entre os estudantes matriculados:

Dos 165 alunos avaliados, 91 alunos (55%) são legalmente cegos e apenas 74 (45%) dos alunos são enquadrados como baixa visão. As principais causas identificadas foram: retinopatia da prematuridade (21%), atrofia de nervo óptico (18%), glaucoma congênito (16%), distrofias retinianas (11%) e neoplasias (8%). As causas de baixa visão foram: catarata congênita (18%), glaucoma congênito (15%) e cicatriz de retinocoroidite (12%). As causas de cegueira evitáveis (preveníveis ou tratáveis) no estudo perfizeram um total de 52% (Couto Junior & Oliveira, 2016, p. 28).

Segundo Oliveira; Amaral; Costa; Marcusso & Furtado (2022, p.96) “as principais causas de cegueira ocorrem principalmente na população acima dos 50 anos, como catarata, degeneração macular relacionada a idade, glaucoma e retinopatia diabética”.

Conforme Beraldo (2021, p. 31) as três principais causas de deficiência visual são “erros de refração não corrigidos, catarata e degeneração macular relacionada à idade (DMRI). No que se refere à cegueira, os principais fatores incluem catarata, erros refrativos não corrigidos e glaucoma”.

No Brasil, a baixa visão e a cegueira congênitas podem ser identificadas precocemente por meio do “teste do olhinho”, que integra um sistema de triagem neonatal recomendado pelo Ministério da Saúde. Durante o teste, é emitido um fluxo luminoso e, com base nos reflexos

observados, é possível detectar possíveis alterações estruturais e patológicas (Ducan, Schimidt & Giugliani, 2006).

Segundo Ferri; Brant; Martin; Monteiro; Carvalho & Freitas (2024), o perfil das causas da perda de visão varia globalmente, sendo a degeneração macular relacionada à idade a principal causa em países de alta renda, enquanto a catarata é mais comum em países de renda média e baixa. Na Ásia, as causas mais frequentes de cegueira incluem ametropias não corrigidas, catarata, glaucoma e degeneração macular relacionada à idade (DMRI). Em 2020, o índice de cegueira em adultos com mais de 50 anos na Ásia foi de 3,64%, e de 0,90% na população geral. Esse continente é considerado o que apresenta o maior número de casos de visão subnormal grave e amaurose no mundo.

Conforme Ferri et al. (2024, p.4) no Brasil, estima-se com base nas condições econômicas da população e o índice de cegueira, que:

População pobre: 59,4 milhões (total) X0,9% (incidência de deficiência visual) =543.600. População intermediária: 143 milhões (total) X0,6% (incidência de deficiência visual) =859.416 População rica: 5,8milhões (total) X0,3% (incidência de deficiência visual) =174.000. Cegueira estimada no Brasil: 208,4 milhões->1.577.016 pessoas (equivalente a 0,75% da população).

O perfil das causas da perda de visão varia em todo o mundo, sendo a degeneração macular relacionada à idade a principal causa em países de alta renda e a catarata em países de renda média e baixa. A maioria das pessoas com deficiência está concentrada em países em desenvolvimento. No Brasil, observa-se uma desigualdade significativa entre as PDVs no acesso à informação, ao uso de tecnologias, dispositivos e à internet, que varia de acordo com fatores como região, classe social, faixa etária e renda.

Nesse contexto, a perda de visão evitável devido a catarata (reversível por cirurgia), erro refrativo (reversível com correção de óculos) e traumas (que podem ser evitados e

prevenidos) continuam a causar o maior índice de cegueira na população, principalmente em pessoas com mais de cinquenta anos. Isso posto, é muito importante a busca por prevenção e cuidados paliativos eficazes, visando uma melhora na qualidade de vida da população e no desenvolvimento social brasileiro.

A deficiência visual continua sendo um desafio significativo em todo o mundo, afetando milhões de pessoas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 2,2 bilhões de indivíduos apresentam algum grau de deficiência visual, sendo que cerca de 1 bilhão desses casos poderiam ter sido prevenidos ou tratados. A falta de acesso a serviços oftalmológicos adequados, especialmente em países de baixa renda, ainda contribui para a alta incidência de cegueira e baixa visão.

Nos últimos anos, avanços significativos têm sido observados no diagnóstico e tratamento da deficiência visual. O desenvolvimento de novas tecnologias assistivas, como leitores de tela baseados em inteligência artificial e óculos inteligentes, tem proporcionado maior autonomia para pessoas cegas ou com baixa visão. Além disso, cirurgias avançadas, como o transplante de córnea e as terapias genéticas, estão revolucionando o tratamento de doenças oculares, oferecendo esperança para muitos pacientes.

Apesar dos avanços, desafios importantes ainda persistem. A falta de acesso a exames oftalmológicos regulares e tratamentos eficazes continua sendo um problema em diversas regiões do mundo. Além disso, os altos custos de dispositivos assistivos e a exclusão social enfrentada por pessoas com deficiência visual dificultam sua plena inclusão na sociedade e no mercado de trabalho.

O preconceito e a falta de políticas públicas eficientes também agravam essa situação, tornando essencial a implementação de iniciativas que promovam a acessibilidade e a igualdade de oportunidades.

Diante desse cenário, é fundamental que governos, instituições e a sociedade civil atuem juntos para garantir que pessoas com deficiência visual tenham acesso a recursos que melhorem sua qualidade de vida, possibilitando uma participação ativa e inclusiva em todas as esferas sociais.

Segundo Sasaki (2019), a inclusão deve ser vista como um processo contínuo de remoção dessas barreiras, promovendo acessibilidade e participação equitativa. No entanto, quando tais barreiras persistem, os indivíduos com deficiência enfrentam desafios que os mantêm à margem da vida social, educacional e profissional.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A educação inclusiva representa um avanço fundamental na garantia do direito à educação para todos, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao longo da história, a concepção de inclusão escolar passou por transformações significativas, desde modelos segregacionistas até uma abordagem que busca atender às necessidades de cada aluno dentro do ensino regular. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação afirma que,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2008, p. 3).

A educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional, pois se baseia nos princípios dos direitos humanos, considerando que igualdade e diferença devem coexistir de forma integrada. Esse paradigma vai além da simples oferta de oportunidades educacionais, pois reconhece que a inclusão não se resume a tratar todos de maneira igual, mas sim a garantir condições para que cada indivíduo tenha acesso à aprendizagem de acordo com suas necessidades e particularidades.

Este capítulo aborda os conceitos e perspectivas da educação inclusiva, explorando sua evolução histórica e o papel da educação especial dentro desse contexto. Além disso, analisa a realidade da inclusão escolar no Brasil, considerando os marcos legais e normativos que regulamentam essa área. Por fim, são apresentadas as principais políticas públicas e programas voltados à promoção de uma educação mais equitativa e acessível, destacando os desafios e avanços nessa trajetória.

2.1. História e Evolução da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é fruto de uma longa trajetória de transformações sociais, culturais e políticas que redefiniram o papel da escola na garantia do direito à aprendizagem para todos. Durante séculos, pessoas com deficiência e outras condições que demandam suporte educacional diferenciado foram marginalizadas ou segregadas do ensino formal. Entretanto, ao longo do tempo, mudanças legislativas, avanços nas pesquisas pedagógicas e movimentos em defesa dos direitos humanos impulsionaram uma nova concepção de educação baseada na equidade e na diversidade.

Desde os primeiros modelos de educação especial, passando pela integração escolar até o paradigma da inclusão, a história da educação inclusiva reflete um processo contínuo de reconhecimento da necessidade de garantir a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar, destacando os principais marcos históricos, legislações e desafios que moldaram a educação inclusiva como a conhecemos hoje.

A educação inclusiva tem sido construída ao longo dos séculos a partir de avanços na compreensão dos direitos humanos e da necessidade de garantir oportunidades de aprendizado para todos. Seu desenvolvimento pode ser analisado a partir de três grandes fases: segregação, integração e inclusão. Cada uma dessas etapas reflete mudanças sociais e políticas que impactaram a forma como a escola recebe e apoia alunos com deficiência e outros grupos historicamente excluídos.

A Educação Especial surgiu em um período em que o acesso à educação era um privilégio restrito a uma minoria econômica. Para compreender tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva, é fundamental analisar a história, o contexto social, os comportamentos e as estruturas vigentes em cada época. No entanto, para entender melhor o discurso atual sobre inclusão e os debates que ele gera, é necessário revisitar a trajetória

histórica das Pessoas com Deficiência, passando pelo desenvolvimento da Educação Especial até a consolidação do movimento da Educação Inclusiva.

Assim, de acordo com Blanco (2003), nesse processo, pode-se fragmentar o tratamento dado às Pessoas com Deficiência em quatro fases diferentes:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

Percebe-se que historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas da sociedade e privadas do acesso à educação formal. Para elas era negado o convívio social; elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades. Somente no século XIX e início do século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas, como escolas para surdos e cegos, que ofereciam atendimento diferenciado, mas ainda segregado.

Conforme Souza (2006), na pré-história, indivíduos com deficiência intelectual eram excluídos pela sociedade e, muitas vezes, abandonados por suas próprias famílias. Durante a Antiguidade, acreditava-se que essas pessoas estavam sob influência demoníaca, sendo tratadas sob uma perspectiva demonológica. Já na Idade Média, período marcado pelo retrocesso científico, aqueles que não se encaixavam nos padrões considerados "normais" poderiam ser vistos tanto como possuídos por demônios quanto como profetas em transe. A sociedade da

época era fortemente influenciada pela Igreja, e aqueles que não se adequavam às normas eram punidos ou condenados. Ter um filho com deficiência era interpretado como uma maldição, frequentemente associada a forças malignas. Assim como ocorreu no período da Inquisição, os indivíduos considerados "diferentes" corriam o risco de serem enforcados ou queimados vivos.

De acordo com Souza (2006), o Renascimento representou uma mudança na forma de pensar, trazendo uma nova visão sobre a anormalidade. Com os avanços da Medicina, começou a surgir a noção patológica, que se aproxima do entendimento atual, dando início a uma nova abordagem para o tratamento dessas condições.

Segundo Amaral (2001, p. 32):

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes.

Esse período ficou conhecido como a fase da exclusão, pois qualquer indivíduo que não aceitasse os padrões de comportamento e desenvolvimento estabelecidos pela sociedade era completamente marginalizado.

Para Amaral (2001), no final do século XVIII e início do século XIX, revelou-se a segunda fase, e nela surgiram instituições especializadas no tratamento para pessoas com deficiências. Acredita-se então ter surgido nesse período a educação especial.

O período pós-Segunda Guerra Mundial trouxe mudanças significativas. Nos anos 1950 e 1960, movimentos pelos direitos civis, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, começaram a questionar a exclusão educacional. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1959) e a Declaração de Salamanca (1994) estabeleceram diretrizes fundamentais para a universalização do ensino e a necessidade de adaptações curriculares.

Segundo Dos Santos & de Freitas Reis (2015), até a década de 1960, no período de segregação, pessoas com deficiência eram impedidas de estudar em escolas regulares, o que as afastava da socialização com seus pares devido aos estigmas da época. O atendimento oferecido a elas ocorria apenas em instituições especializadas, cujo foco principal era assistencialista, e não educacional, pois predominava a crença de que não tinham capacidade para progredir no aprendizado.

De acordo com Blanco (2003), na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que:

Constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (Blanco, 2003, p. 28).

Logo, a partir da década de 1970, a ideia de integração escolar começou a ganhar força, pois o modelo integracionista previa a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, desde que eles pudessem se adaptar ao ambiente tradicional. Esse modelo, no entanto, ainda deixava de considerar a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional para atender a diversidade.

Conforme Nascimento (2014), as pessoas com deficiência, até então, sendo educadas em instituições especializadas, deveriam ser reinseridas na comunidade. Esta época foi marcada por importantes mudanças na educação especial, e por consequência de mobilizações

dos pais de crianças com deficiência, que queriam espaços nas escolas regulares para seus filhos, resultando no direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência.

A inclusão resulta da longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação, discriminação e até morte. Segundo Blanco (2003, p. 72), quando se discute inclusão, não se está “apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou que acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média”. Portanto, percebe-se que a situação da inclusão se apresenta de forma delicada, ao longo do tempo, a fim de compreendê-la nos dias.

Nos anos 1990, o conceito de educação inclusiva começou a substituir a integração escolar. Em vez de exigir que o aluno se adaptasse ao sistema, passou-se a defender que o sistema deveria ser modificado para acolher todos os alunos.

Segundo Neto, et al. (2018) na década de 1990 reforçava-se cada vez mais a ideia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência. Com a proposta de aplicação prática ao campo da educação a partir de um movimento mundial, denominado Inclusão Social, surge o termo Educação Inclusiva.

Para Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”. O autor ressalta que o movimento pela Educação Inclusiva surgiu como uma resposta às práticas educacionais excludentes do passado, incluindo algumas abordagens da própria Educação Especial. Historicamente, a Educação Especial foi desenvolvida para atender estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, mas, muitas vezes, isso ocorreu por meio da segregação, com a criação de classes ou escolas separadas, reforçando a marginalização desses alunos.

Conforme Lima (2006), a educação inclusiva não deve ser vista como sinônimo de educação especial, embora a envolva. A educação especial surgiu com a proposta de garantir o ensino para todos, independentemente de sua origem social. Já a escola inclusiva, assim como uma sociedade que valoriza a inclusão, foi impulsionada por encontros internacionais e movimentos que buscavam assegurar direitos sociais.

Sendo assim, o movimento mundial pela educação inclusiva:

É uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil 2007, p. 1).

Esse avanço foi impulsionado por tratados e legislações internacionais, como:

Em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Como resultado desse encontro, foi elaborada a Declaração de Salamanca, um documento que buscava estimular a formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. O principal foco da declaração foi a inserção de pessoas com deficiência na educação básica. Além disso, o documento defendia a adoção de práticas inclusivas nas salas de aula regulares, destacando os benefícios sociais dessa abordagem em âmbito regional e internacional.

Declaração de Salamanca (1994) – Documento da UNESCO que consolidou o compromisso global com a educação inclusiva, afirmando que todas as escolas devem acomodar crianças independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A Conferência de Salamanca (Espanha, 1994) impulsionou o movimento de inclusão ao enfatizar a necessidade de reformular tanto as práticas educacionais quanto a infraestrutura

das escolas para atender adequadamente os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para que a inclusão ocorresse de forma eficaz, seria fundamental não apenas adaptar as metodologias de ensino dos professores, mas também garantir que o espaço físico fosse acessível e acolhedor. Além disso, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e a formação de docentes capacitados seriam essenciais para suprir as demandas desses alunos. Essas diretrizes foram posteriormente formalizadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007 (Brasil, 2007), e no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que regulamentam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

A Declaração de Salamanca estabeleceu que a educação inclusiva deve ser uma prioridade em todos os países, e que as escolas devem adotar estratégias para atender às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) – Reforçou o direito à educação inclusiva e a responsabilidade dos Estados em eliminar barreiras ao aprendizado. Este contexto é delimitado por leis como o Decreto nº 6959/2009:

Em 2006, a organização das Nações Unidas (ONU), contando com a participação de 192 países, representantes da sociedade civil do mundo todo aprovou, em Nova Iorque, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6959/2009): um acordo entre os países participantes que reconhece o direito à educação de todas as pessoas com deficiência, sem discriminação e com oportunidades iguais e determina aos Estados parte que assegurem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. O documento também menciona que as adaptações, sejam elas de ordem física, material ou humana, devem ser adequadas às necessidades individuais das pessoas com deficiência (Correia, 2021, p. 276).

A autora destaca a importância da individualidade, ressaltando que a metodologia de ensino não pode ser uniforme, assim como a aprendizagem não ocorre de maneira igual para todos os alunos. Além de avaliar a relevância do conteúdo a ser abordado, o professor deve levar em conta o método escolhido, adaptado às características individuais de cada estudante.

2.2. Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil

Não há registros detalhados sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência em tempos antigos, havendo apenas algumas informações escassas. Na Grécia e Roma, por exemplo, era comum o abandono dessas pessoas, e o Estado tinha o poder de autorizar a eliminação de crianças com deficiências, pois cidadãos com corpos considerados inadequados não eram aceitos (Souza 2016).

Durante a Idade Média, a segregação dessas pessoas era justificada por interpretações religiosas, que as associavam à culpa ou ao pecado, tornando-as, assim, afastadas da divindade. Foi apenas no século XIX que começaram a surgir ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. No entanto, no Brasil imperial (1822-1889), essas iniciativas perderam força devido a uma sociedade elitista, agrária, escravocrata e com baixa participação política, o que dificultava a aceitação das diferenças (Souza, 2016).

Com os avanços da medicina nesse período, iniciou-se o estudo das condições dessas pessoas, não com o objetivo de oferecer educação, mas para buscar soluções que reduzissem o impacto da deficiência para as famílias e a sociedade. O atendimento ficava restrito ao campo médico e ocorria principalmente em instituições religiosas ou filantrópicas, focando na cura e na adaptação ao comportamento socialmente esperado. Foi nesse contexto que surgiram, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdo-mudo. Esses foram os únicos grupos beneficiados por iniciativas educacionais da época. Com a chegada do Período Republicano, em 1889, essas instituições passaram por mudanças de

nomenclatura, tornando-se, respectivamente, o Instituto Benjamin Constant, em 1891 e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1957 (Souza, 2016).

Com o cenário pós-Segunda Guerra Mundial, as atrocidades cometidas e o grande número de feridos que adquiriram deficiências impulsionaram a defesa dos direitos dessas pessoas. Além disso, a necessidade de reabilitação para que pudessem continuar contribuindo com a produção fortaleceu a crença em suas capacidades.

Segundo Sasaki (2019) o final do século XX foi marcado por conflitos e mudanças, especialmente no campo da educação especial, que já existia no Brasil desde o período imperial, embora suas bases tenham sido difundidas no século XVIII por educadores como Pestalozzi e Froebel. Eles defendiam o respeito às particularidades de cada criança, o que levou ao surgimento de expressões como "Educação para todos", "Todos na escola" e "Escola para todos". Inicialmente, a presença de pessoas com deficiência nas escolas era mais voltada à interação do que à inclusão efetiva. Com a democratização do ensino, o debate sobre exclusão e inclusão tornou-se mais evidente.

Durante o século XX, com a Segunda República, o governo começou a incentivar instituições filantrópicas especializadas, como o Instituto Padre Chico, voltado ao atendimento de pessoas cegas. No entanto, é importante destacar que, nesse período, a educação especial ainda não era uma responsabilidade direta do Estado, como afirma Jannuzzi:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de

incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Jannuzzi, 2012, p.16).

Nesse contexto, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo como parâmetro a organização estadunidense da National Association for Retarded Children, destinada a atender crianças com deficiência, e por ocasião da chegada de Beartice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down, cujo exemplo inspirou um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais a criarem a primeira APAE do Brasil. As associações se difundiram pelo país de 1954 a 1962 e possibilitou pela primeira vez uma discussão acerca da questão da pessoa portadora de deficiência. Em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, que demonstrou um maior interesse pelo deficiente e uma maior preocupação e iniciativa do poder público com os problemas de aprendizagem e com a educação especial, além das práticas pedagógicas na educação inclusiva, garantindo a execução do direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas (Borges, 2016).

Já na década de 70, houve um retrocesso na política inclusiva, com a criação da Lei 5.692/71, que defendeu o tratamento especializado para os alunos com deficiência, reforçando ainda mais a segregação desses alunos em salas especiais. Houve uma grande organização da educação especial e de classes especiais, “com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial. Posteriormente, algumas deficiências, a exemplo das mentais, adquiriram caráter de doenças, exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas, necessitando de tratamento especial,

a exemplo do contido nos textos das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, hoje substituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Borges, 2016).

E foi a partir da década de 80, principalmente em virtude da luta pelos Direitos das pessoas portadoras de deficiência é que houve uma maior integração social e inserção do deficiente na sociedade de uma forma geral. Cria-se em 1999 o decreto 3.298, que, ao regulamentar a Lei 7.853/89, definiu que deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais. E define que deficiência permanente é aquela que ocorreu num determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos (Borges, 2016).

Conforme argumenta Sasaki (2019, pp. 14-16), a trajetória das pessoas com deficiência tem sido permeada por desafios e lutas. Esse processo pode ser compreendido em quatro etapas fundamentais:

[...] na primeira etapa da história das PCDs, chamada exclusão (da Antiguidade até o século 19), predominou o modelo de rejeição social, deixando as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal e útil [...] Na segunda etapa, a da segregação (1910), a sociedade e o governo – por caridade ou conveniência - confinavam essas pessoas em instituições terminais, prestando-lhes alguma atenção básica: abrigo, alimentação, vestuário, recreação [...] Na terceira etapa, conhecida como integração, quando surgiram serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional (anos 40) e sob a inspiração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Finalmente, na quarta etapa, a inclusão (a partir da década de 90 do século 20) teve suas sementes plantadas pelos movimentos de luta das próprias PCDs, esta etapa foi fortalecida pelo lema Participação Plena e Igualdade.

A citação de Sasaki (2019) apresenta um panorama histórico da trajetória das pessoas com deficiência (PCDs), destacando a evolução das percepções e políticas em relação a esse grupo ao longo do tempo. Na primeira etapa, a exclusão, predominava a rejeição social, com PCDs sendo marginalizadas e consideradas inaptas para a convivência em sociedade. Esse modelo refletia uma visão capacitista extrema, onde a deficiência era vista como um fardo ou uma punição. A segunda etapa, a segregação, trouxe uma mudança parcial, pois, apesar do confinamento institucional, houve alguma assistência básica. No entanto, essa abordagem ainda reforçava a separação das PCDs do restante da sociedade, sem oferecer reais oportunidades de participação social. Na terceira etapa, a integração, começaram a surgir serviços de reabilitação e profissionalização, permitindo maior acesso à educação e ao trabalho. No entanto, essa fase ainda mantinha a lógica de adaptação das PCDs às estruturas já existentes, sem necessariamente modificar a sociedade para acolhê-las de forma igualitária. A quarta etapa, a inclusão, marca uma verdadeira transformação, impulsionada pelos próprios movimentos de luta das PCDs.

Segundo Spini (2016, p. 29) foi a partir da década de 90 com a adoção do lema “Participação Plena e Igualdade” ficou:

Assegurando o fortalecimento da pessoa com deficiência que teve como grande impacto a bandeira da reabilitação e, a partir da integração, trouxe o conceito de equiparação de oportunidades na defesa da adaptação e adequação, eliminando barreiras do ambiente propiciando a participação em todos os aspectos da sociedade.

O conceito de "Participação Plena e Igualdade" enfatiza não apenas a presença dessas pessoas nos espaços sociais, mas também a remoção de barreiras e a construção de um ambiente acessível para todos. Portanto, a trajetória das PCDs reflete uma conquista gradual de direitos e reconhecimento, evidenciando a necessidade contínua de políticas inclusivas e de uma mudança cultural que valorize a diversidade humana.

De acordo com Mazzotta (2001), a Educação Especial no Brasil surgiu como resultado de iniciativas de grupos de brasileiros interessados na causa das pessoas com deficiência e estimulados pelo que estava acontecendo na Europa e nos Estados Unidos.

O Brasil acompanhou os demais países e o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podiam ser supridas nas escolas regulares, pois, conforme Lima (2006), ainda não havia recursos, não disponibilizávamos de professores capacitados, estruturas adequadas das escolas, dinâmica da escola para recebermos alunos especiais, recursos pedagógicos, entre outros.

A educação inclusiva ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito de todos à educação, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabeleceu princípios para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

2.3. Marcos Legais e Normativos da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva é um direito fundamental que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e especificidades. No Brasil, esse conceito vem sendo consolidado ao longo das últimas décadas por meio de legislações, políticas públicas e normativas que buscam assegurar uma educação equitativa e de qualidade para todos.

A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo passa pelo reconhecimento da diversidade como um valor essencial e pela adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno. Para isso, é imprescindível compreender os marcos legais e normativos que sustentam a educação inclusiva no Brasil, abordando desde a Constituição Federal de 1988 até normativas mais recentes, como o Plano Nacional de

Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de leis, políticas e normativas que garantem o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Esse arcabouço normativo reflete o compromisso do país com a promoção da equidade e da diversidade no ambiente escolar. ados no sentido de fundamentar a Política da Educação Inclusiva no Brasil e o que eles dispõem.

A Tabela 1 detalha alguns documentos que estruturam a política de Educação Inclusiva no Brasil e o que eles dispõem.

Tabela 1

Legislação que norteia a Política de Educação Inclusiva no Brasil.

ANO	DOVUMENTO	ASSUNTO
1989	Lei n. 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras com deficiência e sua integração na sociedade.
1990	Lei n. 8.069/90 ECA	Em seu Art. 55 deixa claro a responsabilidade dos pais e responsáveis pela matrícula na rede regular de ensino.
1996	Lei n. 9394/96	Recomenda que os sistemas de ensino assegurem aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Decreto n. 3.298/99	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Lei n.10.172/2001	Aprova o PNE que sugere a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
2002	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2004	Decreto n.5.296/2004	Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

2007	Decreto n. 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008	Decreto n. 6.571/08	Revogado pelo Decreto 7.611/11 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2009	Decreto n. 6.949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York no dia 30 de março de 2007.
2009	Resolução n. 4 CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto n. 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: Adaptação do site “Inclusão já! Em defesa do Direito à Educação Inclusiva”.

A educação inclusiva no Brasil é baseada em um conjunto de leis e diretrizes que garantem o direito de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 é o marco jurídico mais importante para a garantia do direito à educação no Brasil. Em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. O artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Um conjunto significativo de leis, decretos e portarias passaram a ser estabelecido no Brasil para regulamentar e dar cumprimento às previsões da Constituição Federal (CF/1988). Vale frisar que a CF/1988 foi um marco de grande relevância para a sociedade e, é uma política nacional que acentua os direitos básicos do cidadão, contemplando a promoção da igualdade, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2016, p. 11). Introduziu também mudanças relevantes, que não só trouxeram referência as pessoas com deficiência, mas também

conferiu proteção a diversos direitos sociais, como o direito a educação “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123).

A Constituição Federal de 1988 configurou-se um instrumento de progresso nos direitos das pessoas com deficiência, promovendo maior equidade de condições para todos. Fica estabelecido no Art.206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino (Brasil, 2016, p. 123).

Portanto, a Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo maior equidade no acesso à educação. Esse princípio assegura que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham as mesmas oportunidades educacionais, incentivando a adaptação das instituições de ensino para atender às necessidades de cada aluno. Dessa forma, a Constituição se tornou um marco na construção de uma sociedade mais justa e acessível.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996

A LDB é a base do sistema educacional brasileiro e reforça o direito à educação inclusiva. O artigo 4º, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado gratuito. Além disso, o artigo 58 trata da educação especial, garantindo que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação tenham atendimento especializado.

É válido enfatizar que segundo a LDB, em seu capítulo V, Artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma a importância da educação inclusiva ao estabelecer, no Capítulo V, Artigo 58, que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa diretriz reforça o princípio da inclusão, garantindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso à mesma estrutura educacional que os demais estudantes. Ao priorizar a permanência desses alunos em ambientes escolares comuns, a LDB promove a diversidade, a interação social e a equidade no ensino, ao mesmo tempo em que assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre que necessário.

Na década de 1990, um marco importante para a ampliação dos direitos das Pessoas com Deficiência (PCDs) foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa legislação teve um papel fundamental ao assegurar a valorização das diferenças culturais no ambiente escolar, promovendo um ensino inclusivo e respeitoso para crianças e adolescentes.

O ECA estabelece a proteção integral de crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação sem discriminação. O artigo 54 determina que o Estado deve assegurar atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Castro e Macedo (2019, p.1220) o ECA ultrapassou:

A visão de assistencialismo para a afirmação de direitos, a de delinquência para a de proteção integral. Rompe também a barreira da diferenciação entre as crianças e adolescentes que vivem ou não em situação de vulnerabilidade, para a promoção do desenvolvimento integral.

Na visão do ECA, tanto a criança quanto o adolescente são considerados sujeitos de direitos, e dentre esses direitos destaca-se a importância de proporcionar meios que a criança venha ter um pleno desenvolvimento: físico, intelectual e social, além é claro do direito à liberdade e dignidade.

Aprovada pela ONU e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, a Convenção reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo, garantindo o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, sem discriminação.

Conforme Lima e Masson (2018, p.57):

Todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças. Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitude perceptiva (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seus estilos, e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2007, consolidou a inclusão escolar como um direito de todos os alunos com deficiência, reforçando a importância de se criar ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade. Esse documento representou um avanço significativo ao estabelecer diretrizes para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Propõe a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) como um serviço complementar ao ensino regular, e não substitutivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 define metas e estratégias para a educação em parceria com estados, municípios e governo federal. Este plano é composto por vinte metas. Conforme Borges e Victor (2022), a Meta 4 é voltada à universalização da educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo acesso à educação inclusiva e atendimento educacional

especializado, propondo que todas as crianças e adolescentes com idade entre quatro e 16 anos tenham acesso ao ensino regular, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à SRM.

A LBI reforça o direito à educação inclusiva, vedando a recusa de matrícula por motivo de deficiência (artigo 28) e garantindo o acesso ao atendimento educacional especializado, recursos de acessibilidade e adaptação curricular. Logo, a criação da LBI no Brasil foi fundamental para ampliar a conscientização e o reconhecimento dos direitos de milhões de pessoas com deficiência, que ainda enfrentam negligência por parte da sociedade. No entanto, essa lei vai além de redefinir o conceito de deficiência. Com sua implementação, há uma garantia real de respeito aos direitos das pessoas com deficiência, assegurando que possam realizar atividades e exercer funções em condições de igualdade, sem sofrer exclusão, preconceito ou discriminação. No passado, a deficiência era vista apenas como uma característica individual. Hoje, com a LBI, essa definição mudou, considerando que a verdadeira barreira está nos espaços – físicos e sociais – que não são adequados para atender às necessidades dessas pessoas.

Segundo Santos e Lima (2020) a LBI veio para demonstrar que a deficiência não está nas pessoas, mas nos ambientes que não oferecem acessibilidade e inclusão. Quando ampliamos oportunidades e garantimos acessos, reduzimos os desafios enfrentados por essa parcela da população.

A BNCC orienta os currículos das escolas brasileiras e reforça o compromisso com a educação inclusiva, destacando a necessidade de adaptação curricular, acessibilidade e estratégias pedagógicas para atender à diversidade dos estudantes.

Segundo Chiari (2022, p.16), a nova proposta curricular – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – “é um documento que tem por objetivo traçar e apontar aprendizagens que sejam essenciais para os alunos, tem caráter normativo e, por ser caracterizada como base comum, subentende-se que deve ser igual para todos”.

Em relação às aprendizagens, o documento já aponta em sua introdução que o propósito atual é promover nos estudantes o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, destinadas a favorecer o crescimento integral dos educandos.

A BNCC trouxe uma mudança significativa ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em vez de apenas conteúdos específicos. Ela estabeleceu dez competências gerais que devem orientar o trabalho pedagógico, promovendo uma educação mais contextualizada, inclusiva e voltada para os desafios do século XXI.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi lançada pelo Governo Federal, em 2020. Porém, essa política gerou controvérsias ao propor o retorno de escolas e classes especializadas, indo na contramão da perspectiva inclusiva consolidada nos anos anteriores. Em 2021, foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que considerou que a nova diretriz poderia violar direitos já garantidos.

A construção da educação inclusiva no Brasil é um processo contínuo, impulsionado por legislações, políticas públicas e normativas que visam garantir a equidade e a acessibilidade no ensino. Embora haja avanços significativos, desafios ainda persistem, como a necessidade de formação docente, adaptação curricular e garantia de infraestrutura adequada. A efetivação desses direitos depende da implementação de políticas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão de maneira integral.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

A inclusão escolar representa um compromisso com a equidade e a valorização da diversidade no ambiente educacional. Para garantir um ensino de qualidade para todos, independentemente de suas particularidades, é essencial que as instituições de ensino adotem práticas administrativas e pedagógicas que promovam a acessibilidade e a participação ativa dos alunos com deficiência. Esse processo envolve a construção de políticas institucionais, a adaptação de metodologias de ensino, a formação de professores e a implementação de recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes.

Segundo Cândido (2024), a educação inclusiva é vista como um dos grandes desafios para a gestão escolar, especialmente diante das diversas demandas enfrentadas tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. A escola ocupa uma posição central no interesse social, já que a educação, fundamentada no conhecimento, é reconhecida como um recurso estratégico essencial para o progresso de qualquer sociedade, além de ser um fator determinante para a qualidade de vida das pessoas. Para Carvalho (2019, p. 31), “a escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de quaisquer alunos”.

Este capítulo, aborda as práticas administrativas e pedagógicas da gestão, necessárias para a consolidação de um ambiente educacional inclusivo, a função do coordenador pedagógico e suas práticas no contexto inclusivo, a formação docente e o seu desenvolvimento profissional na educação inclusiva. Discutirá as ações planejadas, colaborativas e alinhadas aos princípios da inclusão no projeto político pedagógico que podem contribuir para superar barreiras e proporcionar um espaço escolar acolhedor e acessível, assim como a importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão escolar.

3.1. A Gestão Escolar e o Processo de Inclusão

O Brasil, é um país de grande extensão territorial e marcado por desigualdades socioeconômicas, logo, a construção de uma sociedade mais inclusiva representa um desafio significativo. Esse processo ganhou maior visibilidade a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que destacou a importância do direito à educação para grupos em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão. Inspirado por essa diretriz, o governo brasileiro implementou, desde a década de 1990, diversas iniciativas voltadas para a inclusão social, o que impactou diretamente o sistema educacional, reforçando seu compromisso com essa política (Kassar; Arruda; Benatti, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representa uma iniciativa voltada ao compromisso de assegurar que as escolas promovam condições adequadas para que estudantes com deficiência avancem em sua trajetória educacional (Brasil, 2008). Para orientar a estruturação dos sistemas educacionais inclusivos, foi emitida a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), a qual estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

A inclusão é um desafio de grande complexidade para os gestores, englobando não apenas custos variados, mas também questões ligadas à gestão institucional e à eficiência profissional. Ademais, de acordo com a definição operacional de um ambiente inclusivo apresentada pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASIE). Assim, uma escola que almeja ser inclusiva deve priorizar a permanência dos estudantes com deficiência em momentos de interação com seus colegas, além de fomentar uma cultura que valorize a diversidade e encare as diferenças individuais como oportunidades de inovação pedagógica. Nesse sentido, Glat (2007) reforça que, em uma escola inclusiva, é fundamental reconhecer que determinados alunos necessitam de mais apoio e assistência do que outros, visando alcançar um processo educacional bem-sucedido.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece diretrizes a serem seguidas para garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Além disso, unifica em um único documento normas e deveres que anteriormente estavam dispersos em diversas legislações, definindo responsabilidades e condições para a construção de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, a simples criação de leis e diretrizes, sejam políticas ou pedagógicas, não assegura sua efetiva aplicação. Para que isso aconteça, é essencial que as instituições de ensino possuam autonomia na elaboração de seus projetos educativos e que os gestores estejam comprometidos tanto com essas iniciativas quanto com seu próprio aperfeiçoamento profissional.

A educação inclusiva busca organizar recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que assegurem aos alunos o acesso ao currículo, aos espaços físicos e à comunicação, atendendo às suas necessidades específicas. Dessa forma, a escola se torna um ambiente significativo de aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas que valorizem diferentes aspectos dos estudantes, como o emocional, o intelectual e o social, além de estimular seu pensamento crítico e criatividade. Isso facilita a construção de conhecimentos que dialoguem com as experiências cotidianas vivenciadas na escola, na família e na comunidade. Diante desse cenário, destaca-se a importância da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, em que as ações sejam estrategicamente planejadas e executadas, com o objetivo de garantir igualdade e contribuir para a transformação e o aprimoramento do sistema educacional vigente.

A palavra gestão que tem sua origem no latim “gestione”, que se refere à ação e ao resultado de administrar e coordenar. Segundo Garay (2011), a gestão é o processo de liderar uma organização, nesse contexto, é tomar decisões considerando as demandas do ambiente e os recursos disponíveis.

De acordo com Luck (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento. Ademais, a administração escolar deve estar articulada às demandas sociais e ao cumprimento de determinados fins.

Sob essa perspectiva, a gestão escolar pode ser entendida como o conjunto de processos e práticas administrativas e pedagógicas aplicados à organização de instituições educacionais, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Seu propósito é colaborar para o alcance dos objetivos estabelecidos pela instituição de ensino, por meio de um conjunto estruturado de práticas, políticas e processos que promovem a organização e o planejamento, além de decisões estratégicas voltadas para o eficiente funcionamento da escola.

Conforme Araújo (2024), a gestão escolar consiste em um conjunto de práticas organizacionais que tem como objetivo aprimorar as atividades diárias da escola, assegurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo busca integrar a prática social, promovendo a participação ativa da comunidade escolar na administração. Fundamenta-se em áreas essenciais, como a administrativa, financeira e pedagógica, a partir das quais é possível manter a ordem no ambiente escolar, executar as ações planejadas no Plano de Gestão Escolar e tomar decisões que contribuam para a melhoria contínua do processo educacional.

Esse compromisso exige investimentos em capacitação e formação contínua. Além disso, é fundamental que os ambientes de trabalho sejam reorganizados para permitir maior liberdade na tomada de decisões e na resolução de desafios de forma participativa, consciente e reflexiva. Somente assim será possível garantir uma gestão interna alinhada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Souza Holanda, Pereira e Ferreira (2021, p.7), a gestão para inclusão:

É um desafio ainda maior e envolve enfrentar as práticas discriminatórias, assim como buscar alternativas para resolvê-las, principalmente por ser a escola um espaço fundamental de redução dos índices e da lógica da inclusão. Envolve, ainda, modificações nas esferas culturais, estruturais e pedagógicas das escolas, com vistas a garantir apoio às necessidades dos alunos com deficiência.

Diante das ideias dos autores supracitados, entende-se que a educação inclusiva estabelece uma nova ligação pedagógica, voltada para as múltiplas possibilidades de aprendizado dos alunos e para os diversos modos de interação em distintos ambientes de convivência. Além disso, destaca-se que os gestores, independentemente do nível em que atuam no sistema educacional, possuem a responsabilidade de implementar práticas de gestão inclusivas, tanto no âmbito escolar quanto no processo educativo.

Na concepção de Dutra e Griboski (2005, p. 13):

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

Nesse sentido, Araújo (2024, p. 84) ressalta que:

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, consiste na reorganização do sistema educacional, quebras de paradigmas e busca de possibilidades em relação aos aspectos cognitivos, sociais e culturais dos alunos, respeito às diferenças e envolvimento dos vários segmentos educacionais: salas de recursos multifuncionais, equipe gestora, apoio e envolvimento das famílias nas atividades escolares para que os alunos com deficiência se tornem participativos.

É necessário assegurar que os alunos com deficiência tenham acessibilidade, eliminando barreiras existentes no espaço escolar e realizando adaptações nos aspectos estruturais, pedagógicos, tecnológicos e outros. No que diz respeito ao processo educativo, a gestão deve providenciar os recursos humanos e materiais necessários para fortalecer a inclusão. Assim, torna-se indispensável a realização de iniciativas que envolvam famílias, alunos, professores e toda a comunidade escolar, com o propósito de superar os preconceitos e promover a autoconfiança.

Os gestores escolares têm a responsabilidade de implementar mudanças no ambiente escolar para garantir a concretização da educação inclusiva. Para Tezani (2009, p. 4):

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Lopes e Mendes (2006, p.12), afirmam que

[...] o gestor deve ser capaz de organizar, relacionar, refletir e analisar a melhor forma de cuidar do setor que ele administra para que consiga êxito no que se propõe a fazer. A administração é uma atividade produzida pelo homem e que se ocupa com a organização do esforço coletivo, isto é, com a organização do trabalho na sociedade.

O papel do gestor escolar é indispensável para o bom funcionamento da instituição, sendo suas ações voltadas à inovação por meio de práticas democráticas e articuladas. Isso inclui promover o diálogo e a troca de experiências que impulsionem o desenvolvimento do grupo, a superação dos novos desafios e a melhoria contínua do ensino.

Conforme Santos (2018, p.26), o gestor deve dedicar-se:

A avaliar constantemente as condições de acessibilidade da escola, procurando identificar as barreiras que impedem a circulação de estudantes com limitações na locomoção, além de promover a implantação de recursos que superem os obstáculos no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essas avaliações são necessárias para elaborar relatórios e diretrizes que facilitarão o processo de solicitação de verbas para a escola.

De acordo com Araújo (2024) a gestão escolar deve aprofundar seu conhecimento acerca das legislações que orientam a educação, de modo a capacitar a equipe para tomar decisões estratégicas e adotar posturas alinhadas ao objetivo de construir um conhecimento crítico entre os alunos. Alterações na postura institucional contribuem para elevar o padrão da escola, facilitando a implementação de ações diversificadas e motivando a equipe a expandir suas capacidades e superar limites.

Dado que o papel do gestor é fundamental na escola, suas iniciativas devem estar voltadas para a inovação, promovendo práticas democráticas e integradas. Isso deve ser alcançado por meio do diálogo e da troca de experiências, favorecendo o progresso coletivo, a superação de desafios emergentes e o aprimoramento do ensino.

Nesse contexto, Silva (2014, p.94), evidencia que para implantar um processo de mudança na instituição:

O gestor precisa elaborar um planejamento para que a escola consiga atender aspectos como: responder às transformações impostas pela sociedade; compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças; motivar os profissionais a encararem a mudança como um desafio pessoal; desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante para estar preparada para reagir imediatamente às novas mudanças; realizar reuniões com os seus participantes, visando detectar os fatos que podem ser

considerados geradores de mudanças estratégicas na organização e apresentar os benefícios que poderão tirar disso.

O autor destaca a importância do planejamento estratégico na gestão escolar para lidar com as mudanças constantes da sociedade. Ele enfatiza que a escola deve não apenas reagir a essas transformações, mas também antecipá-las e utilizá-las como oportunidades de crescimento. Além disso, reconhece que a comunidade escolar (alunos, professores e demais profissionais) está no centro dessas mudanças, tornando essencial a motivação e o engajamento de todos.

Outro ponto relevante é a criação de uma cultura organizacional voltada para desafios, o que exige flexibilidade e prontidão para reagir às novidades. As reuniões mencionadas no texto reforçam a necessidade de um ambiente colaborativo, onde os participantes possam identificar tendências e propor estratégias. Por fim, o destaque nos benefícios das mudanças mostra que elas devem ser encaradas não como ameaças, mas como possibilidades de evolução para a escola e seus membros. Sendo assim, é indispensável implementar uma gestão democrática e participativa, engajando a equipe em atividades que promovam a compreensão de que a escola é um ambiente dedicado à construção do conhecimento, onde as decisões precisam ser tomadas de maneira coletiva e colaborativa, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas.

Para Cândido (2024) a gestão escolar não pode ser autoritária ou isolada; pelo contrário, ela precisa ser uma gestão democrática e participativa na construção de uma escola como um espaço de conhecimento compartilhado, incentivando a cooperação e o diálogo entre professores, funcionários, alunos e até as famílias.

Na gestão democrática as decisões são tomadas de forma coletiva, a equipe escolar se sente mais envolvida e comprometida com os objetivos institucionais, o que fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade de todos no processo educativo. O gestor tem

um papel central nesse cenário, pois é ele quem promove as condições para que essa troca ocorra de maneira eficaz e harmoniosa.

Nessa concepção, a gestão escolar se organiza como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisão” (Libâneo, 2017, p. 324). Para o autor, a gestão baseada na concepção democrático-participativa, reforça a importância de combinar a ênfase nas relações humanas e na participação deliberativa com ações efetivas para atingir de forma exitosa os objetivos específicos da escola. Assim, uma gestão bem estruturada e participativa pode transformar a escola em um espaço mais humano, inovador e adaptado às novas demandas da sociedade.

3.2. O Papel do Coordenador Pedagógico na Inclusão Escolar

Embora os avanços legais sejam significativos, a inclusão efetiva de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino ainda enfrenta grandes obstáculos. Reconhecendo essas dificuldades, busca-se debater caminhos para tornar a inclusão uma realidade. Nesse sentido, são propostas algumas ações a serem adotadas pelas escolas com o objetivo de promover práticas pedagógicas inclusivas, destacando-se o papel fundamental do coordenador pedagógico na concretização desse processo.

Vieira (2003) define o objetivo principal da coordenação pedagógica como garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e saudável. Isso envolve uma gama de tarefas, desde responsabilidades burocráticas até o planejamento detalhado de práticas educativas que promovam inclusão e sucesso para todos os alunos.

Pires (2005) ressalta que o papel do coordenador pedagógico ganha maior relevância quando ele se dedica diretamente às atividades que caracterizam sua função. O afastamento

dessas responsabilidades essenciais, independentemente do motivo, pode levar a mal-entendidos e confusões sobre sua importância e papel na escola.

De acordo com Libâneo (2017), as funções do coordenador pedagógico podem ser sintetizadas em:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (Libâneo, 2017, p. 221).

O autor ressalta a abrangência e a complexidade do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, destacando-o como um dos pilares para o funcionamento eficaz do ambiente escolar. A responsabilidade por planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar não apenas estabelece a centralidade desse profissional nas práticas pedagógicas e curriculares, mas também evidencia a necessidade de uma atuação que ultrapassa o âmbito do ensino em sala de aula. Diferentemente dos professores, que se concentram diretamente no ensino e na aprendizagem, o coordenador pedagógico precisa ter uma visão sistêmica, capaz de alinhar os objetivos pedagógicos da escola às estratégias práticas adotadas nas turmas. Essa função demanda uma formação específica, que não só aprofunde o domínio dos aspectos didático-metodológicos, mas também desenvolva competências voltadas à gestão, liderança e promoção do trabalho coletivo.

Além disso, sua atuação é essencial para garantir que as práticas educacionais estejam coerentes com o projeto político-pedagógico da instituição, visando não apenas a qualidade cognitiva das aprendizagens, mas também sua aplicabilidade e impacto na formação integral dos alunos. Dessa forma, o coordenador pedagógico assume o papel de articulador, mediador

e agente transformador, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem alcance resultados significativos e esteja alinhado às demandas sociais e educativas contemporâneas.

Conforme Lück (2009), como para a maioria dos profissionais da educação, as atribuições do coordenador pedagógico devem acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação.

Segundo Domingues (2015), é fundamental que o coordenador pedagógico esteja envolvido no acompanhamento e na formação dos professores dentro do contexto do projeto pedagógico, dividindo responsabilidades e compreendendo as relações de poder e as dinâmicas que definem sua função na instituição educacional.

Para Costa e Ramos (2015) o coordenador pedagógico é responsável por articular as diversas áreas do setor educacional, implementando ações que removam as barreiras enfrentadas pelos alunos e promovam uma escola verdadeiramente inclusiva, que respeite as diferenças e a diversidade. Este profissional é peça-chave para integrar as dimensões administrativa e pedagógica. Ele atua como mediador, garantindo que políticas inclusivas sejam implementadas e que a equipe esteja preparada para lidar com os desafios.

A função do coordenador pedagógico vai além da visão tradicional. Sua rotina diária envolve uma atuação abrangente e diversificada, posicionando-o como um agente transformador no ambiente escolar. Ele desempenha um papel essencial no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, buscando garantir aos estudantes uma aprendizagem significativa por meio da articulação e do trabalho colaborativo no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Para alcançar essas metas, é indispensável que o coordenador seja um educador comprometido, atento às dinâmicas pedagógicas nas interações de ensino dentro da escola.

Conforme Chagas, Matos e Santos (2021), o coordenador pedagógico tem a missão de auxiliar os professores a reverem suas práticas, fortalecer a autonomia docente e incentivar o

trabalho em grupo. Para isso, é necessário que ele esteja ciente das suas principais responsabilidades e esteja preparado para transformar a prática pedagógica em uma parceria com os docentes.

Segundo Silva (2019), o coordenador pedagógico tem suas responsabilidades no contexto escolar:

[...] O coordenador pedagógico é, antes de tudo, um professor que, de modo diferente dos demais professores, deve responder pelas obrigações que lhe foram confiadas, a saber: a operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo (2019, p. 5).

Essa visão do coordenador pedagógico com articulador se dá principalmente pelo fato de ele considerado o profissional que possibilita o acesso tanto dos professores quanto dos alunos e de seus familiares as políticas, projetos e estratégias de ensino-aprendizagem que beneficiem a todo o público escolar, contribuindo assim para a transformação estrutural da sociedade.

De acordo com Pereira (2025, p.115):

O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na implementação de práticas inclusivas, atuando como mediador entre a equipe docente, os alunos e suas famílias. Entre suas principais atribuições, destaca-se a necessidade de promover a formação continuada dos professores, capacitando-os para atender às demandas específicas de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Essa formação deve abordar metodologias diferenciadas, adaptações curriculares e estratégias de ensino que favoreçam a inclusão.

Logo, entende-se que o coordenador pedagógico desempenha um papel relevante na construção de uma educação inclusiva, sendo responsável por articular ações que garantam a

plena participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características ou condições. Esse profissional atua como mediador entre os diferentes agentes do ambiente escolar, promovendo a adaptação do currículo, a capacitação dos educadores e a superação de barreiras que possam dificultar o processo de inclusão.

O coordenador pedagógico deve assumir uma postura política em relação à implementação de políticas inclusivas. Seu trabalho deve ser direcionado ao desenvolvimento de ações práticas que englobem todos os setores da escola, desde a adaptação da infraestrutura às necessidades específicas, a utilização de tecnologias, a elaboração de um currículo flexível e diversificado, até o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Conforme Vioto & Vitaliano (2019), é imprescindível reduzir a distância entre as leis relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas. Entende-se que a construção de uma escola inclusiva depende de políticas públicas que possibilitem a inclusão efetiva. Além disso, é importante considerar os fatores externos que impactam o sistema educacional.

Os atores responsáveis pelo processo educativo na escola — como o diretor, o coordenador pedagógico e os professores — precisam ter conhecimento da legislação vigente sobre inclusão para transformar as normas em práticas educacionais inclusivas. Além disso, o coordenador pedagógico é essencial para fomentar uma cultura de respeito à diversidade, colaborando para que a escola se torne um espaço acolhedor, acessível e comprometido com a equidade. Sua atuação visa não apenas assegurar o cumprimento de diretrizes legais, mas também transformar o ambiente educacional em um lugar que valorize as singularidades de cada estudante e impulse seu desenvolvimento integral.

3.3. A Formação Docente e a Educação Inclusiva

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. O desenvolvimento profissional dos professores precisa ir além da formação inicial, abrangendo a capacitação contínua para que possam atender às diversidades presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, é essencial que os educadores adquiram conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam atuar com sensibilidade e competência diante das necessidades educacionais especiais (NEE). Além disso, a inclusão exige a desconstrução de modelos tradicionais de ensino, promovendo metodologias que garantam a participação efetiva de todos os estudantes. Assim, investir na formação docente é um passo indispensável para tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo e acessível.

A Unesco (1994) destaca a importância da formação de professores especializados para atender aos estudantes com deficiência e transtornos globais. Nesse sentido, atualmente, a formação inicial dos docentes inclui disciplinas voltadas à intervenção com alunos que público-alvo da educação especial.

Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes e a formação profissional dos professores são construídos na interação contínua entre teoria e prática, e destacando a importância da experiência prática como um componente vital da formação.

Correia (2003) defendem que não basta a sensibilização e é necessária formação especializada, do tipo pós-graduado para a aquisição de conhecimentos no geral e, sobre casos mais graves, no particular, pois a necessidade de professores especializados é cada vez mais premente para dar cumprimento à legislação vigente.

Hegarty (2006) dá importância à formação contínua de professores nesta área, considerando-a imprescindível para ensinarem alunos com níveis distintos na mesma sala de aula, para que disponham de conhecimentos essenciais para sinalizarem, acompanharem,

motivarem e ensinarem crianças diferentes e para que, apostem no sucesso de todos e de cada um em particular.

Pletsch (2009) destaca um aspecto fundamental na formação de professores: a inclusão de conteúdos relacionados à legislação e às diretrizes políticas da educação inclusiva. Isso é essencial, pois permite que os educadores compreendam o marco legal que orienta e regulamenta o atendimento às necessidades educacionais especiais, além de promover uma educação mais equitativa e acessível. Conhecer as políticas públicas e as normativas específicas ajuda os professores a se sentirem mais seguros e capacitados para atuar de acordo com os direitos dos alunos, além de fortalecer a prática pedagógica inclusiva. Dessa forma, a formação docente não se limita apenas ao aprendizado de métodos de ensino, mas também envolve a compreensão do contexto legal e político em que a educação ocorre.

Essa visão é respaldada por Onofre (2012), que destaca a necessidade de reconfigurar a formação dos professores para lidar com os desafios históricos e contemporâneos da educação prisional no Brasil, um ambiente que exige um compromisso com a inclusão.

Drago e Manga (2018) enfatizam a necessidade de revisão conceitual na formação de professores para atender às demandas da educação inclusiva:

A formação de professores, quando considera a inclusão como um princípio educativo, implica em uma revisão conceitual e metodológica que deve permear todas as dimensões do processo educativo. Isso significa que não se trata apenas de preparar o professor para trabalhar com alunos com necessidades especiais, mas sim de desenvolver uma prática pedagógica que seja capaz de responder às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças como um aspecto enriquecedor do ambiente de aprendizagem (Drago e Manga, 2018, p. 300).

Logo a formação continuada proporciona a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base e ainda a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

Glat e Nogueira (2002), evidenciam que o preparo dos docentes para o atendimento ao processo de inclusão é desafiador por tratar-se de uma formação para ensinar alunos com ou sem deficiência, sem praticar a exclusão em sala de aula. Os autores enfatizam que as políticas de inclusão devem priorizar programas de capacitação e realizar acompanhamento contínuo, orientando o trabalho dos professores para a minimização da exclusão escolar.

Conforme Azevedo, Games, Pereira, Andrade e da Silva (2025, p. 12754), a formação de professores para a educação inclusiva:

Desempenha um papel essencial na promoção do acesso equitativo ao ensino. Trata-se de um processo que requer não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade social e ética. Ao prepararem-se adequadamente, os educadores são capazes de compreender as variadas necessidades dos alunos e adaptar suas abordagens pedagógicas para garantir que todos tenham oportunidades de aprendizado. Isso se torna ainda mais relevante em contextos educacionais onde a diversidade de estudantes é crescente.

A formação docente está diretamente ligada à habilidade dos professores em construir ambientes de aprendizagem genuinamente inclusivos. Uma sala de aula inclusiva deve garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados, independentemente de suas particularidades. Para alcançar esse objetivo, os educadores precisam estar preparados com recursos teóricos e práticos que os auxiliem na aplicação de metodologias voltadas à diversidade. Aspectos como a escolha da linguagem, a organização das atividades e a promoção de interações sociais devem ser cuidadosamente planejados para assegurar uma experiência educacional acessível e equitativa.

Segundo Almeida (2012, p. 99), “[...] o trabalho docente precisa ser desenvolvido com muito cuidado e fundamentado, pois ele é em sua essência, o lugar de formação de pessoas, que também são profissionais”.

Destaca-se a relevância de que a formação inicial ofereça aos professores a oportunidade de desenvolver competências e habilidades necessárias para transformar suas concepções sobre o ato de ensinar, permitindo que desempenhem suas funções de maneira eficaz. Essa formação deve ser orientada por uma perspectiva reflexiva sobre a diversidade, possibilitando, com base nos princípios da inclusão, a implementação de práticas educacionais inclusivas.

Além disso, é fundamental que a formação dos professores seja contínua, pois não pode ser deixada de lado. As metodologias de ensino e as necessidades dos estudantes estão em constante evolução, assim como as diretrizes educacionais. De acordo com Freitas (2025), “a capacitação contínua dos docentes é um elemento transformador para a educação superior, propiciando mudanças significativas nos métodos de avaliação e no relacionamento com os alunos”. Sendo assim, é evidente que o desenvolvimento profissional dos educadores deve ocorrer de maneira constante e abrangente.

Outro aspecto relevante é a importância de uma abordagem colaborativa na formação docente. O compartilhamento de experiências entre professores, especialistas e a comunidade escolar contribui para a construção de um conhecimento mais prático e alinhado com a realidade do cotidiano em sala de aula. Segundo Narciso e Santana (2025) “a construção de um conhecimento compartilhado é um caminho viável para a efetivação das práticas educativas inclusivas”. Dessa forma, a formação deve ser compreendida não como um ato isolado, mas como um processo contínuo e compartilhado.

Portanto, é essencial que os modelos de formação integrem a prática reflexiva do docente. Quando o professor analisa suas próprias ações e o efeito delas no aprendizado dos

alunos, ele assume um papel ativo em seu desenvolvimento profissional. Esse processo reflexivo pode ser um impulso significativo para a inovação pedagógica e para a implementação de estratégias que efetivamente favoreçam a inclusão. Logo, D'Ávila et al. (2023) destacam que “a reflexão crítica sobre práticas educativas é necessária para a construção de uma educação que realmente atenda a diversidade”.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação de professores (Brasil, 2019), a docência demanda um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que devem estar firmemente ancorados na prática. Essa vivência prática na formação docente não deve se restringir apenas ao estágio obrigatório ou a outras atividades pontuais de prática pedagógica, mas precisa ser incorporada continuamente ao longo de toda a trajetória formativa do professor.

Nesse sentido, a formação em serviço desempenha um papel essencial, pois possibilita que o professor aprenda dentro do próprio ambiente de trabalho, contando com o apoio de colegas e orientações de formadores experientes. Esse modelo de capacitação contínua tem se mostrado uma das abordagens mais eficazes para o aprimoramento da atuação docente.

A formação de professores para a educação inclusiva deve ser encarada como um processo constante, que abrange tanto a assimilação de teorias quanto a implementação prática desses conceitos. É fundamental que os programas de formação capacitem os professores não apenas para atender às necessidades específicas dos alunos, mas também para se posicionarem como agentes transformadores em prol de uma educação inclusiva.

O professor deve introduzir novas temáticas em sala de aula, ampliando o conhecimento dos alunos e incentivando uma nova perspectiva sobre a inclusão. A falta de informação é um fator decisivo para a exclusão, tornando essencial que o docente compreenda as necessidades educacionais de seus estudantes. Com esse conhecimento, ele pode conduzir suas aulas de forma mais acessível e dinâmica, incorporando a inclusão de maneira natural ao ensino. Dessa

forma, contribui para uma educação de qualidade para todos, assumindo o papel fundamental de transmitir essas informações dentro do ambiente escolar.

3.4. O Professor como Agente de Inclusão no Contexto Escolar

A escola tradicional caracteriza-se por uma cultura única e linear, onde todos os estudantes deveriam seguir um percurso homogêneo, muitas vezes desconectado de suas realidades de vida. Nesse modelo, os professores eram vistos como meros transmissores de um conhecimento formal e inflexível, estruturado a partir de uma perspectiva cartesiana, que pressupunha o domínio completo das habilidades de um ser racional. Em contrapartida, a proposta da educação inclusiva fundamenta-se no conceito de uma escola para todos, rompendo com práticas segregadoras e excludentes.

A educação inclusiva exige uma transformação de paradigmas, com a necessidade de repensar tanto os modelos educacionais quanto as práticas pedagógicas, buscando oferecer uma educação acessível a todos e transformar a escola regular em um ambiente de aprendizado inclusivo para todos os estudantes.

Conforme Carneiro (2012), o professor ao receber em sua turma um aluno com deficiência visual, é fundamental adotar um planejamento flexível, capaz de promover adaptações eficazes sem comprometer a qualidade do ensino. Essa flexibilização curricular deve abranger todas as ações pedagógicas do docente, considerando as diversas formas de aprendizado dos estudantes. Sendo assim, no âmbito escolar acompanhar as ações pedagógicas de um aluno com deficiência visual passar a ser um grande desafio, pois se habituou a um padrão de aluno “ideal”, com uma única forma de aprender no processo de ensino e aprendizagem, não levando em consideração as especificidades de cada um, suas características mediante o ensino e a escolarização, a diversidade não é validade como fator inerente da condição humana.

De acordo com Mendes & Macedo (2020), na escola, um dos aspectos mais evidentes quando se discute a inclusão é a questão dos recursos humanos, especialmente os professores. É fundamental que esses educadores recebam formação adequada para modificar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a qualificação e o preparo docente tornam-se objetivos centrais para a efetivação de um sistema educacional genuinamente inclusivo.

Conforme Marques (2006), a diversidade pode ser compreendida a partir de três perspectivas, que a autora chama de formações ideológicas: exclusão, integração e inclusão. Atualmente, o foco está na construção de uma prática pedagógica baseada na acessibilidade, alinhada à ideologia da inclusão. Essa abordagem se diferencia da exclusão, que marginalizava os estudantes, e da integração, que se limitava a torná-los visíveis sem, necessariamente, garantir sua plena participação no processo educacional.

Com a inclusão de crianças com deficiência visual em classes regulares, tornou-se essencial que os professores do ensino comum adaptassem suas práticas e atitudes. Segundo Barros, Silva e Costa (2015), essas adaptações envolvem mudanças de comportamento que atendam às particularidades e necessidades dos alunos com deficiência, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e eficaz. Os alunos com deficiência visual precisam de abordagens pedagógicas diferenciadas dentro da sala de aula. Isso torna essencial a revisão das práticas educativas para possibilitar um ensino integrador, sem fragmentação do conhecimento, sempre considerando os saberes prévios desses estudantes.

O professor desempenha um papel relevante na promoção da Educação Inclusiva. Ele é responsável por adaptar as estratégias de ensino, identificar e superar as barreiras que possam dificultar o aprendizado dos alunos e promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Mantoan (2006) ressalta que o professor é o agente de mudança, capaz de transformar a escola em um espaço inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham suas necessidades atendidas. É importante para o processo de inclusão que o professor aplique “estratégias de

ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe” (Silva; Arruda, 2014, p. 6).

Conforme Schroeder (2019, p. 578) além de responsabilidade, o professor precisa ter o compromisso com o aluno, “dando apoio, não somente nos conteúdos de natureza cognitiva, mas também, para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo”. Sendo assim, é fundamental reconhecer a diversidade de formas de aprendizado e garantir o suporte necessário, por meio de atendimento especializado, adaptações curriculares e apoio pedagógico, para valorizar as habilidades e potencialidades dos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

Rabelo, (2012) destacam o trabalho colaborativo como benéfico para desenvolver a educação inclusiva, melhorar a qualidade das aprendizagens e favorecer a cooperação entre os professores. O trabalho colaborativo entre o professor de apoio e os profissionais que atendem alunos com necessidades educativas especiais é essencial em uma escola inclusiva. Nesse contexto, a atuação ocorre de forma coletiva, com foco na troca de responsabilidades e na divisão de tarefas entre todos os integrantes da equipe pedagógica, fortalecendo o apoio e a eficácia no atendimento aos estudantes.

O princípio fundamental para a construção de uma educação inclusiva e eficaz é o desenvolvimento integral do aluno. Respeitar a singularidade de cada estudante não implica apenas reconhecer suas diferenças, mas também valorizar suas habilidades e potencialidades, criando um ambiente que favoreça o crescimento de todos. Essa abordagem é relevante para que cada aluno se sinta reconhecido e encorajado a participar ativamente do processo de aprendizagem.

De acordo com Marin e Braun (2013):

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que

contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto. Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente de o aluno aprender (p. 54).

Assim como qualquer outro estudante, aqueles com deficiência visual necessitam explorar sua criatividade e compreender o mundo e a si mesmos de forma autônoma, sem depender apenas das percepções alheias. Permitir que expressem suas ideias e participem ativamente do processo de aprendizagem é essencial, pois fortalece sua relação com o conhecimento e possibilita uma atuação mais significativa.

Um elemento chave para promover o desenvolvimento integral é a personalização do ensino, que envolve adaptar os métodos pedagógicos e os currículos às necessidades individuais de cada estudante, considerando seu estilo de aprendizagem, interesses e ritmo próprio. A escola que segue os princípios da educação inclusiva deve respeitar o tempo e as particularidades de cada aluno, reconhecendo suas formas individuais de aprender. Por isso, é fundamental adotar práticas que incentivem o diálogo, a cooperação e a criatividade, promovendo o pensamento crítico e diversificando as estratégias de ensino.

Conforme Batista (2024) diferentes alunos podem se beneficiar de abordagens variadas no aprendizado, como métodos visuais, práticos, auditivos ou baseados em leitura e escrita. O uso de ferramentas como o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma estratégia eficiente para atender a essas diferenças. A adoção de práticas inclusivas é fundamental para garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades. Essas práticas vão além do simples acesso, pois visam a

participação ativa do aluno da Educação Especial, respeitando suas especificidades e proporcionando um ambiente de aprendizagem adequado.

Para isso, é essencial planejar e realizar adaptações, seja na infraestrutura, nos recursos humanos ou no currículo. Além disso, metodologias que promovem a colaboração e a participação coletiva, valorizando as habilidades individuais de cada aluno, tornam o aprendizado mais dinâmico e enriquecedor. Dessa forma, é possível garantir que todos avancem conforme seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Batista e Oliveira (2024, p.21) enfatizam que:

A educação inclusiva exige um compromisso contínuo com a adaptação curricular e a implementação de tecnologias de apoio, que são essenciais para garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso à aprendizagem. Os ajustes curriculares envolvem modificações nos conteúdos, métodos de ensino e avaliações, visando atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso não só promove um ambiente mais inclusivo, mas também valoriza a singularidade de cada aluno.

Dessa forma, a inclusão de crianças com deficiência visual no contexto escolar requer uma organização cuidadosa, incluindo encontros regulares entre a coordenação pedagógica, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes do ensino comum,

Para que a inclusão ocorra de forma eficaz no ambiente escolar, é essencial promover diversas transformações, como a adequação do currículo, a implementação de metodologias adaptadas, a adoção de avaliações inclusivas e a reestruturação dos espaços físicos. Além disso, a capacitação contínua dos profissionais que trabalham diretamente com estudantes com deficiência é indispensável. Embora ainda exista a percepção de que a presença de alunos com deficiência possa comprometer o aprendizado dos demais, a experiência tem demonstrado que a diversidade em sala de aula proporciona valiosas oportunidades de crescimento e aprendizado para todos os envolvidos.

3.5. O Atendimento Educacional Especializado - AEE

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o AEE. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Após o lançamento dessa política, foi apresentada pelo MEC a Resolução nº 4 (Brasil, 2009) que estabelece as diretrizes específicas para o AEE, a ser oferecido em SRM, no contraturno do ensino regular, na mesma escola, nos Centros de Educação Especial ou em outros locais.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os centros de AEE devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do respectivo sistema de ensino quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nessas diretrizes operacionais.

Conforme Souza (2019, p. 14) o AEE é uma:

Modalidade de ensino que veio para ajudar no desenvolvimento escolar e social dos alunos deficientes que estão no processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas Municipais/Estaduais assegurados em todas as etapas e modalidades da educação básica, o mesmo é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e o atendimento deve ser realizado no turno

inverso ao da classe regular, na própria escola ou em outra que tenha estrutura e a oferta, assim como em centro especializado que realize esse serviço educacional.

De acordo com a Política Nacional de 2008, os sistemas de ensino devem estruturar condições que garantam o acesso a espaços, recursos pedagógicos e formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem e respeitem as diferenças. Para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, é essencial eliminar barreiras arquitetônicas e urbanísticas nos edifícios escolares, bem como adequar instalações, equipamentos e mobiliários. Além disso, as adaptações para acessibilidade devem abranger tanto o transporte escolar quanto os obstáculos na comunicação e no acesso à informação (Brasil, 2008).

Conforme o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ambos tratam dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas não fazem referência aos estudantes que possuem dificuldades sem causas orgânicas ou específicas. Esses documentos reafirmam, em conformidade com a LDB, que a educação especial deve abranger todos os níveis e etapas da escolarização.

São considerados pessoas com deficiência aqueles cuja condição resulta de fatores inatos ou adquiridos, podendo ser temporária ou permanente, e que apresentam limitações no desenvolvimento ou dificuldades significativas na aprendizagem das atividades curriculares. Essas dificuldades incluem situações sem vínculo a causas orgânicas específicas, como nos casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem, que geralmente não integram o público-alvo exclusivo da Educação Especial. Entretanto, caso a escola conte com profissionais de inclusão para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esses profissionais poderão, quando necessário, oferecer suporte também aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, são considerados alunos com deficiência aqueles cujas condições se relacionam a disfunções, limitações ou deficiências, incluindo síndromes neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves. Também entram nesse grupo indivíduos com dificuldades de comunicação e sinalização que demandem estratégias específicas, como no caso de pessoas com surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, distúrbios graves de linguagem ou paralisia cerebral. Para essas situações, é imprescindível adotar métodos de ensino diferenciados, flexibilizações curriculares e recursos específicos de linguagem e comunicação. No caso de alunos com altas habilidades/superdotação, destaca-se sua grande facilidade de aprendizado em áreas específicas, como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes e criatividade, seja de forma isolada ou combinada, que os leva a dominar competências de forma ágil e eficaz.

Com a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), foi estabelecido que, para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor deve possuir formação inicial que o qualifique para a docência, além de formação específica em Educação Especial. Essa exigência permite que o docente atue como especialista no espaço do AEE, indo além da sala de recursos para colaborar com os professores do ensino regular, oferecendo orientações, organizando reuniões para planejar ações individuais e acompanhando as famílias no progresso do desenvolvimento dos alunos. O professor especialista também desempenha um papel essencial na avaliação dos processos pedagógicos, analisando sua eficácia e ajustando o planejamento quando necessário. Em colaboração com o professor do ensino regular, ele assume a função de gestor dos processos de aprendizagem, garantindo uma abordagem estratégica e inclusiva.

A formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental por diversos motivos. Um deles é a responsabilidade dos professores na elaboração e execução do plano de trabalho, que deve ser desenvolvido em parceria com os

docentes do ensino regular, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto nos centros de AEE (Brasil, 2010).

De acordo com a Política Nacional de 2008, as atividades realizadas pelos professores do AEE nas salas de recursos devem ser distintas das desenvolvidas em sala de aula comum e não podem substituir a escolarização. Esse atendimento tem a finalidade de complementar e/ou ampliar a formação dos alunos, promovendo sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar. Conforme orientações do Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), cabe ao professor do AEE desempenhar funções específicas dentro desse processo.

A formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental por diversas razões. Entre elas, destaca-se a elaboração e execução de planos de trabalho, responsabilidade dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou dos centros de AEE, em colaboração com os docentes do ensino regular (Brasil, 2010).

As atividades desenvolvidas pelos professores do AEE nas salas de recursos, conforme a Política Nacional de 2008, devem ser distintas daquelas realizadas na sala de aula convencional, não substituindo o processo de escolarização. Essas ações têm como objetivo complementar e/ou ampliar a formação dos alunos, promovendo sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele, conforme orientações descritas no Manual do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2010).

O Manual de orientação do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais (Brasil, 2010), menciona as atribuições do professor do AEE:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento

Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Quanto ao item VIII, na articulação do trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular e o professor da Educação Especial é preciso haver profunda reflexão e diálogo, pois a própria Política Nacional de 2008 não aborda esse aspecto; porém, caso não venha a ser considerado, poderá acarretar muitas perdas para os alunos envolvidos no processo.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser devidamente estruturado nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, dispondo de um espaço específico para sua realização. É fundamental não confundir o AEE com reforço escolar, atendimento clínico ou como uma substituição dos serviços educacionais regulares.

Além da formação e do preparo do professor para desempenhar suas funções e alcançar resultados positivos, é indispensável um projeto pedagógico que ofereça suporte e contribua para o processo de aprendizagem. Esse projeto deve formalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando em sua estrutura organizacional:

I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – Cronograma de atendimento aos alunos; IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – Professores para o exercício da docência do AEE; VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de libras, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2010, p. 7).

Os processos pedagógicos presentes no programa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fundamentais para o êxito das atividades realizadas. Dessa forma, é essencial que tanto as escolas públicas quanto as privadas garantam sua aplicação, integrando esse compromisso à capacitação docente, com o objetivo de proporcionar aos alunos atendidos pelo programa oportunidades de desenvolvimento intelectual e social.

No contexto educacional, a avaliação é um tema amplamente debatido devido às diferentes perspectivas sobre suas abordagens e relevância no processo formativo. Segundo Oliveira (2018), a avaliação é essencial para a aprendizagem de estudantes com deficiência, além de contribuir para o acompanhamento de sua escolarização em turmas regulares, garantindo recursos que favoreçam seu sucesso educacional. Além disso, a avaliação no AEE desempenha um papel relevante, pois permite identificar desafios a serem superados, além de possibilitar ajustes e reorientações nas estratégias e metodologias empregadas. Esse processo também funciona como um meio para analisar avanços, dificuldades ou possíveis retrocessos na aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2010), a ausência de um procedimento avaliativo adequado pode perpetuar preconceitos em relação aos estudantes com deficiência. Isso ocorre porque a avaliação deve ter como foco principal a análise das habilidades e competências desenvolvidas por esses alunos, possibilitando a reflexão sobre os recursos educacionais necessários para favorecer sua aprendizagem. Diante disso, considerando que a avaliação é essencial para acompanhar o progresso dos estudantes, torna-se fundamental definir quais recursos e instrumentos podem ser utilizados para tornar esse processo mais eficaz. Além de facilitar a aprendizagem, tais ferramentas também podem servir como incentivo, atribuindo significado e relevância aos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar.

Desse modo, algumas especificidades devem ser seguidas pelos professores em suas atividades avaliativas:

- Deficiência intelectual: considerar as características da aprendizagem, como o ritmo, os níveis de abstração e os alcances possíveis da aprendizagem.
- Deficiência visual (parcial ou total): acesso ao código Braille e o uso de material em relevo deve ser recurso imprescindível à disposição na escola.
- Deficiência auditiva/surdo: domínio da Libras pelo professor, conhecimento pelo professor das características de linguagem e das estruturas de pensamento dos alunos surdos (Fernandes, 2010, p. 85).

Portanto, entende-se que a avaliação não deve se limitar a verificar se o aluno atingiu um ponto específico, mas sim identificar seu progresso ao longo do processo. É fundamental reconhecer que esse avanço resulta tanto do empenho individual do estudante em superar suas limitações quanto das condições de acessibilidade e da remoção de barreiras à aprendizagem oferecidas pela escola.

Para que o AEE seja implementado de forma eficaz, é necessário que as instituições contem com um ambiente físico adequado, recursos e equipamentos apropriados, formação

continuada para os professores em exercício e a integração da educação especial nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Por meio dessas ações e de outras iniciativas, o AEE vem sendo gradualmente introduzido nas escolas regulares, redefinindo suas práticas educativas, embora o envolvimento pleno com a inclusão no ambiente escolar ainda não seja uma realidade consolidada.

3.6. O Projeto Político Pedagógico como Ferramenta para a Inclusão Escolar

A inclusão escolar é um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das principais metas da educação contemporânea. Garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade exige planejamento, ações concretas e um compromisso coletivo. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se torna uma ferramenta essencial para estruturar e orientar práticas inclusivas dentro das instituições de ensino. Ao estabelecer diretrizes, objetivos e metodologias que favorecem a diversidade e a equidade, o PPP possibilita a construção de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, especificamente nos artigos 12, 13 e 14. Esses artigos determinam que as escolas, com a participação de professores e demais profissionais da educação, devem elaborar e implementar sua proposta pedagógica, respeitando os princípios de gestão democrática. Dessa forma, o PPP é reconhecido como o referencial teórico da instituição escolar, no qual devem ser delineadas todas as ações a serem realizadas

Segundo Veiga (2003, p.9) o Projeto Político Pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com

o processo educativo”. Além disso, a construção de um Projeto Político Pedagógico exige dos participantes uma abordagem reflexiva e investigativa, que seja sólida, organizada e fundamentada em uma perspectiva dialética e praxiológica. Nesse processo, é essencial que cada indivíduo assuma seu papel como coautor, contribuindo ativamente para o desenvolvimento do processo educativo em toda a sua complexidade.

Ainda, conforme Veiga (2003), o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola não deve ser compreendido apenas como um documento que reúne regras, normas e visões sobre o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares. Tampouco deve ser tratado como mais um arquivo burocrático, destinado a ser armazenado ou encaminhado aos órgãos centrais sem aplicação prática. “O projeto político-pedagógico é um norteador, o rumo, a direção. Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”. (Veiga, 2003, p. 276). Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) representa a identidade da escola e reflete as ações de todos os integrantes da comunidade escolar. Com um enfoque democrático, ele prevê a participação ativa dos envolvidos, oferecendo um espaço aberto para que compartilhem suas perspectivas e colaborem no processo de tomada de decisões.

De acordo com Drago & Rodrigues (2010), refletir sobre a organização da prática educativa e sobre seus participantes, com base em uma proposta pedagógica fundamentada em aspectos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos, significa viabilizar um ensino de qualidade e excelência. Isso garante tanto o acesso aos bens culturais quanto a permanência dos estudantes na escola de forma prazerosa durante o período necessário.

Para Veiga (2013, p. 82), os princípios do PPP são:

Igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério. a importância desses princípios é garantir o seu funcionamento dentro da estrutura escolar, porque uma coisa está no papel, na legislação, nas propostas, nos

curso pensamento, o outro se dará na dinâmica interna da escola, em Ação-reflexão-ação, na realidade, em concreto.

Ele deve ser orientado O Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, ao fornecer a base para a criação de políticas e práticas pedagógicas que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes nas salas de aula regulares. A inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ainda enfrenta desafios e incertezas, mas o PPP pode ser um instrumento poderoso para transformar essa realidade. por uma visão que reconheça o ser humano como um indivíduo único, dotado de história, cultura e conhecimento, capaz de interagir, transformar e ser transformado por meio das relações sociais. Como enfatizado por Vygotsky (2001), a construção do conhecimento ocorre a partir das trocas e interações com os outros, e o PPP deve refletir essa compreensão em sua abordagem inclusiva e democrática.

Conforme destaca Beyer (2006), o projeto político-pedagógico da escola, ao assumir o compromisso com uma educação inclusiva para todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ir além de uma simples reorganização formal. Enquanto planeja e implementa práticas inovadoras para a aprendizagem de todos, não pode se basear em concepções rígidas sobre o ser humano, o mundo e a sociedade, ignorando a diversidade. Pelo contrário, deve promover uma nova perspectiva que permeie todo o contexto escolar.

Para Drago (2012, p.448), o Projeto Político-pedagógico define:

Como uma posição da escola, como ferramenta política e cultural, no que se refere à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Ao conter no seu currículo, suas estratégias de ensino para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, seus recursos didáticos a serem utilizados, seus planos de avaliação, sua visão de mundo e de

sociedade, afirma-se nele o seu conteúdo de cidadania e pluralidade cultural e, conseqüentemente, de reconhecimento dos sujeitos escolares como cidadãos cognoscentes.

Na perspectiva da educação inclusiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um papel relevante, orientando a equipe escolar a valorizar a diversidade no ambiente educacional. Ele inspira ações acolhedoras e promove acessibilidade, com a finalidade de garantir a mesma qualidade de ensino para todas os estudantes, independentemente de suas limitações. Assim, conforme Santos, Macedo, Agra, Pereira e Agra (2022), a educação inclusiva busca assegurar uma aprendizagem verdadeiramente acessível a todos, eliminando qualquer forma de preconceito ou discriminação. Diante disso, a construção do PPP deve ser feita, desenvolvido e avaliado de forma conjunta abordando as ações que promovam a equidade entre todas as crianças e oportunizando crescimento e desenvolvimento para aqueles educandos com deficiência.

Para promover a inclusão, é fundamental realizar uma análise cuidadosa tanto do Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto do currículo escolar. O PPP representa a proposta educacional da instituição, sendo uma manifestação da cultura da escola, que é constantemente recriada e desenvolvida. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) atua como um elo entre a cultura interna da escola e a cultura externa da sociedade, desempenhando um papel essencial na conquista da autonomia e organização escolar. Ele também se configura como um instrumento capaz de fomentar a criação de uma Escola Reflexiva e Emancipadora, promovendo, assim, uma educação inclusiva. Neste sentido, encontra-se a proposta de uma educação especial na perspectiva inclusiva, que segundo Santos, et al. (2022), é uma visão que pressupõe que “[...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”.

A construção do PPP demanda a participação de todos os integrantes e setores da instituição educacional, em uma ação conjunta voltada para a definição de uma identidade própria. Esse processo possibilita a vivência de uma prática democrática, caracterizada pela participação ativa de todos os envolvidos e pelo compartilhamento de emoções, frustrações, expectativas, desejos e aspirações do grupo.

Conforme Souza (2022), o PPP deve priorizar a valorização da diversidade, assegurando que a educação seja acessível a todos. Para elaborá-lo, é essencial compreender, inicialmente, a realidade em que a escola está inserida. Após essa compreensão, é necessário refletir sobre essa realidade e, a partir daí, planejar ações que conduzam à construção de uma realidade idealizada.

Para que a inclusão seja vivenciada na escola, é essencial que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja estruturado com um conjunto de ações pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva. Esse enfoque deve abranger todas as pessoas da comunidade escolar, promovendo um movimento de transformação da realidade. O objetivo é que os envolvidos participem de forma consciente, rompendo paradigmas e contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Em síntese, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se revela como uma ferramenta indispensável para a consolidação da educação inclusiva. Ao priorizar a diversidade e promover a acessibilidade, ele se torna um elemento transformador que permite a construção de uma escola democrática, onde todos os membros da comunidade escolar participam de forma consciente e ativa. Portanto, o Projeto Político Pedagógico não apenas rompe paradigmas, mas também fortalece uma educação que valoriza a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

3.7. Acessibilidade Estrutural no Ambiente Escolar.

Desde os tempos antigos, as pessoas com deficiência enfrentam discriminação e exclusão. No Brasil, o debate sobre acessibilidade ganhou relevância com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos cidadãos e buscou estabelecer condições de igualdade social, garantindo acesso à educação, saúde e trabalho para todos.

Um marco significativo foi a Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, que definiu diretrizes gerais e critérios básicos para eliminar barreiras e obstáculos em vias públicas, mobiliário urbano, edifícios e nos meios de transporte e comunicação. Essa lei buscou assegurar maior inclusão para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Outro avanço essencial foi a criação da Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação reforçou os princípios de igualdade, promovendo o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir sua inclusão social e cidadania. Esses marcos legais foram passos cruciais no caminho para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No contexto da acessibilidade arquitetônica, o Desenho Universal serve como base para a elaboração de projetos inclusivos, sendo especialmente relevante para assegurar a participação e inclusão de alunos com deficiência (Martino, 2022). Essa abordagem destaca-se por oferecer soluções que atendem às diferentes necessidades de maneira equitativa e integrada.

O Desenho Universal (DU) é uma abordagem voltada para a criação de ambientes que promovam a inclusão e a acessibilidade para todos os usuários. Essa concepção foi desenvolvida por profissionais da área de arquitetura na Universidade Estadual da Carolina do Norte, nos Estados Unidos (Sonza, Ferrari e Boeira, 2013). O principal objetivo do DU é garantir que os ambientes sejam acessíveis e utilizáveis por todos, sem a necessidade de adaptações posteriores.

Segundo Bernard (2011), o Desenho Universal (DU) contribui significativamente para a redução de barreiras no ambiente escolar, facilitando a convivência social entre os estudantes. Ele possibilita a locomoção nos diferentes espaços, tanto internos quanto externos, promovendo maior interação entre os colegas. Além disso, o DU viabiliza a acessibilidade espacial sem exigir conhecimento prévio das características do ambiente, garantindo condições de alcance, percepção e orientação para pessoas com diferentes níveis de mobilidade. Essa abordagem reforça a importância de ambientes inclusivos que atendam a diversidade de necessidades de seus usuários.

Sob a perspectiva da engenharia civil, conforme estabelecido pela NBR 9050/2020, é necessário implementar medidas que promovam acessibilidade em todos os espaços educacionais, desde estruturas físicas adaptadas, como rampas, pisos táteis e sinalizações em braille, até recursos que garantam a autonomia e interação dos estudantes com deficiência visual. Essas adaptações são indispensáveis para assegurar a inclusão efetiva e o desenvolvimento acadêmico desses alunos, permitindo que o aprendizado ocorra em condições equitativas e acessíveis.

Para Souza, (2021, p.11) “a acessibilidade é uma condição fundamental para que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida tenham uma vida com qualidade e estejam incluídas em todos os contextos”. Ressaltando a importância fundamental da acessibilidade, para garantir que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida tenham uma vida digna, com qualidade e condições de inclusão em todos os aspectos da sociedade. Isso envolve não apenas a adaptação de espaços físicos, mas também a implementação de políticas, recursos e práticas que promovam equidade e autonomia.

Ao destacar a acessibilidade como uma “condição fundamental”, Souza(2021) aponta que ela é a base para a participação ativa e plena dessas pessoas na educação, no trabalho, no lazer e em outras áreas da vida. Sem acessibilidade, barreiras físicas e sociais perpetuam a

exclusão, limitando oportunidades e o exercício dos direitos básicos. Portanto, investir na promoção da acessibilidade é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva, onde todos possam prosperar e contribuir sem restrições

No Brasil, apenas 25% das pessoas com deficiência conseguem concluir o ensino básico, além de enfrentarem as menores taxas de acesso à educação, ao mercado de trabalho e à renda, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Embora a inclusão de crianças com deficiência nas escolas seja um direito assegurado pela Constituição, o Censo Escolar (2023), realizado pelo Ministério da Educação, aponta que 27% das instituições não possuem prédios adaptados ou profissionais qualificados para atender esses alunos.

A acessibilidade arquitetônica é um fator essencial para que crianças e jovens com deficiência, incluindo aqueles com deficiência visual, tenham acesso a todos os espaços escolares e possam participar de maneira segura, confortável e com o máximo de independência possível, respeitando suas habilidades e limitações. Este aspecto é destacado por autores como Machado (2007) e Nonato (2011), que reforçam a importância de ambientes escolares adaptados para a inclusão efetiva.

Ao longo dos anos, observa-se que a legislação tem avançado significativamente em relação à acessibilidade e inclusão. Conforme apontado por Silva (2017), é essencial transformar essa realidade, pois a educação é considerada o meio mais eficaz para combater a exclusão social. Dessa forma, torna-se indispensável investir em uma educação de qualidade, livre de barreiras e obstáculos, garantindo que os alunos com deficiências tenham condições plenas para participar ativamente do processo educacional e alcançar seu potencial.

Conforme Almeida (2024), no contexto escolar, a acessibilidade desempenha um papel essencial ao promover a inclusão e fortalecer as relações interpessoais entre os estudantes. Além disso, ela facilita a convivência e o acesso pleno a todos os espaços de aprendizagem,

garantindo que os alunos possam se deslocar com autonomia e segurança. A acessibilidade assegura condições de alcance e participação para todos, incluindo o público-alvo da educação especial inclusiva.

Esse grupo abrange alunos com deficiências físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, além de indivíduos com altas habilidades ou superdotação e aqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), essas adaptações são fundamentais para assegurar que as práticas educacionais sejam equitativas, respeitando as necessidades de cada estudante e promovendo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

O ponto levantado por Almeida (2024) destaca um aspecto fundamental da educação: a acessibilidade como um pilar da inclusão. Quando o ambiente escolar é pensado para ser acessível, não apenas garante que todos os alunos tenham condições de aprender e interagir, mas também contribui para o desenvolvimento de relações interpessoais mais fortes e saudáveis. Além da acessibilidade física, que envolve a adaptação de espaços para garantir a mobilidade e segurança de todos, há também a acessibilidade comunicacional e pedagógica. Recursos como materiais em formatos acessíveis, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas fortalecem o aprendizado e garantem que cada aluno receba as ferramentas necessárias para sua jornada educacional. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais eficazes e da sensibilização de toda a comunidade escolar. Afinal, a acessibilidade não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas enriquece o ambiente de aprendizagem e promove valores como respeito e empatia.

CAPÍTULO 4

CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, oferecendo suporte especializado para alunos com deficiência visual e garantindo sua plena participação no ambiente escolar. Este capítulo aborda a definição, organização e objetivos do CAP no contexto brasileiro, destacando suas funções essenciais no processo educacional. Além disso, se apresentará os recursos ofertados pelos CAPs e como esses recursos contribuem para a acessibilidade e a adaptação curricular, permitindo que os estudantes com deficiência visual tenham acesso a uma educação de qualidade. Também será discutido o papel do CAP na promoção da educação inclusiva, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre esses centros e as escolas, a fim de criar um ambiente educacional mais justo, acessível e acolhedor para todos.

4.1. Origem do Projeto CAP no Brasil

A história da educação para pessoas com deficiência visual no Brasil revela tanto iniciativas recentes quanto desafios que remontam a tempos distantes. A necessidade de um serviço de atendimento educacional especializado e de qualidade surgiu a partir do diagnóstico de realidades educacionais específicas. Diante disso, e em resposta a diversas queixas e reivindicações, foi implementado, em 17 de maio de 1994, no estado de São Paulo, o Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual. Segundo Pereira (2010), os obstáculos enfrentados, especialmente relacionados à importação de equipamentos especializados, levaram à proposta de criação de, pelo menos, um Centro em cada estado para atender essas necessidades.

De acordo com Pereira (2010, p.41):

A concepção do projeto passou pelo entendimento de que o analfabetismo entre pessoas com deficiência visual precisa ser erradicado por meio da aquisição e do domínio dos recursos específicos e tecnológicos que possibilitem aprendizagem da leitura e escrita. Também enfatiza a multiplicação dos conhecimentos entre professores, famílias, estudantes e comunidade geral.

O projeto inicial do Cap foi criado em 1994 pela Secretaria de Educação e pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. Em 1996, passou por uma reestruturação para ser implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e, posteriormente, foi apresentado à Secretaria de Educação Especial com uma abordagem sociopolítica mais ampla. Já em 1977, começou a ser implantado em alguns estados do país.

Segundo Pereira (2010), quando o Projeto Cap foi cedido ao MEC, foi solicitado e recomendado que ao menos um Centro fosse implantado em cada unidade federativa entre 1998 e 2011. Essa diretriz foi cumprida, consolidando o projeto como uma política de grande alcance voltada para a deficiência visual no Brasil. No entanto, sua implementação dependia da colaboração entre estados e municípios.

Assim, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, oficializado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Especial, resultou da parceria entre diversas instituições, como o Instituto Benjamim Constant (IBC), a União Brasileira de Cegos (UBC), a Fundação Dorina Nowill para Cegos e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV).

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), tem a responsabilidade de formular, coordenar e implementar políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Isso inclui a criação e manutenção de programas como o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), garantindo suporte técnico e pedagógico para o atendimento de pessoas com deficiência visual.

Além disso, o órgão promove a formação de profissionais, articula parcerias com estados e municípios e assegura recursos para a efetivação dessas políticas em todo o país. (Brasil, 2000)

É importante destacar que, antes da implementação dos CAPs nos estados brasileiros, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) era concentrado principalmente nas capitais e grandes cidades. Nessa época, o suporte a pessoas com deficiência visual ocorria em centros de educação especial, classes especiais ou em escolas regulares, com o apoio de salas de recursos. Com a criação do Projeto Cap, tornou-se possível ampliar o atendimento e atender às demandas de diferentes regiões do país, já que se tratava de uma política pública integrada, envolvendo diversos setores da sociedade, órgãos governamentais e não governamentais.

4.2. Finalidade e Estrutura dos CAPs

A organização dos CAPs envolve a articulação entre as Secretarias de Educação, as escolas e os profissionais especializados, garantindo que os serviços oferecidos sejam integrados ao sistema educacional regular. Dessa forma, os CAPs desempenham um papel essencial na construção de uma educação inclusiva, assegurando que os estudantes com deficiência visual tenham acesso a um ensino de qualidade e às condições necessárias para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Segundo Menezes e Santos (2001), os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) no Brasil foram criados com o objetivo de atender às necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência visual, promovendo a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar. Esses centros são responsáveis por oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas, disponibilizando materiais adaptados, como livros em braille e recursos tecnológicos, além de capacitar professores para lidar com as demandas desse público.

Os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) têm como principal finalidade apoiar a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual. Eles são responsáveis por oferecer

recursos e serviços especializados que contribuem para o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes no sistema de ensino regular.

De acordo com Prado (2013, p. 52), o Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual:

Compõem uma unidade de serviço que visa a dar suporte e apoio pedagógico aos alunos e professores na escola comum e sala de recursos, bem como ajudar no processo de adaptação curricular. O centro tem como objetivo atender, preferencialmente, ao seguinte público: alunos cegos e de baixa visão, matriculados em escolas de educação básica; pessoas deficientes visuais da comunidade; professores especializados; professores regentes de classe comum; estagiários do magistério; graduandos em Pedagogia, entre outros.

A autora destaca a importância e a abrangência dos Centros de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual, apresentando-os como um serviço fundamental para promover uma educação inclusiva e acessível. Esses centros desempenham um papel estratégico ao oferecer suporte tanto a alunos com deficiência visual quanto aos profissionais que os atendem, assegurando que o processo de ensino seja adaptado às necessidades específicas desse público.

A ênfase no atendimento não apenas aos alunos de educação básica, mas também à comunidade em geral e aos profissionais da educação, ressalta o caráter multifacetado e integrador dos CAPs. Além disso, ao incluir professores em formação, como estagiários e graduandos em Pedagogia, os CAPs contribuem para a capacitação contínua e a disseminação de práticas inclusivas, ampliando seu impacto no ambiente educacional. Essa abordagem colaborativa reflete um compromisso com a qualidade e a equidade na educação.

Conforme Pereira (2010), na concepção institucional, tal como concebido pelo MEC, o CAP tem a seguinte estrutura organizacional:

a) Núcleo de Produção Braille – que produz livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular; b) Núcleo de Apoio Didático Pedagógico - que promove cursos para professores, pais e comunidades; c) Núcleo de Tecnologias – que promove a independência do educando com deficiência visual, por meio de acesso e da utilização da tecnologia moderna, para a produção de textos, estudos, pesquisas, entre outros; e d) Núcleo de Convivência – espaço interativo, planejado para favorecer a convivência e troca de experiências, integrando os usuários com ou sem deficiência visual (p.47).

A citação de Pereira (2010) ilustra a organização estruturada e multifuncional dos Centros de Apoio Pedagógico (CAPs), destacando como cada núcleo desempenha um papel essencial no apoio à educação inclusiva de pessoas com deficiência visual.

O Núcleo de Produção Braille garante o acesso ao material didático adaptado, fundamental para a aprendizagem de alunos matriculados no ensino regular. O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico reflete o compromisso com a formação e envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, pais e comunidades. Já o Núcleo de Tecnologias promove a autonomia dos estudantes, incentivando o uso de tecnologias assistivas para potencializar suas capacidades de estudo e interação acadêmica. Por fim, o Núcleo de Convivência cumpre um papel social e educativo significativo, criando um ambiente de integração e troca de experiências entre usuários com e sem deficiência visual. Essa estrutura organizacional demonstra a abrangência e a relevância dos CAPs no contexto de uma educação inclusiva, oferecendo suporte tanto pedagógico quanto social, com o objetivo de promover igualdade e inclusão.

4.3. Recursos e Atendimentos Ofertados nos CAPs

Uma pessoa com cegueira ou baixa visão requer recursos, materiais e atendimentos especializados para garantir seu pleno desenvolvimento educacional. Quando a escola disponibiliza os suportes adequados, a acessibilidade é promovida, tornando possível o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Por outro lado, a ausência de materiais adaptados e de estratégias inclusivas pode levar o aluno a uma situação de exclusão, limitando sua participação nas atividades propostas em sala de aula.

Os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) utilizam diversos recursos para promover uma educação inclusiva de qualidade para pessoas com deficiência visual. Entre os principais recursos estão: o material didático adaptado é um dos pilares para assegurar a inclusão de alunos com deficiência visual no processo educacional. A produção de livros e textos em braille, além de materiais ampliados e sonoros pelos CAPs, representa um compromisso direto com a acessibilidade e a equidade no ensino.

Pereira (2010) reforça a relevância do Núcleo de Produção Braille, destacando-o como um elemento indispensável para garantir que esses alunos possam acessar os conteúdos escolares de maneira adequada às suas necessidades. Essa iniciativa não só facilita o aprendizado, como também promove a autonomia dos estudantes, permitindo que participem ativamente do ambiente escolar e desenvolvam todo o seu potencial. A produção de materiais adaptados, portanto, é mais do que uma prática técnica: é uma expressão de comprometimento com o direito à educação inclusiva.

A integração de tecnologias assistivas no ambiente educacional é um avanço significativo para a inclusão de alunos com deficiência visual. Esses recursos, como leitores de tela, impressoras braille e lupas eletrônicas, oferecem autonomia e fortalecem o processo de aprendizagem, permitindo que esses estudantes participem mais ativamente das atividades escolares e sociais.

Silva e de Sousa (2015) enfatizam que essas ferramentas não apenas ampliam as possibilidades educacionais, mas também transformam a experiência de aprendizado ao garantir maior independência e promover a integração. Esse comentário ressalta o impacto positivo da tecnologia em tornar a educação mais acessível e equitativa, destacando seu papel essencial no fortalecimento da inclusão escolar.

Os equipamentos de produção e reprodução, como máquinas de escrever em braille, scanners e dispositivos para conversão de texto em áudio, são ferramentas indispensáveis no processo de inclusão educacional. Eles desempenham um papel vital ao permitir que o conteúdo adaptado seja produzido e acessado diretamente nas escolas, promovendo uma experiência mais inclusiva e acessível.

Nesse contexto, Zerbato (2014) destaca a importância desses recursos para fortalecer a independência dos estudantes, garantindo que eles possam interagir com o conteúdo escolar de forma autônoma e eficiente. Esses equipamentos não só facilitam o aprendizado, como também reforçam o compromisso institucional com a acessibilidade e a inclusão, elementos essenciais para uma educação equitativa.

Os espaços de capacitação dedicados à formação continuada para professores, pais e comunidades são fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva. Eles desempenham um papel essencial ao ampliar os conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, promovendo maior compreensão e preparo para lidar com as diversidades presentes no ambiente escolar.

Conforme Capellini (2005), a formação dos profissionais envolvidos é um pilar central para garantir a implementação de uma educação inclusiva de alta qualidade. Esse tipo de capacitação não só fortalece o trabalho colaborativo entre educadores, gestores e famílias, mas também cria um ambiente propício para a troca de experiências e para a reflexão sobre práticas pedagógicas. Assim, os espaços de formação contínua contribuem para a construção de uma

escola mais inclusiva, equitativa e acolhedora, beneficiando não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar.

A formação de professores é essencial para impulsionar a inclusão, indo além da formação inicial e abrangendo processos contínuos de atualização, como cursos, workshops e seminários voltados para metodologias inclusivas, práticas adaptadas para os estudantes com deficiência visual e o uso de recursos pedagógicos específicos. Educadores bem capacitados desempenham um papel vital na construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a participação ativa de todos os estudantes. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino se comprometam com uma formação docente que priorize a inclusão, oferecendo aos educadores as ferramentas necessárias para atender às demandas individuais de cada aluno.

Os laboratórios de tecnologias nos CAPs desempenham um papel fundamental na educação inclusiva ao oferecer aos alunos com deficiência visual a oportunidade de aprender a utilizar dispositivos e ferramentas tecnológicas. Esses espaços não apenas ampliam o acesso aos recursos educacionais, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais que favorecem o desempenho acadêmico, como destacaram Cazzanelli & Klein (2021). Além disso, os laboratórios promovem a autonomia e a integração desses alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com maior independência e confiança. A existência de ambientes tecnológicos adaptados é, portanto, um elemento estratégico para a construção de uma educação que valorize as diversidades e potencialidades de todos os estudantes.

O desenvolvimento de recursos técnicos e pedagógicos é fundamental para garantir uma inclusão efetiva. Materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e recursos audiovisuais desempenham um papel essencial ao atender às diversas necessidades de estudantes com deficiência visual. O acesso a esses recursos não deve ser tratado como um privilégio, mas sim

como um direito assegurado a todos, em conformidade com o princípio da equidade que deve orientar o sistema educacional.

Os serviços de consultoria pedagógica realizados pelos CAPs representam um apoio essencial para as escolas no processo de inclusão. Por meio de orientação técnica, esses centros contribuem para o planejamento e implementação de ações inclusivas, bem como para a adaptação curricular, garantindo que as necessidades dos alunos com deficiência sejam atendidas de maneira eficiente.

Barboza (2019) ressalta que a consultoria pedagógica dos CAPs promove uma elaboração integrada de estratégias inclusivas, o que resulta diretamente em benefícios para os estudantes.

Esse trabalho colaborativo entre os CAPs e as escolas fortalece a inclusão educacional ao criar um ambiente mais preparado para acolher e desenvolver os alunos, respeitando suas singularidades. A consultoria pedagógica não apenas orienta, mas também capacita as instituições para enfrentar os desafios da educação inclusiva, assegurando uma abordagem estruturada e eficaz que impacta positivamente a qualidade do ensino.

Conforme Silva (2023), a adoção de programas de acompanhamento educacional integrados às estratégias de consultoria pedagógica e a busca ativa tem o potencial de alterar significativamente a dinâmica das escolas, tornando-as ambientes mais receptivos e adaptados às demandas dos estudantes.

Os recursos disponibilizados pelos Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAPs) não apenas evidenciam o compromisso em promover a inclusão escolar, mas também destacam sua importância na construção de um ambiente educacional acessível e adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência visual. A oferta de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e ferramentas pedagógicas específicas

reflete o esforço dos CAPs em assegurar que todos os alunos tenham igualdade de condições para aprender e desenvolver suas potencialidades.

Além de beneficiar os estudantes, esses recursos são essenciais para o trabalho dos profissionais da educação, proporcionando suporte técnico e orientações pedagógicas que possibilitam a implementação de práticas inclusivas eficazes. Os CAPs também desempenham um papel central na formação continuada dos docentes, oferecendo capacitações que abordam metodologias inovadoras e a utilização adequada dos recursos disponíveis.

Ao proporcionar esse suporte diversificado, os CAPs contribuem para transformar as escolas em espaços mais inclusivos, que valorizam a diversidade e promovem a convivência respeitosa entre os alunos. Esse compromisso com a inclusão reflete o alinhamento dos CAPs com os princípios da equidade, reforçando o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

4.4. A Parceria entre o CAP e as Escolas na Educação Inclusiva

A colaboração entre os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) e as escolas é de extrema importância para garantir o sucesso das práticas de educação inclusiva. Esse trabalho conjunto possibilita a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com deficiência visual, promovendo um ambiente de aprendizado mais acessível e igualitário. Além disso, a parceria entre os CAPs e as instituições de ensino assegura a troca de conhecimentos e experiências, fortalecendo o processo de adaptação curricular e capacitação dos professores, bem como a inclusão efetiva dos alunos no contexto escolar regular.

A atuação conjunta do professor da sala regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial no processo de escolarização de pessoas com deficiência visual. Essa parceria permite que ambos contribuam para o aprendizado do

estudante por meio de abordagens distintas, mas complementares, sempre com o objetivo comum de garantir seu desenvolvimento educacional e inclusão plena no ambiente escolar.

De acordo com os estudos de Capellini (2005, p. 85):

Dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. Independentemente, das diferenças nas instâncias de colaboração, o trabalho realizado de forma colaborativa - consultoria colaborativa, ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa - ambas são apontadas, na literatura estrangeira, como promissoras no processo de inclusão escolar.

Entre as diversas estratégias adotadas para superar barreiras de aprendizagem nas escolas, a colaboração desempenha um papel central, envolvendo educadores das turmas regulares, equipes especializadas e até os próprios estudantes. Essa cooperação, que pode ocorrer por meio de consultoria colaborativa, ensino conjunto ou práticas de aprendizagem cooperativa, tem sido amplamente reconhecida na literatura internacional como uma abordagem promissora para promover a inclusão escolar.

No contexto brasileiro, o trabalho colaborativo entre os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) e as escolas se destaca como um exemplo significativo dessa estratégia. A parceria entre os CAPs e as instituições de ensino potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, fornecendo suporte técnico e recursos adaptados, além de capacitar os professores para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual. Essa interação integrada é essencial para a criação de um ambiente educacional mais acessível, equitativo e comprometido com a inclusão efetiva.

O trabalho colaborativo exige compromisso, respeito mútuo, flexibilidade e a troca constante de saberes. Para que essa dinâmica funcione, é indispensável superar rivalidades

entre colegas, promovendo um ambiente de cooperação onde nenhum profissional se considere superior aos demais. Essa abordagem possibilita que todos os envolvidos se beneficiem do conhecimento compartilhado, reforçando o objetivo central da colaboração: oferecer o melhor para o aprendizado dos alunos. Para alcançar práticas colaborativas eficazes, é essencial que os professores tenham pleno domínio do currículo e planejem suas ações de maneira conjunta, “além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar de um lado para outro e apoiar cada aluno a satisfazer às suas necessidades” (Capellini, 2005, p. 87).

O ensino colaborativo não apenas cria oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também depende de elementos fundamentais como motivação, compromisso pessoal e participação voluntária. Esses fatores são indispensáveis para garantir que o processo de colaboração entre educadores seja bem-sucedido, promovendo um ambiente de aprendizado integrado e inclusivo, onde todos os envolvidos se dedicam de forma consciente e engajada para beneficiar os alunos e a prática educativa como um todo.

Ainda segundo a autora, para que o ensino colaborativo seja efetivo, é necessário: “a) ser tolerante, reflexivo e flexível; b) aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos; c) manter relações positivas um com o outro e; d) ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum” (Capellini, 2005, p. 93).

As competências mencionadas estão diretamente ligadas ao compromisso que precisa ser firmado, garantindo a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, as estratégias elaboradas no contexto do Trabalho Colaborativo podem contribuir de maneira eficaz para o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial, integrados às salas de ensino regular, no atendimento educacional especializado, e a complementação dos Centros de Educação Especial. Para que isso aconteça, é fundamental que os professores estabeleçam uma

comunicação clara e eficaz, possuam habilidades para atuar em equipe e planejem suas ações antecipadamente.

Na concepção de Zerbato (2014, p.38):

[...] o ensino colaborativo é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual “um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das SRM, classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos do qual este poderá se beneficiar deve ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado. Com o trabalho colaborativo o ensino tem-se oportunidade de ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização de todos os alunos.

Zerbato (2014) traz uma contribuição valiosa ao destacar o ensino colaborativo como uma abordagem eficaz para promover a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. A divisão de responsabilidades entre o professor da sala comum e o professor especializado demonstra uma estratégia inovadora para garantir um planejamento e uma execução pedagógica que atendam às necessidades de um grupo heterogêneo de alunos. Essa prática não apenas fortalece o processo de ensino-aprendizagem, mas também evidencia que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige que todos os recursos necessários estejam disponíveis para apoiar seu desenvolvimento integral.

Além disso, ao ampliar a perspectiva sobre os desafios enfrentados, o trabalho colaborativo incentiva a troca de experiências entre os educadores, promovendo maior responsabilidade e engajamento de ambos no processo de escolarização. Essa abordagem

reforça a ideia de que a inclusão depende de práticas integradas e compartilhadas, que beneficiam não apenas os alunos, mas também os próprios profissionais, ao aprimorar suas competências e fomentar um ambiente educativo mais equitativo e acolhedor.

O Trabalho Colaborativo pode ser entendido como a parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que ambos atuam conjuntamente, compartilhando responsabilidades e tarefas. Essa colaboração envolve a criação conjunta de metodologias de ensino, adaptações pedagógicas e formas de avaliação, sempre com o objetivo de atender às necessidades do aluno e promover seu desenvolvimento integral (Barboza, 2019).

Embora o Trabalho Colaborativo apresente um potencial significativo do ponto de vista metodológico, ele não se configura como uma solução definitiva para os desafios associados à implementação da educação inclusiva. Além disso, não resolve, de forma isolada, problemas relacionados à qualidade geral das escolas. No entanto, quando utilizado de maneira séria e articulada, o Trabalho Colaborativo surge como uma estratégia capaz de contribuir substancialmente para a construção de ambientes escolares inclusivos (Capellini, 2005; Zerbato, 2014).

É importante destacar que, apesar de suas limitações, o Trabalho Colaborativo representa uma ferramenta indispensável, especialmente quando combinado com outras práticas. Essa abordagem integrada pode ser fundamental para enfrentar as barreiras que ainda persistem no processo de inclusão. Por meio do esforço conjunto e da articulação entre diferentes profissionais e estratégias, é possível avançar rumo a uma Educação Inclusiva mais eficiente e bem-sucedida, promovendo equidade e acessibilidade para todos os estudantes. O trabalho colaborativo não apenas beneficia o aluno, também fortalece a interação entre os educadores, enriquecendo suas experiências e ampliando as possibilidades para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica é estruturada com base em procedimentos metodológicos sólidos, pois, conforme Alvarenga (2019), consiste em um processo que aplica métodos científicos para estudar fenômenos ou objetos da realidade. Seu objetivo é gerar novos conhecimentos ou encontrar soluções para questões sociais. Para isso, o pesquisador conduz sua investigação seguindo um tipo específico de abordagem, que orienta todo o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Prodanov e Freitas, “a palavra Metodologia vem do grego “meta” = aolargo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 13).

Segundo os autores supracitados, “a Metodologia examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 13).

A citação de Prodanov e Freitas (2013) ressalta a metodologia como um conjunto de procedimentos e técnicas essenciais para a construção do conhecimento científico. Os autores destacam que a metodologia não apenas organiza o processo de investigação, mas também garante a validade e a aplicabilidade dos resultados para a sociedade. Isso reforça a importância de métodos rigorosos na pesquisa, assegurando que as conclusões obtidas sejam confiáveis e possam contribuir efetivamente para diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Campoy (2019, p. 39):

Cuando se habla de investigación para dar respuesta a unas preguntas, a un problema, se está refiriendo a que ésta se encuadra dentro de un enfoque filosófico; que utiliza

procedimientos, métodos y técnicas que han pasado por el control de validez y fiabilidad, y que está diseñada desde un planteamiento lo más objetiva posible.

Portanto, é importante de situar a pesquisa dentro de um enquadramento filosófico que orienta sua condução, pois a investigação deve seguir métodos e técnicas rigorosos, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados. Além disso, se faz necessário uma abordagem objetiva, reduzindo vieses e aumentando a credibilidade do estudo, reforçando a ideia de que a pesquisa científica não é apenas um processo técnico, mas também epistemológico, exigindo uma fundamentação clara para assegurar sua qualidade e relevância.

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos adotados para a condução da pesquisa, como a descrição do problema de investigação, os objetivos, o tipo de investigação, a área de estudo, os participantes, assim como os instrumentos utilizados na coleta de dados e a análise e interpretação dos resultados obtidos. O objetivo é fornecer uma descrição clara e detalhada do percurso metodológico, possibilitando a replicabilidade do estudo e assegurando a transparência do processo investigativo.

5.1. Justificativa

A inclusão escolar de estudantes com deficiência visual é um tema essencial no contexto da educação contemporânea, pois está diretamente relacionada ao direito à educação e à igualdade de oportunidades. O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo suporte para que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades. No entanto, a efetividade das práticas inclusivas depende de diversos fatores, como a qualificação dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as estratégias pedagógicas e administrativas adotadas, além dos desafios enfrentados na implementação dessas ações.

Diante disso, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como essas práticas são desenvolvidas e quais são os principais entraves para sua aplicação eficaz. A pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência visual, fornecendo subsídios para a melhoria da gestão escolar e do suporte pedagógico oferecido por instituições especializadas.

Além disso, a investigação se faz relevante por permitir uma reflexão crítica sobre o papel dos gestores, professores e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão, identificando possíveis lacunas na formação e propondo alternativas para o fortalecimento das ações inclusivas. Assim, espera-se que os resultados possam auxiliar tanto o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual quanto outras instituições que atuam na educação inclusiva, promovendo avanços na garantia de uma escola verdadeiramente acessível e equitativa para todos.

5.2. Problema

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições. No Brasil, avanços significativos foram conquistados por meio de legislações e políticas públicas que visam promover a inclusão escolar, especialmente para pessoas com deficiência visual. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, formação de profissionais e adoção de práticas pedagógicas adequadas.

Os Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) desempenham um papel essencial nesse processo, pois oferecem suporte especializado para alunos, professores e gestores no desenvolvimento de estratégias inclusivas. Entretanto, diversos fatores podem comprometer a eficácia desses centros, como a falta de materiais adaptados, dificuldades na capacitação docente e barreiras institucionais.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), “toda pessoa com deficiência tem o direito de desenvolver suas potencialidades e capacidades, por meio da educação, sem quaisquer formas de discriminação” (Brasil, 2015, p. 34). Essa legislação reforça a importância da promoção de uma educação inclusiva, onde os Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) desempenham papel essencial na adaptação do ambiente escolar e na oferta de recursos pedagógicos adequados às necessidades desses estudantes.

Com base no contexto apresentado se faz essencial responder as seguintes questões investigativas: Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional? Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual? Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva? Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?

Portanto, para obter respostas a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno do seguinte problema: Como as práticas inclusivas são desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar?

Sendo assim, compreender as dificuldades e potencialidades desse processo pode contribuir para a formulação de políticas e práticas mais eficazes, garantindo que estudantes com deficiência visual tenham acesso a uma educação de qualidade e plenamente acessível.

A partir da percepção do problema, foram definidos os objetivos essenciais para a realização da pesquisa de campo.

5.3. Objetivos

Os objetivos da pesquisa visam esclarecer e identificar o que o pesquisador pretende investigar, abrangendo desde a base teórica até os resultados esperados.

Segundo Campoy (2019), os objetivos desempenham um papel de orientação, pois norteiam todo o percurso da pesquisa. Assim, eles funcionam como as etapas que definem as metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, promovendo um aprofundamento significativo do conhecimento.

5.3.1. *Objetivo Geral*

Analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar.

5.3.2. *Objetivos Específicos*

1. Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores.
2. Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual.
3. Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico.
4. Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.

5.4. Desenho da Pesquisa

O desenho da pesquisa é um componente essencial, pois define os procedimentos, as abordagens e as técnicas que serão utilizadas ao longo da investigação. Logo, para conduzir uma pesquisa de forma eficaz, é fundamental elaborar um esquema metodológico bem definido. Esse planejamento atua como uma estratégia que orienta cada etapa do estudo, indicando os passos a serem seguidos. Ao estruturar um modelo de investigação, o pesquisador estabelece um plano de ação que possibilita alcançar os objetivos propostos e garantir a qualidade e a validade das informações obtidas.

Segundo Leão (2016, p. 105), a pesquisa é “um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos caminhos”, ou seja, a pesquisa consiste em um conjunto de ações organizadas que visam explorar novas possibilidades e expandir o conhecimento sobre um determinado tema. Isso significa que, por meio da pesquisa, é possível formular novas hipóteses, encontrar soluções inovadoras e aprimorar o entendimento sobre um fenômeno ou problema estudado.

É fundamental que o desenho metodológico defina direções claras e consistentes para que seja possível obter dados verdadeiros e alinhados ao método utilizado. Elaborar um desenho metodológico envolve a preocupação de escolher métodos que sejam adequados ao problema a ser abordado, ou seja, estabelecer uma conexão entre os elementos que devem estar inter-relacionados.

Partindo do pressuposto estabelecido por esta pesquisa, adotou-se o desenho metodológico como não experimental, de alcance descritivo, abordagem qualitativa e corte transversal.

Na pesquisa não experimental, conforme Gil (2019), não ocorre a manipulação intencional das variáveis que se deseja estudar. Em vez disso, o foco é observar os fenômenos

de interesse em seu ambiente natural, para posteriormente descrevê-los e analisá-los sem a necessidade de recriá-los em um ambiente controlado.

A escolha de um desenho não experimental reflete a intenção de investigar fenômenos em seu ambiente natural, permitindo uma análise detalhada das experiências e práticas inclusivas observadas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual diretamente em seu contexto real, sem interferir ou modificar as condições naturais do ambiente escolar, focando na compreensão das ações e desafios enfrentados por profissionais e gestores no processo de inclusão escolar, sem a manipulação de variáveis.

A pesquisa de alcance descritivo, busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto contribuindo positivamente para a solução dos problemas inerentes a temática discutida. Prodanov e Freitas (2013, p.52) esclarecem que “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Dessa forma, a investigação descritiva busca reunir o maior número de informações para ampliar a compreensão do fenômeno estudado, permitindo a análise de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de novos conceitos. Segundo Alvarenga (2019), esse tipo de estudo tem como objetivo identificar e detalhar as propriedades e características de fatos e fenômenos dentro de um contexto específico.

Partindo do pressuposto estabelecido para este estudo e por se tratar de uma pesquisa de natureza social, optou-se por uma abordagem qualitativa, que permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão.

Conforme Campoy (2019, p.264) “el objetivo de la investigación cualitativa se enfoca en la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, donde la participación del investigador y su relación con el fenómeno es fundamental”.

O autor destaca a essência da pesquisa qualitativa, que busca compreender um fenômeno social a partir da perspectiva dos próprios participantes, ou seja, dos indivíduos diretamente envolvidos ou afetados pelo fenômeno em estudo. Ressaltando que, na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador não é meramente observar, mas sim interagir e estabelecer uma conexão profunda com o contexto e os sujeitos da pesquisa. Isso implica em uma postura mais empática e envolvida, onde o investigador se torna um instrumento essencial para a interpretação das experiências, sentimentos e percepções dos participantes.

Alvarenga (2019, p. 51) afirma que:

A investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre elas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia aos sujeitos estudados, levando em conta o padrão cultural.

Portanto, a abordagem qualitativa permite aos entrevistados pensarem de forma mais livre e assim expressar seus pontos de vista com relação a temática do estudo, as respostas não são objetivas, cabe ao investigador interpretá-las e dar-lhes sentido, tendo em mente que o propósito da pesquisa qualitativa não é contabilizar quantidades como resultado.

No contexto da pesquisa sobre práticas inclusivas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, essa abordagem qualitativa é fundamental, proporcionando um entendimento detalhado das ações pedagógicas, administrativas e da infraestrutura voltadas para a inclusão do estudante com deficiência visual. Sendo assim, a pesquisa focou nas percepções dos profissionais envolvidos, como, gestores, coordenadores pedagógicos e professores do centro, com o objetivo de entender como essas práticas são planejadas e executadas no cotidiano. Assim, a investigação qualitativa oferece o caminho mais adequado

para explorar e compreender as falas, experiências, valores, percepções e desafios vividos por esses atores no processo de promoção da inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Dessa forma, é importante ressaltar que, em termos estratégicos, o estudo de corte transversal é o mais adequado. Conforme destacado por Raimundo, Echeimberg e Leone (2018, p. 1), esse tipo de estudo tem como objetivo obter “dados fidedignos que ao final da pesquisa permitam elaborar conclusões confiáveis, robustas, além de gerar novas hipóteses que poderão ser investigadas com novas pesquisas”. Portanto os dados foram coletados em campo de forma transversal e interpretados alinhados a abordagem descritiva, técnica própria do estudo qualitativo.

Conforme Creswell (2021, p.5):

Nos estudos transversais, cada indivíduo é avaliado para o fator de exposição em determinado momento. Muitas vezes o estudo transversal é realizado apenas com objetivo descritivo sem nenhuma hipótese para ser avaliada. Alguns têm usado o termo levantamento para denominar estudos transversais realizados com essa finalidade.

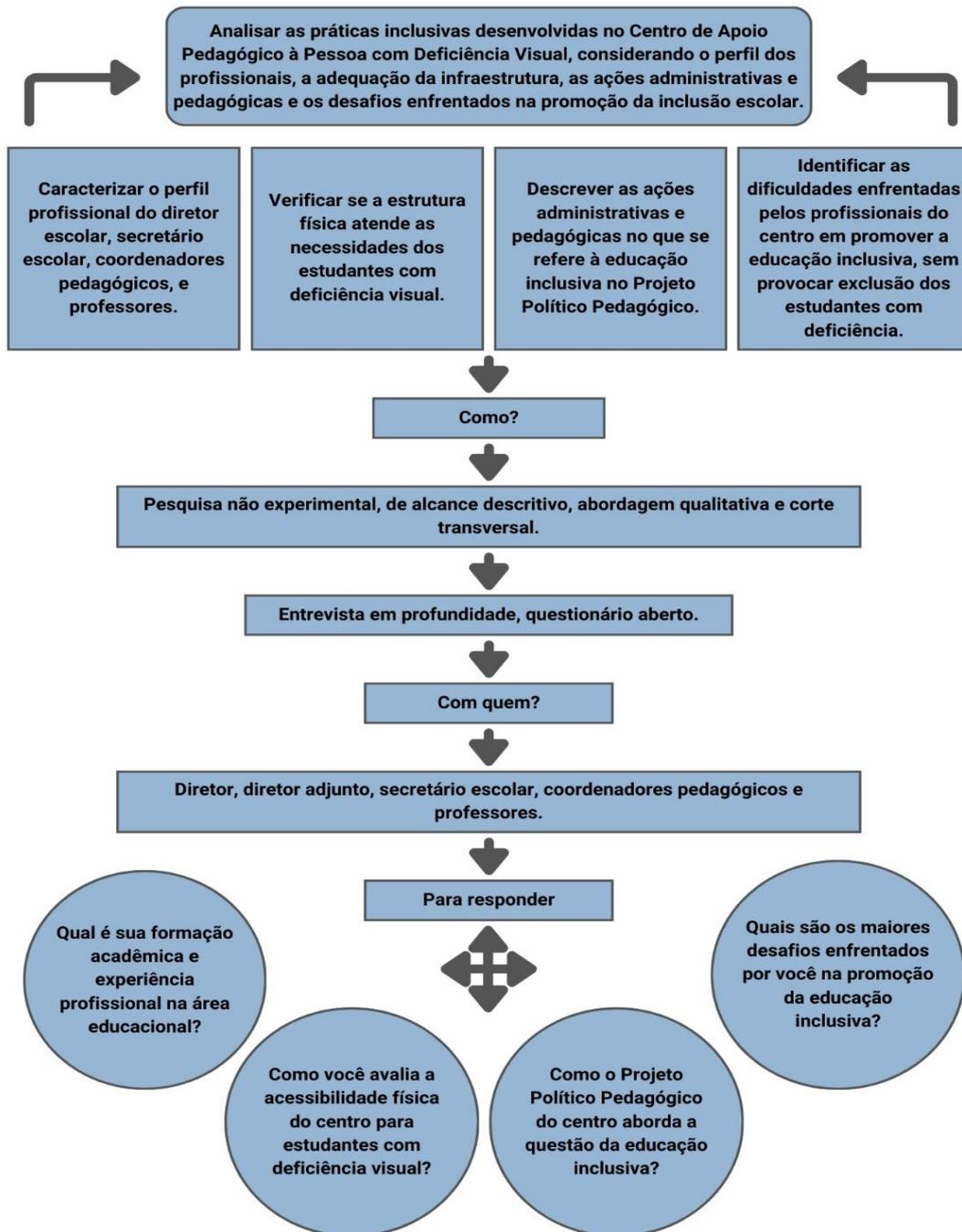
O estudo não explicitou hipóteses justamente porque o objetivo principal consistiu em analisar a influência de uma ação pedagógica em determinado contexto e não explicar suas causas ou efeitos.

No contexto desta pesquisa, que analisa as práticas inclusivas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, o estudo de corte transversal é a estratégia mais adequada, pois possibilitou a coleta de dados imediatos e representativos da realidade atual, sem a necessidade de acompanhar o fenômeno ao longo do tempo. Assim, ao aplicar essa estratégia, a pesquisa descreveu as práticas inclusivas em vigor e forneceu insights que possam orientar futuras ações e investigações nesta área. Portanto, estabeleceu-se um desenho metodológico, ilustrado na Figura 1. De acordo com Alvarenga (2019), essa organização

consiste no planejamento prático da pesquisa, definindo as estratégias que foram adotadas para alcançar os objetivos propostos.

Figura 1

Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

5.5. Plano de Pesquisa

Para garantir a organização e a efetividade do estudo, a pesquisa foi estruturada em etapas bem definidas. Cada fase do processo seguiu uma sequência lógica, permitindo a coleta, a análise e a interpretação dos dados de forma sistemática. A seguir, a Tabela 2, apresenta o plano de pesquisa, detalhando os momentos-chave do estudo e o tempo estimado para a execução de cada etapa. Essa abordagem possibilitou um acompanhamento preciso do desenvolvimento da investigação, assegurando a coerência metodológica e a qualidade dos resultados.

Tabela 2

Plano de Pesquisa

FASES	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	TEMPO
1° (Planejamento do estudo)	Revisão de literatura Delimitação dos objetivos Elaboração do questionário Elaboração do roteiro de entrevista	2 meses
2° (Aplicação e coleta de dados)	Aplicação do questionário e da entrevista	3 meses
3° (Análise dos dados)	Análise dos dados do questionário e da entrevista	4 meses
4° (Finalização da Tese)	Elaboração dos resultados Elaboração das conclusões e propostas	3 meses

Fonte: Pesquisadora (2024).

A tabela apresenta um plano de pesquisa estruturado em quatro fases, com estratégias metodológicas bem definidas e prazos específicos.

Planejamento do estudo (2 meses): A fase inicial foca na fundamentação teórica e na definição dos instrumentos de coleta de dados. O tempo previsto parece adequado para garantir um embasamento sólido e a elaboração criteriosa dos instrumentos de pesquisa.

Aplicação e coleta de dados (3 meses): Essa etapa é relativamente curta em relação ao planejamento. Dependendo do número de participantes e da complexidade da coleta, pode ser necessário um ajuste no cronograma.

Análise dos dados (4 meses): O tempo destinado à análise é significativo, o que é positivo, pois permite um exame aprofundado das informações coletadas.

Finalização da tese (3 meses): Esse período pode ser curto, considerando a necessidade de redigir, revisar e estruturar os resultados de forma clara e coesa. Dependendo da complexidade da pesquisa, pode ser necessário estender esse prazo.

5.6. Contexto da Pesquisa

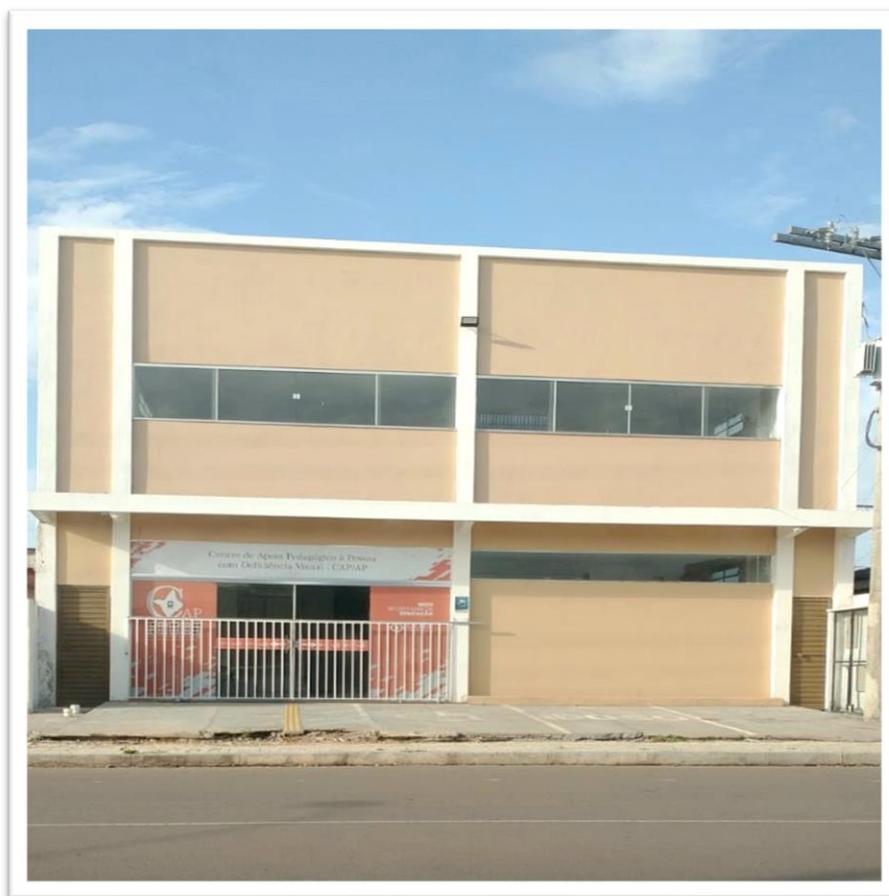
A pesquisa foi realizada no Brasil, no Estado do Amapá, no Município de Macapá, no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP, cadastrado no CNPJ: 08.473.194/0001-54, INEP: 16031008, situado no bairro Alvorada, na Avenida Professora Cora de Carvalho, Cep: 68.906-545. E-mail: cap.dvisual@gamail.com. Redes Sociais: Centro de Apoio Pedagógico Ao Deficiente Visual @cap_amapa.

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP foi inaugurado, em 11 de abril de 2001, tem como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação/SEED. O CAP é uma instituição estadual dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência visual, incluindo cegueira e baixa visão, além de atender pessoas com surdo-cegueira. Sua atuação segue diretrizes como a Nota Técnica 055/13, as Resoluções nº 04/2009 e nº 048/2012 (CEE-AP) e a Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão.

Na Figura 2, observa-se a frente do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual.

Figura 2

Frente do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O CAP funciona nos turnos matutino e vespertino. Possui em seu quadro de funcionários o total de 56 pessoas, distribuídos da seguinte maneira: 25 professores do quadro estadual, 6 professores do quadro federal, 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 secretário escolar, 4 coordenadores pedagógicos, 1 fonoaudiólogo, 2 assistentes social, 1 nutricionista, 1 fisioterapeuta, 2 psicólogos, 2 agentes de portaria, 2 merendeiras, 5 faxineiros, e 2 assistentes administrativos. Sua missão é de promover o desenvolvimento integral de pessoas com deficiência visual por meio de intervenções e práticas pedagógicas inclusivas, garantindo sua

participação ativa e autônoma na educação, na vida social, cultural e política, sempre respeitando as diversidades.

O CAP tem o objetivo de planejar, organizar e coordenar a oferta de serviços pedagógicos especializados na área da deficiência visual, assegurando o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino. Além disso, promover a formação continuada de profissionais da educação e proporcionar reabilitação pedagógica para pessoas com deficiência visual, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Oferece recursos acessíveis e serviços complementares em parceria com as escolas; promove cursos de formação continuada para educadores da rede regular de ensino; familiares e membros da comunidade; além de disponibilizar estimulação essencial para crianças de até 3 anos e 11 meses com deficiência visual e reabilitação pedagógica para estudantes nessa condição; atendimento especializado para o ensino da leitura e escrita em Braille, cálculos matemáticos utilizando o sorobã, escrita cursiva, dança, orientação e mobilidade, educação física adaptada, atividades da vida autônoma e tecnologia assistiva; disponibiliza avaliação por equipe interprofissional, para orientação à família e aos professores sobre os recursos e serviços adequados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sendo assim, ao ingressarem no CAP, todos os alunos passam pelo atendimento da equipe de avaliação interprofissional, para constatação ou não da deficiência visual e surdo-cegueira por meio de procedimentos avaliativos de cunho pedagógico, para posteriormente, serem dados os devidos encaminhamentos e orientações.

A avaliação do ensino e da aprendizagem tem como foco a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes com deficiência visual e surdo-cegueira. Esse processo permite ajustar o planejamento e aprimorar as práticas pedagógicas. Dessa forma, os critérios avaliativos devem ser debatidos com os alunos e seus familiares, promovendo a reflexão e sugerindo estratégias e intervenções adaptadas. Para

acompanhar o progresso dos estudantes, o Centro utiliza instrumentos como relatórios semestrais e fichas de monitoramento individual.

O funcionamento do CAP está em conformidade com o Decreto nº 7611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado, com a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15). No início de cada ano letivo, durante a semana pedagógica, são discutidos temas que auxiliam na formação biopsicossocial e técnico-pedagógica dos profissionais que atuam no Centro. Nesse período, também é apresentado o Calendário Letivo, que organiza as atividades, reuniões, formações e eventos planejados para o ano. Além disso, as metas estabelecidas no Plano de Ação, elaborado pelos profissionais ao término do ano anterior, são revisadas e ajustadas conforme necessário. Os professores responsáveis pelo atendimento aos alunos devem elaborar e apresentar o Plano de Atendimento Individualizado no início dos atendimentos. Ao final de cada semestre, precisam entregar um relatório das atividades desenvolvidas em duas vias: uma destinada ao aluno ou seu responsável e outra arquivada na secretaria escolar.

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, apresenta atualmente os seguintes espaços físicos, que se observa nas tabelas a seguir:

A Tabela 3 apresenta a estrutura administrativa do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, detalhando os espaços físicos disponíveis atualmente. O setor administrativo conta com quatro ambientes, distribuídos da seguinte forma: Direção (1 sala) – Responsável pela gestão geral da instituição. Secretaria (1 sala) – Realiza atividades burocráticas e administrativas. Coordenação Pedagógica (1 sala) – Supervisiona e orienta as práticas educacionais. Coordenação da Formação Continuada (1 sala) – Coordena programas e atividades voltadas à capacitação de profissionais.

Tabela 3*Administração*

AMBIENTE	QUANTIDADE
Direção	1
Secretaria	1
Coordenação Pedagógica	1
Coordenação da Formação Continuada	1
TOTAL	4

Fonte: Pesquisadora (2024).

A Tabela 4 apresenta quantidade de nove ambientes onde se executam os atendimentos educacionais especializados – AEE, dispostos da seguinte maneira: atendimento de braille e assinatura cursiva, atendimento de soroban, atendimento de estimulação essencial, atendimento de estimulação visual, atendimento de tecnologia acessível, atendimento da vida autônoma, atendimento de psicoterapia, e sala de produção braille.

Tabela 4*Atendimento Educacional Especializado - AEE*

AMBIENTE	QUANTIDADE
Atendimento de Braille e Assinatura cursiva	1
Atendimento de Soroban	1
Atendimento a Estimulação Essencial	1
Atendimento a Estimulação Visual	1
Atendimento de Tecnologia Acessível	1
Atividade da Vida Autônoma- AVA	1
Atendimento de Psicoterapia	1
Sala de Produção Braille	2
TOTAL	9

Fonte: Pesquisadora (2024).

Na Tabela 5, observa-se que o CAP tem apenas uma sala para executar as atividades de educação física adaptada.

Tabela 5

Espaços Esportivos

AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala de atividade física adaptada	1

Fonte: Pesquisadora (2024).

Na Tabela 6 verifica-se que o centro tem duas salas para o atendimento psicopedagógico: uma sala para equipe interprofissional e uma sala para a assistência social.

Tabela 6

Avaliação Psicopedagógica

AMBIENTE	QUANTIDADE
Equipe interprofissional	1
Assistência Social	1
TOTAL	2

Fonte: Pesquisadora (2024).

Na Tabela 7, se apresenta a quantidade de 2 espaços para a execução da formação continuada: uma sala para a oferta de cursos e palestras e uma sala para o assessoramento dos professores da rede pública.

Tabela 7

Formação Continuada

AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala de curso 01 Térreo	1
Sala de assessoramento	1
TOTAL	2

Fonte: Pesquisadora (2024).

A Tabela 8 apresenta os outros ambientes existentes no CAP como: a sala dos professores, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, um depósito, dois banheiros para os funcionários, e dois banheiros para os estudantes.

Tabela 8

Outros Ambientes

AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala dos professores	1
Banheiro para funcionários	2
Banheiro para alunos	2
Biblioteca	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Depósito	1
TOTAL	10

Fonte: Pesquisadora (2024).

Com relação a estrutura organizacional o CAP dispõe de quatro núcleos de atendimento; Núcleo de Produção Braille, Núcleo Didático Pedagógico, Núcleo de Tecnologia Assistiva, e Núcleo de Convivência.

O Núcleo de Produção Braille é um setor equipado com diversas tecnologias voltadas à criação de materiais pedagógicos acessíveis, como audiolivros, textos e livros em Braille e ampliados. Esses recursos são distribuídos conforme a demanda para estudantes da rede pública de ensino regular. Além disso, o Núcleo é responsável por adaptar materiais didáticos complementares, incluindo mapas, gráficos, tabelas, materiais em thermoform e livros digitais no formato MEC Daisy. As atividades são conduzidas por profissionais especializados, como professores transcritores, adaptadores, revisores e aqueles responsáveis pela produção dos livros digitais, todos com amplo conhecimento em Braille e informática.

O CAP também dispõe de um Núcleo Didático Pedagógico, cuja função é oferecer suporte a estudantes, professores e à comunidade. Assim, o CAP-AP se dedica a prestar Atendimento Educacional Especializado (AEE), promover a Formação Continuada por meio de cursos, palestras, oficinas e orientações pedagógicas, além de atender membros da comunidade e realizar avaliações conduzidas por uma equipe interprofissional.

O Centro também conta com um Núcleo de Tecnologia, cujo objetivo é desenvolver habilidades no uso de novas tecnologias digitais, explorando sua aplicação no contexto educacional. Esse trabalho visa promover a inclusão digital e social de pessoas com deficiência visual no ambiente escolar. Para isso, o Núcleo oferece suporte no uso de softwares como Dosvox e NVDA.

Além disso, a estrutura do Centro inclui o Núcleo de Convivência, um espaço interativo planejado para estimular a socialização, a troca de experiências, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais. Esse ambiente busca integrar alunos com e sem deficiência e contará com acervos bibliográficos, jogos recreativos e espaços dedicados à expressão artístico-cultural, além da oferta de cursos, palestras, oficinas, workshops e visitas.

O Centro de Apoio Pedagógico (CAP) realiza um trabalho de articulação com as escolas de ensino regular, com o objetivo de fortalecer a política de educação inclusiva voltada para pessoas com deficiência visual e surdo-cegueira. Essa articulação envolve o cumprimento da legislação vigente, a orientação sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto na escola quanto no CAP e a identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores nessa área. Além disso, o CAP busca identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual e surdo-cegueira para elaborar e aplicar planos de AEE adequados, bem como produzir materiais adaptados, como transcrições, ampliações e gravações, atendendo às demandas desses estudantes. O trabalho inclui recomendações para o uso de recursos pedagógicos em sala de aula e a promoção da formação continuada dos

profissionais da educação, enfatizando a inclusão, a sensibilização e o respeito à diversidade humana. Por fim, o CAP também atua em parceria com Escolas Profissionalizantes, visando à inserção dos alunos com deficiência visual no mercado de trabalho e sua plena integração social.

5.7. Participantes da Pesquisa

A escolha dos participantes é uma etapa crucial da pesquisa, pois é por meio deles que serão obtidas as respostas para os objetivos do estudo. Entretanto, é essencial garantir coerência entre o tema e os participantes, assegurando que possam contribuir de forma relevante e fornecer informações significativas para a obtenção de resultados confiáveis.

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilitou uma seleção mais flexível dos participantes, uma vez que a amostragem não é essencial, pois o objetivo não é generalizar os resultados para toda a população. Em vez disso, são conduzidos estudos detalhados com um número reduzido de casos que possuem características específicas. Geralmente, a escolha dos participantes é intencional, priorizando casos representativos para a investigação (Alvarenga, 2019).

Segundo Yin (2016), o desafio da amostragem está na definição de quais unidades específicas devem ser selecionadas, os motivos dessa escolha e a quantidade necessária para o estudo. Dessa forma, é fundamental justificar a seleção da unidade de coleta de dados, assegurando que esteja alinhada à problemática da pesquisa e contribua para a obtenção de um volume significativo de informações e diferentes perspectivas que sustentem a fundamentação do estudo.

Com base no que foi mencionado, a escolha dos participantes nesta pesquisa é caracterizada como uma amostragem não probabilística e intencional, determinada com base

nos critérios estabelecidos pelo pesquisador, considerando a natureza do estudo. Nesse sentido, Augusto et al. (2013) explicam:

[...]a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado [...] nesse caso, pode-se decidir intencionalmente o tamanho da amostra, considerando uma série de condições, como sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto em foco, segundo o ponto de vista do investigador, facilidade para se encontrar com as pessoas, tempo dos indivíduos para a entrevista e assim por diante (pp. 748-749).

Sendo assim, elegeu-se participantes que pudessem colaborar com a pesquisa: 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 secretário escolar, 2 coordenadores pedagógicos, e 11 professores, conforme destacado na Tabela 9.

Tabela 9

Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Diretor	1
Diretor Adjunto	1
Secretário Escolar	1
Coordenadores pedagógicos	2
Professores	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com Alvarenga (2019), em pesquisas qualitativas com abordagem não probabilística, a seleção das unidades de análise não se baseia em fundamentos matemáticos ou estatísticos, mas sim na sua capacidade de contribuir para o estudo. Por esse motivo, foram adotados dois critérios principais para a inclusão dos participantes na pesquisa: a função que desempenham nas instituições de ensino e o nível de conhecimento que possuem sobre o objeto de estudo.

O diretor desempenha funções dentro de sua área de atuação, mantendo articulação com os órgãos centrais dos sistemas administrativos aos quais está vinculado, garantindo o cumprimento das instruções e normas operacionais estabelecidas.

O diretor adjunto exerce suas funções conforme delegação ou designação do diretor do Centro, sendo corresponsável pela gestão da instituição e administração dos recursos financeiros. Suas responsabilidades incluem a execução da alimentação escolar, a manutenção da infraestrutura e a gestão dos recursos pedagógicos.

O secretário escolar que realiza atividades administrativas e desempenha outras funções atribuídas pelo diretor.

O coordenador pedagógico tem a função de orientar e apoiar o trabalho dos docentes e especialistas do CAP, avaliando a operacionalização dos atendimentos. Ele planeja e organiza ações em conjunto com a equipe pedagógica, promovendo reuniões periódicas para discutir estratégias, materiais, eventos e outras atividades educacionais. Também é responsável por desenvolver e implementar programas de formação continuada para os professores do Centro e das escolas públicas. Além disso, incentiva e acompanha a execução das atividades planejadas, assegurando que os objetivos educacionais sejam alcançados. Atua diretamente com alunos, pais, responsáveis e a comunidade, estimulando sua participação na educação. Também participa da elaboração e execução do plano de gestão escolar, além de ser responsável pelo desenvolvimento e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP.

Os professores responsáveis pelo atendimento de alunos com deficiência visual desenvolvem e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam obstáculos à plena participação dos estudantes. Levando em conta suas necessidades específicas, esses educadores complementam ou ampliam o currículo, promovendo a autonomia e independência dos alunos tanto no ambiente escolar quanto em sua vida cotidiana.

5.8. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados é uma etapa essencial da pesquisa, pois permite compreender o problema a ser investigado. Nessa fase, o pesquisador estrutura seu raciocínio e define as estratégias mais adequadas para registrar e interpretar os dados coletados. Dessa forma, foram empregadas técnicas compatíveis com a abordagem metodológica adotada na pesquisa.

De acordo com Lakatos (2017), “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos” (p.113). Esse processo marca o início da aplicação dos instrumentos e técnicas previamente selecionados para a obtenção das informações necessárias.

A pesquisa de campo adotou técnicas e instrumentos de coleta de dados que incluíram a técnica de entrevista em profundidade e como instrumento o questionário com perguntas abertas, permitindo uma maior proximidade com a população estudada, tornando a tabulação das informações mais acessível. Como destaca Alvarenga (2019), “A técnica diz respeito à forma prática de agir em situações concretas. Os métodos e técnicas escolhidos devem ser os mais apropriados e adequados para o estudo em questão” (p.75).

A entrevista em profundidade é uma técnica de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador utiliza principalmente perguntas abertas. O propósito é incentivar o entrevistado a compartilhar suas percepções e experiências de maneira detalhada sobre o tema em análise, permitindo-o a se expressar livremente para explicar, descrever e opinar sobre os questionamentos de forma mais ampla e pessoal.

De acordo com Campoy (2019, p.366) a entrevista em profundidade é “[...] flexible y dinámico, que permite el uso de una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre el entrevistador y el entrevistado, donde se manifiestan emociones, sentimientos y pensamientos”.

O autor destaca as principais características da entrevista em profundidade, enfatizando sua flexibilidade e dinamicidade. Diferente de entrevistas estruturadas, que seguem um roteiro rígido, essa abordagem permite uma interação mais fluida entre entrevistador e entrevistado.

A profundidade da entrevista possibilita a exploração de emoções, sentimentos e pensamentos, permitindo que o entrevistado expresse suas percepções de forma mais espontânea e detalhada. Isso cria um ambiente de maior proximidade e confiança, favorecendo a obtenção de informações mais ricas e subjetivas. Além disso, a natureza flexível da entrevista permite ao entrevistador adaptar perguntas conforme as respostas do entrevistado, aprofundando temas relevantes que possam surgir no decorrer da conversa. Dessa forma, esse método é valioso para pesquisas qualitativas que buscam compreender experiências, motivações e perspectivas individuais de maneira mais autêntica e aprofundada.

O questionário aberto é um instrumento mais utilizado em investigações qualitativas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas pelos investigados, permitindo aos participantes expressar-se livremente para explicar, descrever e opinar sobre os questionamentos de forma mais ampla e pessoal.

Segundo Campoy (2019, p.366) o questionário aberto “es aquel que solicita una respuesta libre y provoca respuestas de mayor profundidad sin delimitar de antemano las alternativas de respuestas que son redactadas por el propio sujeto. Estas respuestas nos permiten conocer actitudes, sentimientos, motivaciones, opiniones y conductas”.

Portanto, o questionário aberto é um instrumento que permite respostas livres e mais aprofundadas, sem estabelecer previamente opções fixas para os participantes. Isso significa que os respondentes têm total liberdade para expressar seus pensamentos, opiniões e experiências, redigindo suas próprias respostas sem limitações impostas pelo pesquisador.

A seguir, observa-se na Tabela 10, as técnicas e instrumentos de coletas de dados que estão relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Tabela 10*Técnica e Instrumento relacionados aos Objetivos da Pesquisa*

OBJETIVOS DA PESQUISA	TÉCNICA E INSTRUMENTO	FONTES DE INFORMAÇÃO
Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores.	Entrevista e Questionário aberto	Equipe Gestora Professores
Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual.	Entrevista e Questionário aberto	Equipe Gestora Professores
Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico.	Entrevista e Questionário aberto	Equipe Gestora Professores
Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.	Entrevista e Questionário aberto	Equipe Gestora Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Conforme a descrição da Tabela 9, foram realizadas entrevistas para a equipe gestora, composta pelo diretor, diretor adjunto, secretário escolar e os coordenadores pedagógicos; e os questionários foram aplicados para os professores. Segundo Alvarenga (2019), essa modalidade de entrevista também apresenta perguntas abertas que permitem ao entrevistado responder com liberdade. Antes da aplicação da técnica, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 4)

Na realização das entrevistas, os participantes responderam sobre as suas impressões acerca da temática da pesquisa a partir de um formulário com roteiro prévio (Apêndice 5), complementada com outros questionamentos pela pesquisadora, que “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido, em que as perguntas são previamente determinadas. Ela segue um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano [...]” (Lakatos, 2017, p. 31).

Para Yin (2016) as entrevistas podem ou não seguir um plano rígido de perguntas a serem feitas ao entrevistado, visto que, o mais importante é atender as metas fundamentais da pesquisa qualitativa no sentido de compreender o significado do objeto de estudo para os participantes, assim como as suas experiências.

A aplicação dos questionários (Apêndice 6) aconteceu de forma presencial no lócus da pesquisa, permitindo aos participantes respostas gratuitas às questões levantadas, obtendo respostas profundas, e conhecendo suas atitudes, sentimentos, motivações e opiniões.

5.9. Validação dos Instrumentos da Coleta de Dados

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com base nos objetivos específicos desta investigação. Para garantir sua validade, foram analisados por quatro professores com títulos de mestre e doutor, especialistas na área de estudo. Eles avaliaram a coerência e a coesão das perguntas, além da consonância com a problemática e os objetivos da pesquisa (Apêndice 1). Além disso, os especialistas sugeriram questões complementares para aprofundar a compreensão da população participante.

Campoy (2019) destaca que o conceito de validação de técnicas se refere a um processo contínuo e sistemático, cujo objetivo é garantir a precisão e a confiabilidade dos instrumentos utilizados em pesquisas, como questionários. Esse processo envolve a aplicação de diferentes procedimentos para verificar se o questionário efetivamente mede o que se propõe a medir, ou seja, se os dados obtidos refletem de maneira fiel os aspectos e variáveis que estão sendo investigados.

A validação é essencial para assegurar que os resultados da pesquisa sejam consistentes e fundamentados, evitando interpretações equivocadas ou imprecisas. Para isso, são utilizados métodos como a análise de consistência interna, testes piloto e a revisão crítica das questões, buscando sempre aprimorar a qualidade do instrumento de coleta. Em síntese, Campoy reforça

a importância de validar continuamente os instrumentos de pesquisa, como parte indispensável da metodologia científica. Após o processo de validação, iniciou-se a operacionalização da coleta de dados no CAP com a finalidade de obter as informações essenciais para responder às indagações da pesquisa.

5.10. Aspectos Étnicos

Nesta pesquisa, foram respeitados os direitos dos pesquisados, por ser realizada com humanos, a partir do fenômeno estudado referente as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar, buscando a ética que defende os direitos sociais e humanos dos participantes envolvidos.

A investigação no CAP iniciou após a entrega da carta de apresentação para a coleta de dados ao diretor da instituição (Apêndice 3), requisito obrigatório do sistema educativo. Para a participação da população estudada, adotou-se os procedimentos éticos de aplicação Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE (Apêndice 4).

Na apresentação e análise dos dados, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, sendo eles identificados por siglas e números. Essa medida seguiu a recomendação de Alvarenga (2019), que enfatiza a importância de proteger a identidade dos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, evitou-se qualquer possibilidade de juízo de valor que pudesse prejudicá-los, garantindo a ética e a integridade do estudo científico.

Portanto, a pesquisa seguiu os princípios éticos no que diz respeito à participação de seres humanos, garantindo que não houvesse riscos aos envolvidos, e proporcionando benefícios ao estimular a reflexão sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a

adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar.

5.11. Técnica e Análise de Interpretação de Dados

A técnica de análise e interpretação de dados possibilita ao pesquisador examinar o material coletado, identificando eventuais falhas ou incertezas, para então apresentar os significados extraídos, os resultados obtidos e as conclusões do estudo. Sendo assim, a técnica de análise e interpretação de dados refere-se ao processo de examinar, organizar e interpretar dados brutos para extrair informações úteis e significativas.

Durante o processo de investigação, a pesquisadora, utilizando a técnica apropriada, dá início à organização e estruturação dos dados coletados, avançando para a etapa de interpretação. Partindo do contexto da problemática estudada, busca uma compreensão profunda que permita reconstruir os momentos vivenciados e extrair informações relevantes dos dados. A análise e a interpretação foram realizadas de forma independente, mas com coerência, atribuindo significados que estejam alinhados aos objetivos da pesquisa.

Essa fase é essencial para alcançar resultados precisos e confiáveis. Como destacado por Alvarenga (2019), é nesse momento que a pesquisadora confronta os achados da investigação com os dados da revisão de literatura, suas experiências e os resultados obtidos, assumindo uma posição diante deles. O diálogo entre os dados e a fundamentação teórica é imprescindível para verificar os objetivos estabelecidos, assegurar a validade e confiabilidade dos resultados e garantir que estes sejam fundamentados e justificados por diferentes perspectivas e contextos.

Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista em profundidade e o questionário aberto com os participantes da pesquisa. As análises e interpretações dos dados foram

realizadas por meio da técnica de análise de conteúdo, com o desenvolvimento de categorias de codificação que deu origem a quatro temas apresentados no capítulo da análise de dados.

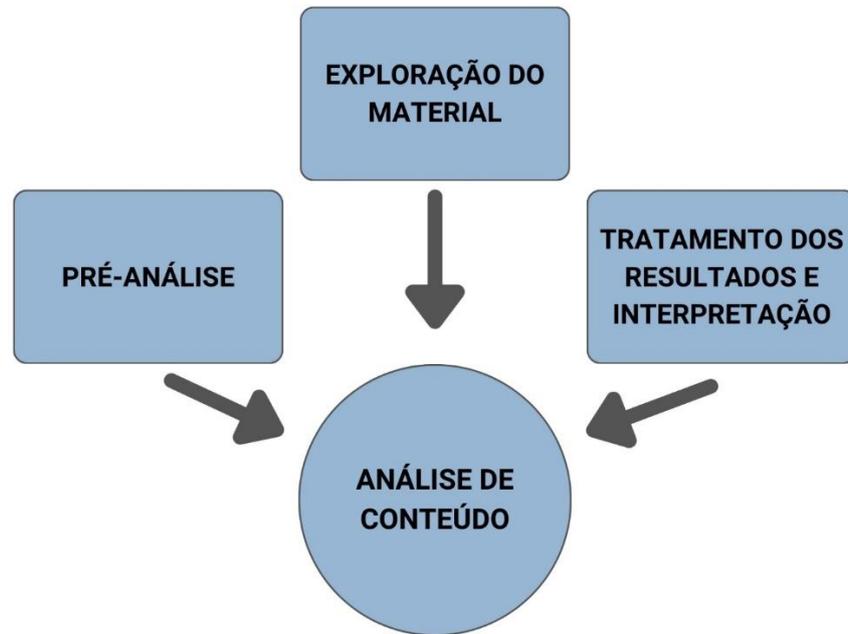
Segundo Bardin (2016, p.37) a técnica de análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora define a análise de conteúdo como uma metodologia utilizada para interpretar comunicações e mensagens de forma sistemática e objetiva. O principal objetivo dessa técnica é extrair indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que permitem a inferência de informações relevantes sobre as condições em que essas mensagens foram produzidas ou recebidas.

Em outras palavras, essa abordagem não apenas descreve o conteúdo das mensagens, mas também busca identificar padrões, significados ocultos e variáveis contextuais que ajudam a compreender os fatores envolvidos na comunicação. A análise de conteúdo se destaca por sua aplicabilidade em diversas áreas, como estudos de mídia, ciências sociais e educação, oferecendo ferramentas para entender melhor os processos comunicativos e os elementos que influenciam sua construção e recepção.

Conforme Bardin (2016), a aplicação da análise de conteúdo envolve três etapas essenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguido da inferência e interpretação. Essas fases são representadas no esquema ilustrado na Figura 3.

Figura 3*Etapas da Análise de Conteúdo*

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Na etapa de pré-análise, conforme Bardin (2016), ocorre a organização inicial do material. Nessa fase, o pesquisador realiza a leitura e estruturação dos dados, identificando o que deve ser analisado e verificando se há necessidade de coletar informações adicionais. A segunda fase, denominada exploração do material, envolve, segundo Bardin (2016), processos de codificação, decomposição e enumeração, seguindo critérios previamente estabelecidos. Nesse momento, são definidas as categorias e realizadas a codificação do conteúdo coletado. O pesquisador determina as unidades de registro que servirão como base para a análise. Portanto, as categorias definidas são: perfil profissional e formação dos participantes; acessibilidade e infraestrutura; educação inclusiva no projeto político pedagógico; e desafios para promover a inclusão. Por fim, na terceira etapa, são processados e analisados os resultados obtidos, permitindo a interpretação dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo aborda a análise e a interpretação dos dados coletados em campo sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e questionários com perguntas abertas junto aos participantes entre os meses de agosto e setembro no campo da presente investigação.

De acordo com Gil (2019, p. 156), a análise de uma pesquisa tem o objetivo de:

Organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos.

Os dados foram sistematizados e analisados de forma descritiva a partir de categorias, utilizando tabelas para proporcionar uma visualização clara e objetiva dos resultados. Além disso, a análise foi conduzida em diálogo com a literatura especializada da fundamentação teórica, permitindo interpretações baseadas e coerentes sobre as informações coletadas, com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

A fim de manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes, o que foi garantido pelo termo de consentimento assinado por todos os entrevistados, eles serão identificados como diretora, diretora adjunta, secretária escolar, coordenador pedagógico 1,

coordenador pedagógico 2, e professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7, professor 8, professor 9, professor 10, e professor 11.

A seguir se apresenta as categorias de análises desta pesquisa: perfil profissional e formação dos participantes; acessibilidade e infraestrutura; educação inclusiva no projeto político pedagógico; e desafios para promover a inclusão.

6.1. Perfil Profissional e Formação dos Participantes

Esta categoria tem como objetivo caracterizar o perfil profissional do diretor, diretor adjunto, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores, destacando suas experiências, qualificações e áreas de especialização. Com isso, se busca proporcionar uma visão clara sobre as competências e conhecimentos que cada um traz para a pesquisa, enriquecendo a troca de aprendizados e contribuindo para o desenvolvimento coletivo.

Para caracterizar o perfil profissional dos participantes subdividiu-se essa categoria em 6 (seis) subcategorias, denominadas como: formação acadêmica e experiência profissional da equipe gestora; formação acadêmica e experiência profissional dos professores; capacitação da equipe gestora; capacitação dos professores; papel e responsabilidades no centro educacional da equipe gestora; e papel e responsabilidades no centro educacional dos professores.

6.1.1. Formação Acadêmica e Experiência Profissional da Equipe Gestora

A qualidade da gestão está diretamente ligada à formação e à experiência de seus integrantes. Nesta subcategoria, apresenta-se a trajetória acadêmica e profissional da equipe gestora, destacando suas qualificações, competências e experiências que contribuem para a liderança eficaz. Sendo assim, perguntou-se para os participantes: Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?

Observa-se as respostas da equipe gestora na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11*Formação e experiência profissional da equipe gestora*

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Sou graduada em Letras. Lecionei a disciplina de português para o ensino fundamental a partir do ano de 1999 até o ano de 2012. A partir do ano de 2013 até aos dias de hoje estou atuando na gestão escolar”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Sou formada em Letras - Habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Professora de Língua Espanhola de ensino médio desde 2010; Diretora Adjunta no CAS - Centro de Atendimento ao Surdo; Diretora Adjunta do CAP - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Sou Bacharel em Publicidade e Propaganda -2005 e Bacharelado e Licenciatura em História em 2018. Trabalho há 34 anos, desempenhando na área educacional serviços administrativos”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Licenciatura em Pedagogia. Minha experiência é atuando como pedagoga na Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP, diretamente com professores, alunos e formadores”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Licenciatura Plena em Pedagogia. Trabalho na área educação desde o ano 2001”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

Analisando as respostas dos participantes, percebe-se que a equipe gestora conta majoritariamente com profissionais formados em Letras, Pedagogia, História, Publicidade e Propaganda. A predominância de licenciaturas indica uma base sólida na área da educação, garantindo conhecimentos teóricos e práticos sobre ensino, aprendizagem e gestão educacional.

Os participantes possuem experiência significativa na educação, variando entre 13 e 34 anos de atuação, o que confere maturidade profissional à equipe. A Diretora e a Diretora Adjunta possuem um histórico tanto em docência quanto em gestão, o que pode contribuir para uma administração mais equilibrada entre a prática pedagógica e as demandas organizacionais. A Secretária Escolar, com longa trajetória administrativa, reforça a estrutura burocrática da escola, garantindo eficiência nos processos internos. Já as Coordenadoras Pedagógicas

possuem ampla experiência no suporte educacional, trabalhando diretamente com professores e alunos.

Um ponto de destaque é o envolvimento de parte da equipe com a educação inclusiva, desenvolvida na instituição investigada e no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Essa atuação demonstra um compromisso com a diversidade e a acessibilidade educacional, um diferencial importante para instituições que buscam uma abordagem mais inclusiva.

A respeito da qualificação profissional, Silva (2018) aborda a importância da formação da equipe da gestão escolar para atuar em uma perspectiva inclusiva. Isso implica não apenas formação acadêmica, mas também o desenvolvimento contínuo de competências que permitam a criação de ambientes educacionais acessíveis, equitativos e acolhedores para todos os estudantes.

Uma gestão experiente e preparada tem um papel essencial na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na mediação de conflitos e na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a equidade.

6.1.2. Formação Acadêmica e Experiência Profissional dos Professores

A qualidade da educação está diretamente ligada à formação acadêmica e à experiência dos professores. A formação acadêmica abrange a trajetória de formação dos docentes, incluindo graduação, especializações, mestrados e doutorados, além de cursos complementares e atualizações pedagógicas. Já a experiência docente refere-se ao tempo de atuação, vivências em sala de aula, metodologias adotadas e adaptação às novas demandas educacionais. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?

Observa-se as respostas dos professores na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12*Formação e experiência profissional dos professores*

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	“Sou pedagoga com Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas. Trabalho desde 1997 na área da deficiência visual – Educação Especial”.
Professor 2	“Sou professora a 31 anos, 15 anos dedicados à educação especial, minha formação é em Pedagogia nas séries iniciais, com especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior”.
Professor 3	“Sou licenciado em Matemática, especialista em Mídias da Educação e na Área de Deficiência Visual e mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Já ministrei Matemática no Ensino Fundamental e Médio por 6 anos, e agora atuo na Educação Especial, no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual há 22 anos, na produção de material em braille e ministrando cursos de Braille para professores”.
Professor 4	“Atuo como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) há 22 anos na rede pública. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Teologia e Ciências Humanas do Amapá (FATHEC). Ao longo da minha trajetória profissional, sempre me dediquei à educação especial, promovendo práticas inclusivas que contribuem para o desenvolvimento pleno de todos os alunos”.
Professor 5	“Sou formada em pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Tenho 26 anos de contribuição na área da educação, e a maior parte desse tempo trabalhei em sala de aula como professora do ensino regular e com alunos com deficiência auditiva e visual. Adquiri experiência em quase todas as modalidades de ensino, desde a creche, com educação infantil até a educação de Jovens e Adultos. Contribuí também como professora Formadora, como auxiliar de coordenação pedagógica, como diretora, diretora Adjunta e atualmente desempenho minhas funções na secretaria do centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual-CAP”.
Professor 6	“Minha formação acadêmica é de Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva, pela Faculdade Internacional de Curitiba e Mestra em Ciências da Educação, pela Universidade do Sol- Unades-Paraguay”.
Professor 7	“Graduada em Pedagógica, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva, e atuação na Educação Especial na área da deficiência visual a mais de 20 anos, e sou pessoa com deficiência visual (cega)”.

Professor 8	<i>“Sou professor, sou uma pessoa com deficiência visual (cego). Fiz magistério, e o curso de pedagogia incompleto. Trabalho na educação há 19anos. Já trabalhei na área administrativa do núcleo de educação especial da secretaria de educação. Nos anos de 2011 e 2012 fui diretor do CAP. Já exerci a função de conselheiro estadual de educação nos anos de 2013 a 2017.Fiz parte da comissão brasileira do braille”.</i>
Professor 9	<i>“Sou graduada em Licenciatura Plena em Letras, Especialista em Língua Portuguesa e em Educação Especial e Mestre em Ciências das Religiões, e estou com 24 anos de serviços públicos na área educacional”.</i>
Professor 10	<i>“Sou formado em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH, especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP e especialista em Fisiologia e Cinesiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Também sou mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales ‘FICS/PY. Atuei no ensino regular como professor regente do ano de 2005 a 2015 e atuo na educação especial e inclusiva desde o ano de 2015 até os dias atuais”.</i>
Professor 11	<i>“Graduado em Pedagógica, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva, e atuação na Educação Especial na área da deficiência visual a mais de 20 anos”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

Em relação a formação e experiência profissional dos professores, relatado na Tabela 12, percebe-se que os eles possuem formação superior, com diversas especializações, mestrados e até experiência na gestão educacional. Há predominância da Pedagogia, mas também há profissionais formados em Matemática, Letras e Educação Física. A maioria dos professores tem especialização em Educação Especial e Inclusiva, além de outras formações complementares como Gestão Escolar, Mídias na Educação, Ciências das Religiões e Fisiologia do Exercício.

A experiência dos professores varia entre 6 e 31 anos na educação, sendo que muitos possuem mais de 15 anos dedicados especificamente à Educação Especial. O tempo de atuação na área da deficiência visual é significativo, com alguns profissionais atuando há mais de 20 anos no setor. Os professores desempenharam diversas funções, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Produção de material em braile e cursos de capacitação; Gestão educacional (direção de centros especializados, conselhos de educação, coordenação pedagógica); Formação de professores na área da inclusão. Dois professores são pessoas com deficiência visual, trazendo uma perspectiva única sobre os desafios e necessidades da inclusão educacional. A presença de profissionais com essa vivência reforça a importância de políticas educacionais que considerem a experiência direta das pessoas com deficiência.

O alto nível de especialização e experiência dos professores demonstra um compromisso com a inclusão e a melhoria das práticas educacionais para alunos com deficiência. A diversidade de formações contribui para um atendimento mais abrangente e interdisciplinar dentro da Educação Especial.

Seno & Capellini (2019) destacam a importância da formação inicial e continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir uma atuação efetiva e de qualidade. Para que esse profissional consiga atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, ele precisa tanto de conhecimentos gerais sobre a docência quanto de conhecimentos específicos da área. Além disso, reforçam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e interativa, que permita ao professor atuar em diversos contextos, como salas de aula regulares, salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares e até mesmo em atendimentos domiciliares. Esse aspecto é fundamental para garantir que a educação especial não se restrinja a um espaço único, mas que esteja integrada ao ensino comum, favorecendo a inclusão e a acessibilidade educacional.

Portanto, a formação contínua do professor do AEE deve ser uma prioridade, pois é por meio dela que ele se torna apto a oferecer serviços e recursos pedagógicos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, Lima e Masson (2018, p.65) enfatizam que:

A formação docente tem de servir para possibilitar ao professor recursos educacionais e subjetivos para compreender que a transmissão de conhecimento é possível independente das diferenças subjetivas dos alunos. Isso não significa dar aula para cada um, o que seria impossível, mas entender que cada pessoa tem uma história de vida, a partir de suas relações familiares, culturais, socioeconômicas que a constituem e a tornam única.

Os autores ressaltam um aspecto essencial da formação docente: a necessidade de preparar o professor para lidar com a diversidade presente na sala de aula sem perder de vista a coletividade, destacando que ensinar não significa atender individualmente a cada aluno de forma isolada, mas sim compreender que cada estudante carrega uma história de vida única, moldada por fatores familiares, culturais e socioeconômicos.

Esse entendimento é fundamental para que o professor adote práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento. Em vez de um ensino padronizado, espera-se que ele desenvolva estratégias que tornem os conteúdos acessíveis a todos, respeitando as singularidades dos alunos.

Dessa forma, a formação docente precisa ir além dos conteúdos técnicos e metodológicos, abrangendo também aspectos subjetivos, como a sensibilidade para reconhecer e valorizar as diferenças, favorecendo um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

6.1.3. Capacitação da Equipe Gestora

Dada a relevância do gestor escolar na construção de uma escola inclusiva, sua formação não ocorre de maneira imediata nem de forma isolada (Freitas & de Oliveira (2021). Por isso, é fundamental investir em ações que promovam o desenvolvimento contínuo da equipe gestora, garantindo que ela esteja preparada para enfrentar os desafios e complexidades da educação inclusiva. Portanto, a capacitação da equipe gestora precisa ser contínua e colaborativa, envolvendo ações como cursos, oficinas, troca de experiências com outras escolas e acompanhamento por profissionais especializados. Esses investimentos são importantes para que os gestores estejam preparados para lidar com os diversos desafios da educação inclusiva.

Desse modo, nesta subcategoria, aborda-se sobre as iniciativas de formação e desenvolvimento profissional voltadas para a gestão, garantindo que os gestores estejam preparados para enfrentar desafios, implementar práticas pedagógicas eficazes e promover um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. Sendo assim, perguntou-se para os participantes: Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?

Observa-se as respostas dos participantes na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13

Capacitação da equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Fiz pós-graduação em metodologia da língua portuguesa; mestrado em educação; e estou cursando doutorado em educação”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Tenho pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Fiz Curso de extensão de Audiodescrição- UNIFAP-2023. Cursos de RH, na área da Educação- EAP. Curso de Escrita Cursiva para pessoas com deficiência visual”.</i>
	<i>“Especialização em Educação Especial (Uninter). Especialização em Libras (Uninter). Especialização em Neuro psicopedagogia (Uninter). Especialização em produção de materiais didáticos para a EaD (Univesp).”</i>

Coordenadora Pedagógica 1	<i>Especialização em Análise do comportamento e ABA (UFSCar). Mestrado em Educação Especial (UFSCar). Doutoranda em Educação Especial (UFSCar)”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Especialização em educação especial e inclusiva, mestrado em educação inclusiva, cursos: braille, assinatura cursiva, braille Fácil, orientação e mobilidade, adaptação de recursos, baixa visão”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

Destaca-se nas respostas da Diretora e da Coordenadora Pedagógica 1 que elas estão em nível de doutorado. As demais possuem mestrado e todos têm especializações. Esse nível de formação indica um aprofundamento teórico e prático na área educacional, o que pode contribuir significativamente para a qualidade da gestão escolar e do ensino oferecido.

A maior parte das especializações está voltada para educação especial, inclusão, neuro psicopedagogia e metodologias de ensino, o que reforça o compromisso da equipe com práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, há capacitações em Libras, audiodescrição, braille, análise do comportamento (ABA) e produção de materiais didáticos para EaD, mostrando um preparo abrangente para atender à diversidade no ambiente escolar. A presença de formações em gestão educacional e recursos humanos também fortalece o aspecto administrativo da escola, garantindo que a equipe esteja apta a lidar com desafios institucionais e organizacionais. Além disso, a diversidade de especializações indica que a equipe está preparada para lidar com desafios contemporâneos da educação, como o uso de tecnologias, ensino a distância, acessibilidade e metodologias adaptativas.

Segundo o estudo de Oliveira, Andrade e Caron (2018), a formação docente é um fator essencial para o êxito da implementação da escola na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, os autores destacam que a qualificação do diretor escolar é fundamental, pois ele é o responsável por coordenar e garantir o bom funcionamento das atividades educacionais.

Para Schlunzen Junior, Oliveira e Schlunzen (2020, p.5) “a formação de gestores caracteriza-se como tema permanente na literatura brasileira, uma vez que não são pequenos e nem poucos os desafios a serem enfrentados no cotidiano das escolas e salas de aula”. Desse modo, a capacitação contínua da equipe gestora é fundamental para a eficiência e inovação na administração escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) menciona, no Art. 64, que a formação para os profissionais da educação com foco em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, deve ocorrer no curso de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A formação do gestor escolar desempenha um papel estratégico na consolidação da educação inclusiva, pois suas decisões impactam diretamente na estruturação das práticas pedagógicas e na disponibilização de recursos para atender às necessidades dos alunos.

Conforme Araújo (2024), é essencial para o gestor aprofundar seus conhecimentos em gestão escolar, especialmente no que diz respeito às legislações que regulam a educação. Esse conhecimento permite que ele oriente a equipe escolar na tomada de decisões e na adoção de posturas alinhadas, favorecendo a construção de um pensamento crítico dentro do ambiente escolar, promovendo a realização de ações diversificadas e incentivando a equipe a superar seus próprios limites. Quando os gestores estão bem formados e sensibilizados, eles se tornam líderes mais eficazes na implementação de políticas inclusivas e na promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças.

6.1.4. Capacitação dos Professores

A capacitação dos professores é um dos pilares fundamentais para a qualidade do ensino. Segundo Arias (2020), a modernização da educação especial ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de aprimorar tanto a formação dos docentes quanto as práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

De acordo com Drago e Manga (2018), a formação de professores para a educação inclusiva necessita incorporar uma revisão das abordagens pedagógicas tradicionalmente empregadas. Os autores destacam a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa na formação docente:

Para que a educação inclusiva se efetive, é imperativo que a formação de professores transcenda a simples transmissão de técnicas. É necessário promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e desenvolver habilidades que permitam aos professores adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos (Drago; Manga, 2018, p. 298).

Nesse sentido, a formação continuada dos professores se estabelece como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, permitindo que, após a graduação inicial, os educadores aprofundem seus conhecimentos para garantir um ensino de qualidade aos alunos. Sendo assim, em um cenário educacional em constante transformação, a formação continuada se torna essencial para que os docentes se mantenham atualizados com novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?

Observa-se as respostas dos professores na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14*Capacitação dos professores*

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Tenho graduação em pedagogia. Também possuo algumas especializações, como: Educação Especial (FSF/MA), Mídias na Educação (UNIFAP), Atendimento Educacional Especializado (UFC) e Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas. Possuo muitos cursos na área da Audiodescrição, o que me oportunizou também a desenvolver trabalhos, tanto com audiodescrição estática quanto dinâmica”.</i>
Professor 2	<i>“Sempre que tenho oportunidade faço cursos relacionados a educação especial, a maioria deles relacionados à área da Deficiência Visual, entre eles tenho curso de: Atendimento Educacional Especializado, Lego Braille Bricks, Audiodescrição, Dosvox e NVDA, Alfabetização e Letramento da Criança com deficiência visual”.</i>
Professor 3	<i>“Já realizei cursos de Braille Básico, Braille Avançado, Braille Fácil, Baixa Visão e Orientação Mobilidade”.</i>
Professor 4	<i>“Já realizei cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos níveis 1, 2, 3 e 4 e participei de diversos simpósios sobre qualificação profissional e educacional, metodologias de ensino e recursos didáticos. Também participei do curso "A Educação sem Limites: Ampliando o Olhar sobre a Educação de Crianças com Baixa Visão", oferecido pelo Instituto Perkins. Além disso, participei de palestras sobre direitos humanos e políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e em Congressos Amapaense de Educação. Realizei cursos de formação continuada, como "Atendimento da Criança Surda na Educação Infantil" e "A Surdez Associada a Outros Comprometimentos", oferecidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”.</i>
Professor 5	<i>“Já ministrei algumas oficinas na área da educação inclusiva voltados para a Atividade de vida autônoma”.</i>
Professor 6	<i>“Participei de alguns cursos e seminários: Integração e Mobilidade das Pessoas com Deficiência, Desafio de Inclusão Social, I Seminário de Educação Especial e suas Interfaces- Integração e Desafio da Inclusão, I Seminário da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Curso de Orientação e Mobilidade, Curso de Baixa Visão”.</i>
Professor 7	<i>“Pós-Graduação na Educação Especial; ensino do braille; ensino do sorobã; baixa visão; audiodescrição; orientação e mobilidade; motricidade; virtual vision; dosvox; braille bricks”.</i>

Professor 8	<i>“Fiz o curso de capacitação de professores na área da deficiência visual, com a carga horária de 360h. Fiz também o curso de educação empreendedora voltada para o turismo inclusivo”.</i>
Professor 9	<i>“Especialista em Educação Especial, Sistema Braille, Sistema Braille, Sistema de Braille Fácil, Dosvox, Áudio descrição”.</i>
Professor 10	<i>“Iniciei me capacitando em deficiência visual no ano de 2017, participando do curso de formação em deficiência visual de 120 horas, que abrangia as seguintes formações: Orientação e mobilidade, assinatura cursiva, construção de materiais didáticos para deficiência visual, introdução ao braille e sorobã. Posteriormente, participei dos cursos de braille fácil e, também, minha especialização em Educação Especial e Inclusiva”.</i>
Professor 11	<i>“Pós-graduação na Educação Especial; ensino do braille; ensino do sorobã; baixa visão; orientação e mobilidade; virtual vision; braille bricks”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A formação continuada dos professores é um fator essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. A tabela 14 demonstra que os professores possuem diferentes níveis de capacitação na área da educação especial, com ênfase na deficiência visual.

Observa-se que grande parte dos professores investiu em cursos e especializações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao ensino do braille e sorobã, à audiodescrição e a tecnologias assistivas, como Dosvox e NVDA. Além disso, alguns demonstram um aprofundamento significativo na área, com formações em planejamento e políticas públicas, inclusão social e acessibilidade. Isso evidencia um compromisso dos docentes em aprimorar suas práticas para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Outro ponto relevante é a diversidade de cursos mencionados, que abrangem desde aspectos técnicos, como o ensino do braille e a orientação e mobilidade, até formações mais amplas, como congressos, simpósios e capacitações sobre políticas públicas e direitos

humanos. Essa diversidade reforça a necessidade de uma abordagem multidimensional na formação docente para a educação inclusiva.

Contudo, nota-se que nem todos os participantes relataram formações contínuas extensas, e alguns destacaram apenas experiências pontuais, como participação em oficinas e seminários. Isso sugere que, embora exista um esforço na capacitação dos professores, pode haver desigualdades no acesso a oportunidades formativas mais completas.

Dessa forma, a análise indica que, apesar dos avanços na capacitação docente para a educação inclusiva, ainda há a necessidade de ampliar e diversificar as formações disponíveis, garantindo que todos os professores tenham acesso contínuo a qualificações que os preparem para lidar com diferentes desafios da inclusão escolar.

Na formação inicial, o professor não assimila completamente todos os conhecimentos necessários para atender às demandas de uma sala de aula, que se transforma constantemente conforme a realidade de cada contexto. Nesse sentido, Rodrigues, Lima e Viena (2017) destacam a importância da formação continuada como um meio essencial para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas diárias e a ampliação do conhecimento docente.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2019), a formação docente requer um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que se estruturam a partir da prática. Essa prática não deve se limitar apenas ao estágio obrigatório ou a outras experiências pedagógicas pontuais, mas precisa estar integrada ao longo de todo o processo formativo do professor.

Santos & Lima (2020, p. 65) complementam dizendo que o processo de “inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

Os autores enfatizam a necessidade de professores preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar, destacando que a inclusão educacional vai além da simples inserção de estudantes com deficiência na sala de aula. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que o docente reconheça e respeite as diferenças individuais, adotando estratégias pedagógicas que valorizem as potencialidades de cada aluno.

De acordo com Freitas (2025), “a capacitação contínua dos docentes é um elemento transformador para a educação superior, propiciando mudanças significativas nos métodos de avaliação e no relacionamento com os alunos”. Sendo assim, é evidente que o desenvolvimento profissional dos educadores deve ocorrer de maneira constante e abrangente. Esse entendimento reforça a importância da formação continuada, pois é por meio dela que o professor desenvolve conhecimentos e práticas para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo um ensino acessível e equitativo.

Araújo (2024) ressalta que a formação inicial e continuada propicia aos professores o desenvolvimento de competências e habilidades para que realizem mudanças na concepção de ensinar e desenvolvam a ação docente satisfatoriamente, tendo como foco o olhar reflexivo sobre a diversidade e possam de acordo com os princípios da inclusão desenvolver processos inclusivos.

Portanto, a abordagem inclusiva beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma, ao promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e respeitoso. Para isso, a formação em serviço desempenha um papel essencial, pois possibilita ao professor aprender dentro do próprio ambiente de trabalho, contando com o suporte de colegas e a orientação de formadores experientes. Essa abordagem é considerada uma das estratégias mais eficazes para a capacitação docente.

6.1.5. *Papel e Responsabilidades da Equipe Gestora no CAP*

A equipe gestora desempenha um papel essencial na organização e no funcionamento do centro educacional, garantindo que os processos pedagógicos e administrativos ocorram de forma eficiente e alinhada às necessidades dos alunos.

Segundo Vieira, Vidal e Nogueira, (2020, p.57):

A equipe de gestores de uma escola precisa ser dinâmica, sensível e flexível, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela precisa saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um e assim efetivar a escola que atenda a todos nas suas diferenças.

Sendo assim, cada membro da equipe possui atribuições específicas que contribuem para a qualidade do ensino, o suporte aos professores e o bem-estar dos estudantes. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Como você descreve suas principais funções e responsabilidades no CAP?

Na Tabela 15, a seguir, observa-se as respostas dos participantes.

Tabela 15

Papel e responsabilidades da equipe gestora no CAP

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Meu papel é ajudar no desenvolvimento do CAP. Minhas responsabilidades são: garantir a qualidade do ensino e aprendizagem. Coordenar a equipe escolar (professores, funcionários e demais profissionais). Garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor. Incentivar a participação da família na educação dos alunos com deficiência visual”.</i>
Diretora adjunta	<i>“Colaborar com a Diretora na condução técnico-pedagógica e administrativa do Centro. Sou responsável pela gerência dos recursos financeiros do centro”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Atualmente desempenho o cargo de secretária escolar, que atua na gestão administrativa de uma escola, atendendo alunos, pais e professores e gerir e organizar a documentação escolar”.</i>

Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Orientação e execução de projetos voltados para os professores da Rede Pública Estadual, como: o projeto CAP nas escolas. Coordeno o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Formação para professores sobre o Desenvolvimento de Planos Educacionais Individualizados (PEIs). -Planos de Ensino e relatórios. Projeto Político Pedagógico”.</i>
Coordenadora pedagógica 2	<i>“Coordenação pedagógica, coordenação de cursos e já atuei na equipe de avaliação”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

Observa-se no relato da diretora que ela assume a responsabilidade global pelo desenvolvimento do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), garantindo a qualidade da educação, a coordenação da equipe e a promoção de um ambiente seguro e acolhedor. Seu compromisso com a participação familiar na educação de alunos com deficiência visual reforça a importância da inclusão e do apoio comunitário.

A diretora adjunta complementa esse trabalho ao auxiliar na gestão técnico-pedagógica e administrativa, além de assumir a responsabilidade pela gerência dos recursos financeiros, o que demonstra a necessidade de equilíbrio entre planejamento educacional e viabilidade econômica.

A secretária escolar, por sua vez, atua na organização administrativa, sendo um elo fundamental entre alunos, pais e professores. Seu papel na gestão da documentação escolar assegura a regularidade dos processos burocráticos e a eficiência da comunicação dentro do centro educacional.

No âmbito pedagógico, as coordenadoras desempenham funções essenciais para o suporte aos docentes e a implementação de projetos educacionais. A coordenadora pedagógica 1 se destaca na orientação e execução de iniciativas voltadas à formação de professores, como o projeto CAP nas escolas e o desenvolvimento de Planos Educacionais Individualizados

(PEIs). Além disso, ela atua na coordenação do Atendimento Educacional Especializado, garantindo que alunos com necessidades específicas recebam suporte adequado. Já a coordenadora pedagógica 2 acumula experiências na coordenação de cursos e na equipe de avaliação, reforçando a importância da formação contínua e da análise criteriosa dos processos educacionais. Seu trabalho contribui diretamente para a melhoria da prática pedagógica e para a qualificação dos professores.

A análise das respostas evidencia que a equipe gestora do CAP desempenha funções interdependentes, promovendo uma gestão equilibrada entre os aspectos administrativos e pedagógicos. A colaboração entre os membros da equipe é essencial para garantir a qualidade do ensino, a inclusão dos alunos e a eficiência dos processos escolares.

Para Valim (2013, p. 35) “[...] a gestão escolar deve promover a inclusão escolar em seu sentido amplo, o que significa não deixar nenhum aluno fora da escola e ir além: a gestão escolar deve mudar o seu posicionamento em relação aos princípios da educação [...]”, considerando, para tanto, uma transformação no modo de pensar e agir no referido contexto escolar.

O papel da equipe gestora é fundamental na promoção da inclusão, enfatizando que essa responsabilidade vai além de simplesmente garantir o acesso dos alunos à escola. A inclusão verdadeira exige um compromisso da gestão em transformar a cultura escolar, adotando princípios educacionais que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Conforme Azevedo e Cunha (2008, p. 67) a gestão tem a responsabilidade de “articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar”.

Azevedo e Cunha (2008) destacam a responsabilidade da gestão escolar em promover a articulação do processo de educação inclusiva, o que envolve muito mais do que

simplesmente garantir o acesso de alunos com necessidades especiais ao ambiente escolar. A gestão deve facilitar a integração de todos os participantes no processo educativo, incluindo professores, alunos, famílias e outros membros da comunidade escolar.

Além disso, a gestão deve fomentar relações e interações constantes entre esses diferentes grupos, criando um ambiente colaborativo e acolhedor. Essa dinâmica de trabalho conjunto é essencial para que a inclusão aconteça de forma efetiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, a gestão escolar não deve atuar de maneira isolada, mas sim como um facilitador que promove a integração, a colaboração e o respeito às diversas necessidades e realidades dos alunos, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva e acessível para todos.

6.1.6. Papel e Responsabilidades dos Professores no CAP

Ao considerar o atendimento especializado, é fundamental destacar que o professor na educação inclusiva é o responsável por conduzir o processo pedagógico, criando estratégias para que o estudante alcance o conhecimento.

Segundo Araújo & Ferreira (2019, p. 66) o professor:

Deve de transmitir o que sabe, de modo que aprende ao ensinar, logo, o conhecimento está em constante processo de construção. E dentre suas funções estão: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação dos empecilhos que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e na sociedade.

Desse modo, o professor deve apoiar o estudante com deficiência, promovendo seu desenvolvimento tanto intelectual quanto social. Assim, o aluno tem a oportunidade de superar

as dificuldades e limitações impostas, garantindo o pleno exercício de seus direitos, alinhando a escolarização proporcionada pelo ensino regular às habilidades e necessidades educacionais particulares destes alunos.

Conforme Araújo & Ferreira (2019, p. 66) o professor “transmite o que sabe, de modo que aprende ao ensinar, logo, o conhecimento está em constante processo de construção”. Entre suas funções estão: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação dos empecilhos que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e na sociedade. O professor deve ter um olhar atento e sensível sobre a realidade dos seus alunos, reconhecendo as dificuldades que cada estudante enfrenta — sejam elas cognitivas, sociais, emocionais ou físicas — e buscando caminhos viáveis para superá-las. Mais do que ensinar conteúdos, o professor tem um papel fundamental na mediação da aprendizagem e no apoio ao pleno desenvolvimento do aluno como sujeito ativo na escola e na sociedade. Diante deste contexto, fez-se a seguinte pergunta para os professores: Como você descreve suas principais funções e responsabilidades na CAP?

Na Tabela 16, apresenta-se as respostas dos professores.

Tabela 16

Papel e responsabilidades dos professores no CAP

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Faço parte da Equipe de Formação de profissionais da educação para favorecer a inclusão social e cultural de pessoas com deficiência visual. Também orientações e direcionamentos sobre a convivência com pessoas com deficiência visual para a família e comunidade”.</i>
Professor 2	<i>“Trabalho com a tecnologia acessível, ensinado as pessoas com deficiência visual utilizar tanto o computador como o celular como ferramenta de inclusão social.”</i>
Professor 3	<i>“Sou coordenador do Núcleo de Produção Braille, fazendo a transcrição de material didático de alunos inclusos no Ensino Regular para o Sistema</i>

	<i>Braille. Também contribuo como Núcleo de Formação para ministrar cursos para professores”.</i>
Professor 4	<i>“Sou professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atuo na sala de estimulação essencial, com foco na estimulação cognitiva, pedagógica, alfabetização e comunicação em Libras Tátil para alunos com surdo-cegueira. Acompanho de perto o desenvolvimento das habilidades de comunicação, motricidade e socialização, por meio de atividades que envolvem estimulação sensorial e comunicação em Libras Tátil”.</i>
Professor 5	<i>“Desempenho minhas funções na secretaria como auxiliar administrativo, na emissão de documentos diversos, arquivos, matrícula de alunos; no atendimento aos pais e professores referente a documentos, auxílio os professores cegos e com baixa visão na assinatura cursiva relacionado aos pontos (frequência), contribuo, quando necessário na produção de materiais pedagógicos e com a equipe de organização de eventos periódicos”.</i>
Professor 6	<i>“Minha principal função é de trabalhar o atendimento de AVA (Atividade da Vida Autônoma) para facilitar e proporcionar uma maior independência e autonomia ao aluno para a sua vida cotidiana”.</i>
Professor 7	<i>“Compreendo a função de professora na área da deficiência visual com o foco no ensino do braille como a mais importante, dando início a emancipação da pessoa com deficiência visual na sociedade, função essa que realizo com muito empenho e responsabilidade com o aluno e sua família, cumprindo assim meu papel no centro”.</i>
Professor 8	<i>“Já ministrei os seguintes atendimentos: o sistema braile, o sorobã, tecnologia assistiva, e na equipe de formação continuada. Tenho a responsabilidade de desenvolver as habilidades e competências dos estudantes com deficiência visual para que sejam pessoas autônomas”.</i>
Professor 9	<i>“De forma muito positiva, pois estou com atendimento no sistema Braille aplicando o mesmo aos alunos da rede pública, onde desenvolvemos alguns métodos específicos para os alunos com deficiência visual”.</i>
Professor 10	<i>“Desenvolvo atividades de orientação e mobilidade para alunos cegos e baixa visão que demandam auxílio. Minha principal função é estimular o aluno a conseguir reunir a maior quantidade de informações do ambiente possível a fim de que consiga se deslocar pelo espaço com assertividade e segurança. Minhas principais responsabilidades são de exercer minhas tarefas com dedicação e afinco para que consiga extrair o máximo de rendimento do meu aluno, primando pela sua segurança e desenvolvimento da sua autonomia”.</i>

Professor 11	<p><i>“Compreendo a função de professor na área da deficiência visual com o foco na Formação Continuada para professores atuantes na escola, seja com atuação do AEE ou do ensino comum, buscando assim, o fortalecimento dos serviços prestados no chão da escola para o aluno com deficiência visual, função essa que realizo com muito empenho e responsabilidade, cumprindo meu papel no centro”.</i></p>
--------------	---

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) revela uma atuação multifacetada e comprometida com a inclusão dos estudantes com deficiência visual. Vários professores destacam seu papel na formação de profissionais da educação e na promoção da inclusão social e cultural de pessoas com deficiência visual. Por exemplo, o Professor 1 menciona sua participação na equipe de formação, visando favorecer a inclusão social e cultural, além de oferecer orientações à família e comunidade sobre a convivência com pessoas com deficiência visual. O Professor 8 também enfatiza a responsabilidade de desenvolver habilidades e competências nos estudantes para promover sua autonomia.

Percebeu-se que a transcrição de materiais didáticos para o Sistema Braille e o desenvolvimento de recursos tecnológicos são tarefas essenciais no CAP. O Professor 3, coordenador do Núcleo de Produção Braille, realiza a transcrição de material didático para alunos do Ensino Regular, facilitando o acesso ao conteúdo. Além disso, o Professor 2 destaca a importância de capacitar pessoas com deficiência visual no uso de computadores e celulares, ferramentas fundamentais para a inclusão social.

Professores como o Professor 4 atuam diretamente no atendimento educacional especializado, focando na estimulação cognitiva, pedagógica e na comunicação em Libras Tátil para alunos com surdo-cegueira. Essa função é crucial para o desenvolvimento integral e a inclusão desses estudantes. O Professor 7 também enfatiza a importância do ensino do Braille, fundamental para a emancipação de pessoas com deficiência visual na sociedade.

O Apoio administrativo, logístico, e funções administrativas, como emissão de documentos, matrículas e organização de eventos, são desempenhadas por alguns professores. O Professor 5, por exemplo, auxilia na secretaria, contribuindo para a eficiência operacional do CAP e apoiando professores e famílias no que tange a documentação e outros procedimentos administrativos.

Professores especializados, como o Professor 10, dedicam-se à orientação e mobilidade, estimulando alunos a explorar e compreender o ambiente ao seu redor com segurança e autonomia. Essa função é vital para o desenvolvimento da independência e confiança dos alunos em suas atividades diárias.

A promoção de cursos e oficinas para a formação contínua de professores é uma prioridade no CAP. O Professor 11 destaca sua função na formação continuada de docentes, visando aprimorar os serviços prestados aos alunos com deficiência visual e fortalecer a inclusão no ambiente escolar regular.

Essas funções refletem o compromisso do CAP com a educação inclusiva, garantindo que pessoas com deficiência visual recebam suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social. A diversidade de responsabilidades atribuídas aos professores evidencia a abordagem holística adotada pelo centro, integrando aspectos pedagógicos, tecnológicos, administrativos e sociais no atendimento às necessidades específicas de seus alunos.

6.2. Acessibilidade e Infraestrutura

A acessibilidade e a infraestrutura escolar são fatores fundamentais para garantir um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência visual. Um espaço educacional acessível deve oferecer condições físicas, tecnológicas e pedagógicas que possibilitem a plena participação dos estudantes, promovendo equidade no ensino.

Para Souza, (2021, p.11) “a acessibilidade é uma condição fundamental para que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida tenham uma vida com qualidade e estejam incluídas em todos os contextos.” Nesse âmbito, ainda que o processo de inclusão escolar tenha se iniciado há anos, percebe-se que inúmeras escolas ainda não possuem estruturas e recursos suficientes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Diante deste contexto, esta categoria tem o objetivo de verificar se a estrutura física do CAP atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual, pois se faz importância de uma infraestrutura adequada, que inclui desde a adaptação de espaços físicos, como rampas, corrimãos e banheiros adaptados, até o acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos acessíveis. Além disso, discute os desafios enfrentados pela instituição na implementação dessas melhorias e as estratégias para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e acessível a todos. Sendo assim, subdividiu-se essa categoria em 4 (quatro) subcategorias, denominadas como: avaliação da acessibilidade física do CAP; disponibilidade de recursos adaptados (tecnológicos, materiais, arquitetônicos); limitações e barreiras na infraestrutura do CAP; e sugestões de melhoria para a acessibilidade no CAP.

6.2.1. Avaliação da Acessibilidade Física do CAP

A avaliação da acessibilidade física do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é uma etapa essencial para compreender como os espaços estão estruturados para atender às necessidades de pessoas com deficiência, especialmente no contexto educacional. Essa análise busca identificar possíveis barreiras arquitetônicas que possam dificultar ou impedir o acesso e a mobilidade. Por meio dessa avaliação, é possível promover melhorias que assegurem um ambiente inclusivo, garantindo autonomia, segurança e conforto para todos os usuários, independentemente de suas condições físicas ou motoras.

Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes deste estudo: Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual?

Na Tabela 17, observa-se as respostas da equipe gestora do CAP e na Tabela 18, as respostas dos professores.

Tabela 17

Avaliação da acessibilidade física do CAP na percepção da equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“A infraestrutura do centro tem um espaço adequado para receber alunos com deficiências. Porém a calçada é inadequada para os deficientes visuais. As salas de atendimento precisam de identificação em braile”.</i>
Diretora adjunta	<i>“A acessibilidade física é boa, pois quando alugaram o prédio, ele foi estruturado dentro das demandas do CAP”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Atualmente estamos com recursos de acessibilidade de barreiras físicas, tecnológicas e atitudinais bem trabalhadas, que auxiliam o dia a dia do centro”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Avalio como boa, oferece acessibilidade física apresentando somente o piso tátil e porta com vão livre, mas falta outras variáveis de acessibilidade corrimão nas vias de circulação interna do Centro, elevador com sinal sonoro; rampas, sinal sonoro e sinal tátil”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“O Centro é bem acessível, pois foi adaptado para este fim”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das percepções da equipe gestora sobre a acessibilidade física do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) indica que, embora haja reconhecimento de aspectos positivos, também existem áreas que necessitam de melhorias para garantir a plena inclusão e autonomia de alunos com deficiência visual.

A Diretora destaca que a infraestrutura do centro é adequada para receber alunos com deficiências, sugerindo que o espaço físico foi planejado com a inclusão em mente. Ressalta a

importância de incluir identificação em braille nas salas de atendimento, facilitando a locomoção e identificação dos espaços pelos alunos com deficiência visual.

A Secretária Escolar observa que o centro possui recursos de acessibilidade que auxiliam no dia a dia, indicando que barreiras físicas, tecnológicas e atitudinais foram consideradas e mitigadas.

A Diretora Adjunta menciona que, ao alugar o prédio, este foi estruturado conforme as demandas do CAP, sugerindo um planejamento prévio para atender às necessidades específicas do público atendido.

A Coordenadora Pedagógica 1 aponta a necessidade de implementar pisos táteis, além de corrimãos nas vias de circulação interna, elevador com sinal sonoro e rampas com sinalização tátil e sonora, visando aprimorar a orientação e segurança dos alunos com deficiência visual.

Essas observações refletem a necessidade de alinhar a infraestrutura do CAP às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, conforme estabelecido na Lei nº 10.098/2000. A lei enfatiza a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, garantindo que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam utilizar espaços públicos e privados com segurança e autonomia. Essas adaptações não devem ser vistas como concessões ou favores, mas como direitos fundamentais garantidos por lei, refletindo os princípios constitucionais da dignidade humana, igualdade e inclusão social.

Conforme a NBR 9050:2020, a acessibilidade arquitetônica visa oferecer aos usuários um ambiente que permita o uso autônomo por todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, motoras, habilidades ou faixa etária. Neste sentido, o Desenho Universal “[...] propõe uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade [...]” com critérios para edificações, ambientes urbanos e produtos proporcionando uma melhor ergonomia aos usuários (ABNT, 2020, p.138).

Portanto, embora o CAP apresente avanços significativos em termos de acessibilidade física, é fundamental implementar as melhorias sugeridas para assegurar que todos os alunos, especialmente os com deficiência visual, tenham uma experiência educacional plena e inclusiva.

Tabela 18

Avaliação da acessibilidade física do CAP na percepção dos professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“A acessibilidade física do prédio atende a quase todas as necessidades dos estudantes. O piso tátil é um orientador, isso facilita a mobilidade. Mas para se conhecer melhor, é importante que se identifique portas com braile ao alcance das mãos”.</i>
Professor 2	<i>“Penso que precisaria ser mais acessível com relação a localização. Está localizada em um bairro nobre, porém, longe do Centro”.</i>
Professor 3	<i>“Considero boa, pois no centro todo há sinalização com o piso tátil, facilitando a locomoção dos estudantes com deficiência visual”.</i>
Professor 4	<i>“O prédio é espaçoso, o que favorece a circulação, mas percebo que alguns alunos com deficiência visual ainda enfrentam dificuldades de locomoção. Precisa da implementação de mais sinalizações táteis e recursos de orientação mais adequados para facilitar a mobilidade”.</i>
Professor 5	<i>“A estrutura física do centro apresenta salas amplas, pista tátil, mas precisa assegurar um ambiente com mais condições de acesso aos alunos e funcionários com e sem deficiência visual”.</i>
Professor 6	<i>“A falta de estrutura física para melhor realizar o meu atendimento de AVA”.</i>
Professor 7	<i>“Na área externa a calçada é perigosa, a área interna é acessível, contudo, falta identificar melhor as salas”.</i>
Professor 8	<i>“A estrutura física do prédio é razoável: é a pista tátil, a disposição das salas com o piso alerta na porta, o corredor reto”.</i>
Professor 9	<i>“De forma adequada pois os alunos conseguem se movimentarem sozinhos no prédio do centro”.</i>
Professor 10	<i>“O centro possui acessibilidade básica para atender ao aluno com cegueira e baixa visão, uma vez que possui alguns recursos como piso tátil, descrição em braile nos ambientes e boa iluminação, porém precisa de mais estrutura para atender a alunos com múltiplas deficiências, como rampa de acesso”.</i>

Professor 11	<i>“Na área externa a calçada é perigosa, a área interna é acessível, contudo, falta identificar melhor as salas, além de não contemplar plataforma de elevação para o primeiro piso para atender público com deficiência física”.</i>
--------------	--

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas apresentadas pelos professores em relação à acessibilidade física do CAP revela um panorama diverso de percepções, destacando aspectos positivos, mas também limitações e desafios que precisam ser enfrentados para alcançar uma acessibilidade mais plena e inclusiva. Seguem os principais pontos observados:

Os pontos positivos como o piso tátil, espaços amplos, e autonomia do aluno.

Os Professores 1, 3, 4, 5, 8 e 10 mencionaram a presença do piso tátil, considerado uma ferramenta eficiente para orientar e facilitar a mobilidade dos estudantes com deficiência visual.

Os Professores 4 e 5 elogiaram o prédio por sua amplitude, o que contribui para uma circulação mais confortável, especialmente para pessoas com deficiência visual.

o professor 9 destacou que os alunos conseguem se movimentar sozinhos em boa parte do prédio, indicando que a acessibilidade básica está presente e funcional.

Aspectos a melhorar como a identificação em braille, localização do CAP, sinalizações táteis adicionais, calçada externa, falta de estrutura avançada, ambiente adaptado para AVA.

Os Professores 1, 7 e 11 enfatizaram a falta de sinalização em braille nas portas ao alcance das mãos, deixando uma lacuna que dificulta a autonomia dos estudantes com deficiência visual.

O Professor 2 apontou a localização geográfica foi apontada como uma barreira, especialmente por estar situada em um bairro nobre e distante do centro da cidade, o que pode dificultar o acesso para algumas pessoas.

O Professor 4 relatou que apesar da presença do piso tátil, há necessidade de ampliar recursos de sinalização e orientação para tornar a mobilidade ainda mais eficiente e segura.

Os Professores 7 e 11 criticaram a área externa, por ser perigosa, o que pode comprometer a segurança dos usuários ao acessar o prédio.

Os Professores 10 e 11 apontaram a ausência de recursos mais completos, como rampas para atender alunos com múltiplas deficiências e plataformas de elevação para o primeiro piso.

O Professor 6 mencionou a ausência de condições adequadas para atender demandas específicas de Atendimento Virtual e Assistivo.

Embora o CAP possua elementos importantes de acessibilidade, como o piso tátil, iluminação adequada e espaços amplos, ainda enfrenta lacunas que comprometem a experiência de alunos e funcionários. A ausência de sinalizações completas, recursos para múltiplas deficiências e adaptações externas adequadas são desafios significativos. A avaliação sugere a necessidade de investimentos estruturais e aprimoramento dos recursos existentes, para garantir um ambiente realmente inclusivo e adaptado às diversidades dos usuários, cumprindo as exigências legais, e afirmando o compromisso com a equidade e o respeito às diferenças humanas. A acessibilidade deve ser entendida como um valor permanente da instituição, um princípio que orienta decisões, reformas, atendimentos e formações profissionais.

Esses ajustes não apenas melhorariam a experiência dos alunos com deficiência visual, mas também promoveriam maior equidade e inclusão dentro do CAP e seu entorno, como enfatiza Capellini (2005, p.226) “a acessibilidade física é fundamental para a inclusão educacional, pois garante que todos os alunos possam usufruir plenamente do ambiente escolar, independentemente de suas limitações ou deficiências”. Reforçando a importância de eliminar barreiras arquitetônicas e investir em recursos adequados, tal como foi destacado na análise dos relatos dos professores.

6.2.2. Disponibilidade de Recursos Adaptados no CAP

A análise da disponibilidade de recursos adaptados no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é fundamental para compreender como as ferramentas tecnológicas, materiais pedagógicos e adaptações arquitetônicas estão sendo utilizadas para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, garantindo as condições equitativas de aprendizagem e participação para todos os estudantes. Sendo assim, nesta subcategoria, fez-se as seguintes perguntas para os participantes: Quais recursos adaptados (tecnológicos, materiais ou arquitetônicos) estão disponíveis no centro?

Na Tabela 19, observa-se as respostas da equipe gestora do CAP e na Tabela 20, as respostas dos professores.

Tabela 19

Disponibilidade de recursos adaptados no CAP segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Temos o mínimo possível de recursos tecnológicos, temos uma impressora em braile, e materiais adaptados que os professores produzem”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Piso tátil, banheiros adaptados, bengalas, máquina braille, soroban, reglete, dosvox, entre outros”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Piso tátil, escada com corrimão, recursos de tecnologia assistiva, portas largas etc.”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Tecnológicos, tem a impressora em braile, a máquina de datilografia em braile e os sistemas de sintetizadores de voz, lupas, papel braillon, equipamento de imprimir imagens em relevo. Materiais, existe os adaptados pelos professores, que utilizam nos atendimentos, e alguns equipamentos que já chegaram adaptados como teclados e mouses. Arquitetônico apresenta o piso tátil, corrimão nos banheiros, e guarda-corpos”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Piso tátil, impressora braille, bengala longa, soroban, reglete, material tátil, computador”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas da equipe gestora sobre a disponibilidade de recursos adaptados no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) revela que o centro possui uma variedade de recursos adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual, mas ainda existem limitações que precisam ser abordadas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A impressora em braille é mencionada por vários membros da equipe, como a Diretora e a Coordenadora Pedagógica 1, como um dos principais recursos tecnológicos. A impressora permite a produção de materiais em braille, facilitando o acesso dos alunos aos conteúdos acadêmicos. Além disso, a máquina de datilografia em braille, dosvox (sistema de leitura de texto para deficientes visuais), e teclados e mouses adaptados são recursos mencionados pela Coordenadora Pedagógica 1 que ajudam na acessibilidade digital e acadêmica dos alunos.

A Coordenadora 2 mencionou a bengala longa, soroban (ábaco utilizado para o ensino de matemática) e reglete (instrumento para escrita braille manual) também são recursos úteis para o desenvolvimento das habilidades de mobilidade e aprendizagem.

A equipe gestora menciona vários recursos arquitetônicos que contribuem para a acessibilidade física, como o piso tátil, corrimão nos banheiros, escada com corrimão, e guarda-corpos. Esses recursos são essenciais para garantir que os alunos com deficiência visual possam se locomover de maneira segura e independente dentro do centro.

A Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica 1 destacam que os professores produzem materiais adaptados conforme a necessidade dos alunos. Isso mostra um esforço contínuo para personalizar o ensino e garantir que os alunos tenham acesso a conteúdo adequados às suas condições.

Embora a equipe tenha identificado a disponibilidade de recursos como a impressora em braille e sistemas de sintetizadores de voz, a Diretora menciona que o centro possui "o mínimo possível de recursos tecnológicos". Isso sugere que há uma necessidade de ampliação

e atualização dos recursos tecnológicos para atender de maneira mais eficiente às diversas necessidades dos alunos com deficiência visual.

Embora os materiais produzidos pelos professores sejam adaptados conforme necessário, seria importante garantir a disponibilidade de mais materiais pré-adaptados ou recursos específicos para diferentes tipos de deficiência, além de mais equipamentos de tecnologia assistiva, como leitores de tela e softwares educativos.

Neste contexto, Silva (2015), enfatiza a importância de recursos tecnológicos e assistivos como uma ferramenta transformadora no processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior autonomia e inclusão de alunos com deficiência.

De acordo com Pereira (2010), “a produção de materiais adaptados pelos professores é fundamental para garantir que o conteúdo curricular seja acessível a todos os estudantes, respeitando suas necessidades individuais”.

Silva (2015) destaca que os recursos tecnológicos e assistivos desempenham um papel essencial no processo educacional, atuando como ferramentas capazes de transformar as práticas de ensino e aprendizagem ao promover maior autonomia e inclusão para alunos com deficiência. Complementando essa ideia, Pereira (2010) ressalta a importância da produção de materiais adaptados pelos professores como estratégia indispensável para assegurar que o conteúdo curricular seja acessível a todos os estudantes. Esses materiais personalizados respeitam as necessidades individuais dos alunos, garantindo uma educação inclusiva que valoriza a diversidade e potencializa o aprendizado para todos. Juntos, esses autores sublinham a relevância de unir tecnologia e adaptação pedagógica como pilares para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente equitativo.

Apesar da presença de alguns recursos arquitetônicos como piso tátil e corrimãos, não há menção a recursos que atendam à acessibilidade para outros tipos de deficiência, como cadeirantes. A inclusão de rampas de acesso e elevadores seriam recursos fundamentais para

garantir uma verdadeira acessibilidade para todos os alunos, não apenas os com deficiência visual.

Segundo Bernard (2011), as escolas devem executar o Desenho Universal (DU), pois contribui para reduzir obstáculos no ambiente escolar ao facilitar a convivência social entre os alunos. Ele permite a locomoção em diferentes espaços, tanto internos quanto externos, promovendo uma maior interação entre os colegas. O DU torna a acessibilidade espacial mais viável, sem exigir que os usuários tenham conhecimento prévio das características do local, oferecendo condições de alcance, percepção e orientação adequadas para pessoas com diversas condições de mobilidade.

Portanto, essa análise reflete que, embora o CAP já possua uma variedade de recursos adaptados, o desafio está em expandir e aprimorar essas ofertas para atender plenamente às necessidades dos alunos e alcançar uma inclusão mais abrangente e equitativa.

Tabela 20

Disponibilidade de recursos adaptados no CAP segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Computador com leitores de tela e sistema dosvox para conhecer o computador. Há um tablete para atendimento com baixa visão. Há um acervo pequeno de livros em braille. reglete, sorobã, bengala e guia de assinatura”.</i>
Professor 2	<i>“Com relação ao prédio, é bem acessível, boa iluminação, todas as salas climatizadas, inclusive o refeitório, piso tátil, banheiros acessíveis, profissionais habilitados, brinquedos e materiais adaptados. Temos o básico para desenvolver nosso trabalho”.</i>
Professor 3	<i>“Impressora braille, computadores com leitores de tela, regletes, sorobãs, máquina de datilografia, bengalas, livros em braille e ampliados, livros em áudio, bolas com guizo, lupas, material em relevo no thermoform, diversos jogos adaptados, piso tátil, entre muitos outros”.</i>
Professor 4	<i>“Materiais didáticos em braille, livros e softwares, tecnologias assistivas, como leitores de tela e lupas eletrônicas. Em relação aos aspectos</i>

	<i>arquitetônicos, existem algumas adaptações, como pisos táteis e sinalizações em braille em algumas áreas”.</i>
Professor 5	<i>“Recursos como: reglete, sorobã, bengala, máquina Perkins, lupa, guia assinador, braille bricks lego, impressora braille, máquina thermoform, computador com sistema dosvox, materiais didáticos adaptados, livros em braille”.</i>
Professor 6	<i>“Os materiais e recursos acessíveis ao atendimento dos alunos com DV: Braille, Soroban, Tecnologia Assistiva, Dosvox”.</i>
Professor 7	<i>“Reglete, soroban, impressora braille, máquina de escrever em braille, livro em braille, lupas, desenhos/mapas táteis, recursos didáticos adaptados confeccionados”.</i>
Professor 8	<i>“O centro precisa de mais recursos tecnológicos e adaptados”.</i>
Professor 9	<i>“Piso tátil, salas adequadas Jogos educativos, tablet acessível e outros”.</i>
Professor 10	<i>“Escada com fita antiderrapante, piso tátil, descrição em Braille na maioria das dependências, software de acessibilidade tecnológica como o Dosvox, Impressora Braille, Thermoform, biblioteca braille, data show e notebook”.</i>
Professor 11	<i>“Reglete, soroban, impressora braille, máquina de escrever em braille, livro em braille, lupas, desenhos/mapas táteis, recursos didáticos adaptados confeccionados”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores em relação à disponibilidade de recursos adaptados no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) evidencia que, apesar da presença de diversas ferramentas importantes, ainda existem limitações e demandas por mais investimentos em tecnologia e infraestrutura.

Os professores mencionam recursos como computadores com leitores de tela e o sistema Dosvox, impressora braille, lupas eletrônicas, tablets adaptados e a máquina Thermoform para produção de materiais em relevo. Esses elementos são fundamentais para proporcionar maior autonomia aos alunos com deficiência visual. Há uma variedade de tecnologias assistivas disponíveis, como softwares, materiais em áudio e ferramentas digitais.

Contudo, o Professor 8 sinalizou que a quantidade de recursos ainda é insuficiente para atender a todas as demandas. Apesar da relevância dos itens mencionados, há professores que destacam a carência de mais recursos tecnológicos adaptados e atualizados para atender diferentes necessidades dos estudantes.

Foram amplamente citados pelos professores os recursos disponíveis como regletes, sorobãs, bengalas, livros em braille, guias de assinatura, mapas táteis e materiais adaptados produzidos pelos professores. Relataram que há um esforço significativo na confecção de recursos didáticos adaptados como jogos adaptados, bolas com guizo e braille bricks lego para atender às necessidades dos alunos, o que evidencia o compromisso da equipe pedagógica.

O Professor 3 destaca a diversidade de recursos, mencionando livros em braille e ampliados, livros em áudio, e jogos adaptados, que são importantes para a inclusão dos alunos nas atividades de leitura e recreação.

Os professores destacaram como pontos positivos o piso tátil, escadas com fita antiderrapante, banheiros adaptados, sinalizações em braille e salas climatizadas. Esses recursos são fundamentais para garantir um ambiente acessível.

Apesar de melhorias na acessibilidade interna, alguns professores apontaram a necessidade de mais adaptações arquitetônicas, como rampas ou plataformas para maior inclusão de alunos com múltiplas deficiências.

A resposta do Professor 8 destaca a necessidade de mais recursos tecnológicos e adaptados, indicando que, embora a estrutura existente seja funcional, ainda há lacunas a serem preenchidas. A boa iluminação, climatização das salas e presença de brinquedos adaptados apontados por alguns professores refletem esforços para tornar o ambiente mais acolhedor e inclusivo.

De forma geral, o CAP apresenta uma estrutura adaptada que inclui tanto recursos tecnológicos e materiais quanto elementos arquitetônicos importantes. Contudo, há uma clara

necessidade de ampliar esses recursos para atender de forma mais abrangente e diversificada às demandas dos alunos. Investimentos em materiais atualizados, acervo ampliado de livros em braille e novas tecnologias assistivas são essenciais para promover uma experiência educacional plena e inclusiva.

De acordo com Almeida e Ribeiro (2024), a acessibilidade no ambiente escolar é fundamental para fomentar a inclusão e estimular as interações sociais entre os estudantes. Ela também possibilita uma convivência harmoniosa e o acesso integral a todos os espaços de aprendizagem, permitindo que os alunos se desloquem de forma segura e autônoma. Além disso, a acessibilidade oferece oportunidades de alcance e participação equitativa, abrangendo especialmente os alunos que integram o público-alvo da educação especial inclusiva.

6.2.3. Recomendações para a Melhoria da Acessibilidade Física no CAP

A elaboração de sugestões para melhorias na acessibilidade do prédio do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é uma etapa relevante para garantir que as adaptações existentes atendam plenamente às necessidades dos usuários e proporcionem um ambiente mais inclusivo. Essa subcategoria tem como objetivo reunir propostas baseadas nas limitações previamente identificadas, focando em inovações arquitetônicas, tecnológicas e materiais que promovam maior autonomia, segurança e conforto. As sugestões visam não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também o fortalecimento das condições de acessibilidade para alunos, funcionários e visitantes, alinhando-se aos princípios do Desenho Universal e às normas de acessibilidade em vigor. Sendo assim, perguntou-se para os participantes: Que melhorias ou adaptações você considera prioritárias para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual?

Na Tabela 21, observa-se as respostas da equipe gestora do CAP e na Tabela 22, as respostas dos professores.

Tabela 21*Sugestões de melhorias para a acessibilidade do prédio segundo a equipe gestora*

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Providenciar recursos financeiros para fazer as adaptações necessárias no prédio”</i>
Diretora Adjunta	<i>“Adaptação de um plano contra incêndio com sinais sonoros e plano de evacuação”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Sinais sonoros para indicar saída de emergência”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Acessibilidade sinal-sonoro, sinal-tátil, e banheiro acessível com essas acessibilidades”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Mais equipamentos como computadores”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise da Tabela 21 evidencia que a equipe gestora do CAP reconhece a necessidade de aprimorar a acessibilidade do prédio e sugere diferentes estratégias para alcançar esse objetivo. As sugestões abrangem tanto aspectos estruturais quanto tecnológicos, indicando que a acessibilidade deve ser pensada de forma ampla para garantir um ambiente mais inclusivo.

A diretora destaca a necessidade de recursos financeiros para viabilizar as adaptações necessárias, o que sugere que a falta de investimento pode ser um dos principais obstáculos para a implementação das melhorias. A diretora adjunta e a secretária escolar enfatizam a importância de medidas de segurança acessíveis, propondo a adaptação de um plano contra incêndios que inclua sinais sonoros e um plano de evacuação adequado para pessoas com deficiência visual.

Já a coordenadora pedagógica 1 reforça a necessidade de acessibilidade nos espaços internos, sugerindo a instalação de sinalização sonora, tátil e a adequação dos banheiros para atender melhor às necessidades dos usuários. A coordenadora pedagógica 2, por sua vez,

menciona a importância de ampliar os equipamentos tecnológicos, como computadores, o que indica que a acessibilidade digital também é uma preocupação.

No geral, as sugestões apresentadas refletem um consenso sobre a importância de tornar o CAP mais acessível, abrangendo desde adaptações estruturais e de segurança até melhorias tecnológicas. Para que essas mudanças sejam efetivadas, torna-se essencial o investimento financeiro e a implementação de um planejamento estratégico que contemple todas essas necessidades.

Conforme Almeida (2024) é imprescindível enfatizar o papel dos recursos técnicos e pedagógicos no processo de inclusão efetiva dos alunos com deficiência visual. Materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e recursos audiovisuais não apenas facilitam o aprendizado, mas também são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. Tais recursos devem ser vistos como um direito básico e não como um privilégio, promovendo uma abordagem baseada na equidade. Este princípio orienta o sistema educacional para assegurar que as diferenças individuais sejam respeitadas e atendidas, permitindo que cada aluno desenvolva seu potencial plenamente.

Tabela 22

Sugestões de melhorias para a acessibilidade do prédio segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Um prédio próprio e com a estrutura necessária para se atender as especificidades de estudantes com deficiência visual, bem como tecnologias assistivas que dessem apoio de fato, tanto ao professor quanto ao aluno”.</i>
Professor 2	<i>“Se fosse fazer, consideraria uma melhoria no prédio que acredito que poderia ser feito, retirando uma sala que fica na parte da frente para dar espaço ao salão para os eventos pequenos da instituição. Nosso espaço atualmente é pequeno e sei que é possível transferir essa sala debaixo para a parte de cima, uma vez que temos uma sala que quase não usamos”.</i>

Professor 3	<i>“Aquisição de mais computadores para o Núcleo de Informática”.</i>
Professor 4	<i>“A implementação de mais sinalizações táteis mais abrangentes em todo o centro, incluindo informações em braille e contraste de cores para facilitar a orientação dos alunos”.</i>
Professor 5	<i>“A priori a aquisição de recursos para a compra de novos materiais adaptados, que auxiliem no atendimento pedagógico, como máquinas, sorobã, reglete, bengala e computadores”.</i>
Professor 6	<i>“A maior dificuldade teria sido em relação a climatização do prédio, contudo esse problema já foi solucionado oferecendo um melhor e agradável atendimento aos nossos alunos”.</i>
Professor 7	<i>“Formação continuada aos funcionários, aquisição de novos recursos de uso do deficiente visual, acompanhamento trimestral dos serviços prestados pelo centro por meio de avaliação da coordenação com devolutiva para a gestão escolar”.</i>
Professor 8	<i>“Um atendimento de qualidade”.</i>
Professor 9	<i>“Já foi resolvido o problema de climatização”.</i>
Professor 10	<i>“A implementação de rampas de acesso, e a utilização de cores contrastantes são essenciais para promover a inserção dos alunos em todas as dependências do centro. Depois, a sala de recursos tecnológicos também deve ser prioridade no mundo digital em que vivemos”.</i>
Professor 11	<i>“Calçada acessível, demarcação da área de embarque e desembarque, identificação das salas do centro de forma acessível, mictório sanitário, formação continuada aos funcionários, aquisição de novos recursos de uso do deficiente visual”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise da Tabela 22 revela que os professores do CAP sugerem diversas melhorias para a acessibilidade do prédio, abrangendo desde adaptações estruturais até investimentos em tecnologia assistiva, formação profissional e transporte. Essas sugestões indicam um entendimento amplo da acessibilidade, considerando tanto a infraestrutura física quanto os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários para atender adequadamente os alunos com deficiência visual.

Vários professores apontaram a necessidade de um prédio próprio e mais bem estruturado para atender as especificidades dos alunos com deficiência visual (Professor 1). A falta de rampas de acesso, elevadores para cadeirantes e o contraste de cores entre portas e paredes foram mencionados como barreiras a serem superadas (Professor 10). Além disso, a adequação da calçada, a demarcação da área de embarque e desembarque e a identificação acessível das salas foram destacadas como essenciais para garantir a mobilidade dos alunos dentro e fora do centro (Professor 11).

A implementação de mais sinalizações táteis e em braille também foi sugerida para ampliar a autonomia dos estudantes dentro do prédio (Professor 4). O Professor 2 trouxe uma sugestão específica para otimizar o espaço disponível, propondo a realocação de uma sala para criar um salão de eventos pequenos.

A aquisição de computadores, tanto para o Núcleo de Informática quanto para a sala de recursos tecnológicos, foi uma demanda recorrente (Professores 3 e 10). Além disso, foi ressaltada a necessidade de novos materiais adaptados, como máquinas para produção de materiais acessíveis, sorobã, reglete e bengalas, além da manutenção de equipamentos que estão danificados há muito tempo devido à falta de suporte técnico no estado (Professores 1 e 5).

Alguns professores destacaram a importância da formação continuada para os funcionários, garantindo que toda a equipe esteja preparada para lidar com as necessidades dos alunos com deficiência visual (Professores 7 e 11). Além disso, sugeriram um acompanhamento trimestral dos serviços oferecidos pelo CAP, com devolutivas da coordenação para a gestão e os professores, visando aprimorar constantemente o atendimento (Professor 7).

A mobilidade dos alunos fora do CAP também foi mencionada como uma preocupação. O Professor 5 sugeriu que a instituição recorra aos órgãos responsáveis pelo transporte público

para viabilizar paradas de ônibus acessíveis próximas ao centro, facilitando o deslocamento dos estudantes.

Os Professores 6 e 9 mencionaram que a climatização do prédio já foi resolvida, indicando que essa era uma demanda anterior que foi atendida. Além disso, o Professor 8 enfatizou a importância de garantir um atendimento de qualidade, sem detalhar aspectos específicos.

A análise das sugestões feitas pelos professores demonstra um olhar abrangente sobre acessibilidade, contemplando melhorias na infraestrutura física, ampliação de recursos tecnológicos e pedagógicos, capacitação profissional e acessibilidade no transporte público. Para que essas melhorias sejam implementadas de forma eficiente, é essencial que a gestão do CAP, em parceria com órgãos públicos e privados, direcione investimentos para atender essas demandas. A adoção de políticas públicas que priorizem a acessibilidade pode garantir um ambiente mais inclusivo, favorecendo o aprendizado e a autonomia dos alunos com deficiência visual.

De acordo com Almeida e Ribeiro (2024) é importante compreender que a inclusão demanda uma transformação significativa nas estruturas físicas das escolas. Isso implica que as instituições de ensino devem ser planejadas ou ajustadas para garantir acessibilidade a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas. Elementos como banheiros adaptados, mobiliário ajustável e sinalização apropriada são exemplos de como a infraestrutura escolar pode ser modificada para criar um ambiente educacional inclusivo.

No entanto, a adaptação física é apenas uma parte do processo. A acessibilidade pedagógica, que envolve a modificação de currículos, metodologias de ensino e avaliações, também desempenha um papel essencial. A inclusão só se concretiza plenamente quando todos

os estudantes têm acesso aos recursos e ao ambiente necessários para aprender de forma completa, respeitando suas individualidades, ritmos e formas de aprendizado.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, destaca em seu artigo 1º a garantia e a promoção, em condições de igualdade, do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (PCD), com foco em sua inclusão social e na cidadania. Nesse sentido, um ambiente inclusivo deve oferecer a todos os estudantes uma educação de qualidade, livre de discriminação. Além disso, ela deve compreender as necessidades individuais de cada aluno e buscar soluções que favoreçam o aprendizado e proporcionem experiências educativas enriquecedoras.

6.3. Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico

O PPP é um documento fundamental que orienta as diretrizes e práticas pedagógicas da instituição, refletindo seu compromisso com a inclusão e a acessibilidade. A abordagem adotada pelo PPP revela as estratégias e ações planejadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo equidade no acesso à educação e fortalecendo a convivência em um ambiente escolar inclusivo.

Para Veiga (2003, p. 276) “O projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”. A autora enfatiza que ele funciona como um guia estratégico para alinhar as ações pedagógicas aos objetivos educacionais desejados. Esse documento organiza e direciona as atividades da escola, proporcionando clareza sobre suas metas e compromissos.

Deste modo, o PPP é a identidade da escola e denota a ação de todos os envolvidos no âmbito escolar, por isso, o seu viés democrático prevê participantes ativos, que possuem livre espaço para expor suas perspectivas, colaborando na tomada de decisões. Nesse sentido, é possível expor as questões que envolvem o projeto de inclusão na escola, uma vez que, nesse

documento consta o ponto de partida do projeto educacional da instituição, o que quando posto em evidência, auxilia na melhoria da escola e promove o comprometimento com as necessidades educacionais, sociais e culturais dos estudantes.

Sendo assim, esta categoria tem o objetivo de descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual. Para discorrer sobre este objetivo, formulou-se 4 (quatro) subcategorias: diretrizes e abordagem da conclusão no PPP do CAP; ações administrativas para promover a inclusão; estratégias pedagógicas para inclusão dos estudantes com deficiência visual; e processo de elaboração e revisão do PPP do CAP.

6.3.1. Diretrizes e Abordagem da Inclusão no PPP do CAP

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades ou especificidades. No Projeto Político Pedagógico do CAP, a educação inclusiva é tratada como um compromisso essencial para a construção de uma escola democrática, acolhedora e equitativa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um elemento central na consolidação da educação inclusiva, fornecendo diretrizes para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas que assegurem o acesso e a continuidade de todos os alunos nas salas de aula regulares. Apesar dos desafios e das incertezas que ainda permeiam a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o PPP se destaca como uma ferramenta estratégica para transformar essa realidade e promover uma educação mais equitativa e acolhedora.

Nesta subcategoria, serão apresentadas as diretrizes que norteiam a inclusão no contexto escolar, destacando estratégias, metodologias e ações que favorecem a participação

ativa de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem do CAP. Sendo assim, perguntou-se para os participantes: Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva?

Na Tabela 23, pode-se observar as respostas da equipe gestora e na Tabela 24, as respostas dos professores.

Tabela 23

Diretrizes e abordagem da inclusão no PPP segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	“O Projeto Político Pedagógico (PPP) do centro aborda a educação inclusiva de maneira integradora, destacando a importância de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas deficiências. No PPP, a inclusão é vista como um compromisso com a diversidade, onde são planejadas ações pedagógicas que buscam atender às necessidades educacionais de cada estudante, respeitando suas especificidades e potencialidades. Entre as ações administrativas e pedagógicas previstas, estão a adaptação do currículo, a utilização de metodologias diversificadas e o fornecimento de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais em braille, audiobooks e tecnologias assistivas”.
Diretora Adjunta	“O PPP contempla as normativas como embasamento para as políticas públicas de inclusão que garantam direitos e deveres administrativos que são delegados aos Centros Educacionais especializados”.
Secretária Escolar	“A educação inclusiva é a base do PPP do centro, portanto as questões relacionadas a inclusão da pessoa com deficiência estão pautadas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA)”.
Coordenadora Pedagógica 1	“Direciona para um entendimento sobre a inclusão como um direito constitucional e que deve ser garantido para todos os alunos PCDs, aponta ainda, estratégias e serviços que o Centro oferece para que os alunos com DV possam avançar na sua escolarização”.
Coordenadora Pedagógica 2	“Todo o PPP do centro está voltado para a educação inclusiva da pessoa com deficiência visual”.

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise da Tabela 23 revela que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP tem a educação inclusiva como um princípio fundamental, garantindo que os alunos com deficiência visual tenham acesso a um ensino de qualidade, alinhado às suas necessidades e potencialidades.

A diretora destaca que o PPP adota uma abordagem integradora da inclusão, planejando ações pedagógicas específicas, como adaptação curricular, metodologias diversificadas e o uso de recursos acessíveis, incluindo materiais em braille, audiobooks e tecnologias assistivas. Essa perspectiva reforça o compromisso da instituição com a diversidade e a equidade educacional.

A diretora adjunta ressalta que o documento está fundamentado nas normativas legais que orientam as políticas públicas de inclusão, garantindo direitos e deveres administrativos dos Centros Educacionais especializados.

Da mesma forma, a secretária escolar enfatiza que a educação inclusiva é a base do PPP e que as diretrizes seguem legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando o respaldo legal do documento.

As coordenadoras pedagógicas reforçam essa visão, afirmando que o PPP assegura o direito constitucional à inclusão e define estratégias e serviços específicos para os alunos com deficiência visual avançarem na sua escolarização. A Coordenadora Pedagógica 2 enfatiza que todo o PPP está voltado para a inclusão desse público, demonstrando que a acessibilidade e a adaptação pedagógica são prioridades institucionais.

No geral, a análise indica que o PPP do CAP não apenas reconhece a educação inclusiva como um direito, mas também estabelece diretrizes claras para sua implementação, promovendo um ensino acessível e equitativo. O documento funciona como um guia para a atuação pedagógica e administrativa da instituição, garantindo que os alunos com deficiência visual tenham suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para Souza (2022), o PPP deve priorizar a valorização da diversidade, assegurando que a educação seja acessível a todos. Para elaborá-lo, é essencial compreender, inicialmente, a realidade em que a escola está inserida. Após essa compreensão, é necessário refletir sobre essa realidade e, a partir daí, planejar ações que conduzam à construção de uma realidade idealizada.

Tabela 24

Diretrizes e abordagem da inclusão no PPP segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“O PPP do CAP aborda tanto oportunizando atendimento específico para alunos do AEE e reabilitando, quanto para profissionais da educação e comunidade que procuram formações”.</i>
Professor 2	<i>“É direcionado para o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagem, por meio de um ambiente favorável à sua inclusão social, oferecendo atendimento como soroban, braile, informática, assinatura cursiva”.</i>
Professor 3	<i>“Aborda com responsabilidade esta questão da inclusão pois é o nosso público-alvo”.</i>
Professor 4	<i>“O PPP enfatiza a importância de capacitar os profissionais da educação para trabalhar com alunos com deficiência, além de promover a colaboração entre os professores, equipes de apoio e famílias. Além disso, o Projeto destaca a criação de um ambiente escolar acessível e acolhedor, com adaptações arquitetônicas, como rampas, sinalizações táteis e recursos de orientação, para que os alunos com deficiência possam transitar com autonomia e segurança”.</i>
Professor 5	<i>“O PPP contempla as normativas de inclusão que garantam direitos e deveres administrativos que são delegados aos Centros Educacionais especializados como garantia dos serviços essenciais que contribua para o desenvolvimento global e autonomia da pessoa com deficiência visual”.</i>
Professor 6	<i>“Sim, o PPP do CAP, é voltado também para trabalhar a Educação Inclusiva”.</i>
Professor 7	<i>“Trabalha com o foco na educação de pessoa cegas, com baixa visão e surdo-cegueira, com vista a estabelecer relação com a escola comum”.</i>
Professor 8	<i>“O PPP do CAP tem que objetivar 100% a educação inclusiva. Com respeito a diversidade, a oportunidade de convivência, experiência. A necessidade de promover as habilidades e competências da aprendizagem”.</i>

Professor 9	<i>“De maneira significativa, onde todas as ações e projetos mencionados possuem objetivos e metas educacionais direcionadas ao público-alvo”.</i>
Professor 10	<i>“O PPP está de acordo com as diretrizes da educação inclusiva”.</i>
Professor 11	<i>“Trabalha com o foco na educação de pessoa cegas, com baixa visão e surdo-cegueira, com vista a estabelecer relação com a escola comum com fim de fortalecer o fazer pedagógico para esse público”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise da Tabela 24 demonstra que os professores do CAP reconhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um instrumento essencial para a promoção da educação inclusiva. O documento é percebido como um guia que direciona ações pedagógicas e institucionais voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência visual, garantindo acesso, permanência e aprendizagem de forma equitativa.

Os professores enfatizam que o PPP contempla tanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto a reabilitação, oferecendo suporte não apenas para os alunos, mas também para a formação de profissionais e para a comunidade (Professor 1). Além disso, o documento é descrito como voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, garantindo um ambiente favorável à inclusão social e proporcionando recursos como soroban, braille, informática e assinatura cursiva (Professor 2).

A necessidade de qualificar os profissionais da educação para lidar com a diversidade foi destacada no PPP, que também promove a colaboração entre professores, equipes de apoio e famílias (Professor 4). Esse aspecto demonstra uma visão ampliada da inclusão, indo além das adaptações estruturais e metodológicas para envolver toda a comunidade escolar no processo.

O PPP também é mencionado como um documento que prevê adaptações arquitetônicas, como rampas, sinalizações táteis e recursos de orientação, garantindo autonomia e segurança para os alunos com deficiência visual (Professor 4). Além disso, há um

compromisso com a promoção da cultura da inclusão, combatendo preconceitos e fortalecendo a convivência e o respeito à diversidade dentro da escola (Professor 8).

Alguns professores reforçam que o PPP está alinhado com as diretrizes da educação inclusiva e com as políticas públicas, garantindo que os direitos dos alunos sejam assegurados e que os Centros Educacionais especializados tenham um papel ativo na promoção da independência e autonomia da pessoa com deficiência visual (Professores 5 e 10).

Vários professores enfatizaram que o PPP tem um direcionamento específico para a educação de pessoas cegas, com baixa visão e surdo-cegueira, buscando integrar esse público à escola comum e fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas (Professores 7 e 11).

A percepção dos professores sobre o PPP do CAP reforça a importância do documento como um norteador das ações inclusivas dentro da instituição. Ele é visto como um instrumento que não apenas formaliza a inclusão, mas também propõe estratégias concretas para sua implementação, abrangendo desde a capacitação docente e adaptações arquitetônicas até o desenvolvimento de metodologias especializadas e o fortalecimento da cultura inclusiva. Para que essas diretrizes sejam efetivadas na prática, é essencial que a instituição continue investindo em formação, infraestrutura acessível e recursos pedagógicos que garantam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Conforme Drago (2012) é por meio do currículo e das estratégias de ensino contidas no PPP, que a escola expressa sua visão de mundo, suas escolhas metodológicas e suas ações para promover a pluralidade cultural e o reconhecimento da diversidade entre os sujeitos escolares. Dessa forma, o PPP contribui para a valorização de cada aluno. Não apenas organiza o processo educativo, mas também consolida os valores de cidadania e equidade, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e consciente no mundo. Ele conecta o aprendizado acadêmico às dimensões sociais e culturais, alinhando a escola a princípios de pluralidade e inclusão.

6.3.2. Ações Administrativas para Promover a Inclusão

Para promover a inclusão, é essencial implementar ações voltadas à acessibilidade, realizar adaptações curriculares e fomentar o intercâmbio entre a comunidade escolar e profissionais externos. Conforme destacado por Sant'ana (2005, p. 228), o gestor escolar deve estabelecer os objetivos da instituição com clareza e incentivar a capacitação dos professores. Essa abordagem visa fortalecer as interações e os processos pedagógicos, alinhando-os à filosofia inclusiva da escola e promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo.

A inclusão é fruto da convergência de valores e percepções, que se concretiza por meio de intervenções pedagógicas realizadas em colaboração entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A prática pedagógica inclusiva direcionada às pessoas com cegueira e baixa visão, no contexto escolar, configura-se como uma responsabilidade institucional compartilhada, exigindo a assimilação dos valores que caracterizam esse segmento. Tal abordagem implica desconstruir preconceitos, discriminações e padrões previamente estabelecidos, além de ressignificar princípios que levam as escolas a reconhecerem o ser humano em sua essência como diverso, singular e subjetivo.

Esta subcategoria tem como objetivo examinar as ações administrativas implementadas pelo Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para fortalecer a inclusão escolar. A administração desempenha um papel essencial na criação de um ambiente inclusivo, promovendo medidas que assegurem o acesso equitativo à educação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Entre as iniciativas analisadas, destacam-se a alocação de recursos, a capacitação de profissionais, a adaptação de espaços físicos e a aquisição de tecnologias assistivas. A investigação dessas práticas visa compreender como a gestão contribui para a consolidação de uma escola mais inclusiva e acolhedora.

Quais ações administrativas são realizadas para promover a inclusão escolar?

Na Tabela 25 pode-se observar as respostas da equipe gestora e na Tabela 26, as respostas dos professores.

Tabela 25

Ações administrativas para promover a inclusão segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Fazemos nossas reuniões para planejar as ações que envolvam um ambiente acessível, equitativo e diversificado, conforme as diretrizes da inclusão”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Promover o conhecimento sobre a inclusão para as famílias com reunião de pais”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Primeiramente um planejamento coeso para alinhamento das ações e coordenação das atividades pedagógicas, e promoção da comunicação com os pais e alunos, buscando novas ideias e estratégias para efetivar o processo de evolução dos atendimentos”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Garantia da matrícula e das propostas organizadas pelos Núcleos, quando viável”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Matrículas nos dois semestres e busca por novos alunos”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise da Tabela 25 demonstra que a equipe gestora do CAP adota diversas ações administrativas para promover a inclusão escolar, com foco na acessibilidade, na comunicação e na ampliação do atendimento aos alunos com deficiência visual.

A diretora destaca que as reuniões de planejamento são fundamentais para garantir um ambiente acessível e equitativo, alinhado às diretrizes da inclusão. Esse planejamento também é ressaltado pela secretária escolar, que menciona a importância da coordenação das atividades pedagógicas e da comunicação contínua com pais e alunos para aprimorar as estratégias inclusivas.

A diretora adjunta enfatiza o envolvimento das famílias no processo de inclusão, promovendo reuniões para conscientizar os responsáveis sobre a importância do atendimento especializado. Essa abordagem fortalece a parceria entre escola e família, essencial para o desenvolvimento dos alunos.

As coordenadoras pedagógicas, por sua vez, mencionam a garantia da matrícula e a busca ativa por novos alunos, indicando um esforço para ampliar o acesso à educação inclusiva. A organização dos núcleos especializados e a oferta de matrículas semestrais demonstram um compromisso com a continuidade do atendimento.

No geral, a equipe gestora adota uma abordagem estratégica para promover a inclusão, combinando planejamento, engajamento da comunidade escolar e ampliação do atendimento. No entanto, a efetividade dessas ações depende da disponibilidade de recursos e do fortalecimento contínuo das políticas institucionais voltadas à acessibilidade e à equidade educacional.

Segundo Araújo (2024), a gestão escolar desempenha um papel essencial na criação de uma escola inclusiva, contribuindo para a organização e formação de um ambiente que acolha a diversidade. Sua atuação em diferentes áreas escolares visa implementar as mudanças necessárias para efetivar o processo de inclusão. Esse trabalho requer uma abordagem colaborativa que integre aspectos administrativos e pedagógicos, favoreça o compartilhamento de conhecimentos e promova o planejamento conjunto. Além disso, inclui o desenvolvimento de um currículo que impulse transformações significativas na escola, alinhadas aos princípios da inclusão.

A educação inclusiva é um direito universal e tem como objetivo principal promover a igualdade no contexto escolar. Ela busca implementar um ensino democrático e diversificado, oferecendo oportunidades iguais para que todos os estudantes possam frequentar um ambiente

educacional inclusivo, onde possam desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da sociedade.

Para assegurar esse direito fundamental, é necessário adotar ações que contemplem os múltiplos aspectos da diversidade humana – sejam eles sociais, culturais, étnicos, de gênero, sensoriais, físicos ou intelectuais. Esses aspectos devem ser vistos como manifestações da riqueza da diversidade e não como obstáculos, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e respeite as diferenças.

Tabela 26

Ações administrativas para promover a inclusão segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Os eventos favorecem a inclusão entre a comunidade, família e entre as próprias pessoas com deficiência visual”.</i>
Professor 2	<i>“Oferta cursos e oficinas de formação continuada para os funcionários”.</i>
Professor 3	<i>“Realização de matrículas duas vezes por ano e a busca ativo de alunos nas escolares regulares de alunos com deficiência visual que ainda não estejam sejam atendidos pelo centro”.</i>
Professor 4	<i>“As ações administrativas para promover a inclusão escolar incluem melhorias na acessibilidade física, como rampas, pisos táteis e sinalizações em braille, garantindo a mobilidade dos alunos. Também há a aquisição de materiais adaptados, como livros em braille e tecnologias assistivas. São oferecidos programas de capacitação para educadores sobre práticas inclusivas e uso de tecnologias”.</i>
Professor 5	<i>“Oferece o Atendimento Educacional Especializado a alunos cegos, baixa visão e com surdo-cegueira, que estejam matriculados ou não na Rede Pública de Ensino; fazer a busca ativa nas escolas é uma proposta de trabalho para oportunizar alunos com deficiência visual que precisam do atendimento especializado”.</i>
Professor 6	<i>“São realizados projetos de ação social envolvendo os alunos, família e comunidade, ofertando também cursos de capacitação dentro da Instituição para professores, família e comunidade”.</i>
Professor 7	<i>“Realização de matrículas de alunos com deficiência visual e da comunidade, gerenciamento dos recursos humanos e a busca de recurso para a manutenção dos serviços”.</i>

Professor 8	<i>“São executadas ações que visam garantir a autonomia e aprendizagem do estudante com deficiência visual”.</i>
Professor 9	<i>“Reuniões, planejamento, roda de conversas, formação continuada”.</i>
Professor 10	<i>“Garantir a matrícula do estudante com deficiência visual tanto na escola como no CAP”.</i>
Professor 11	<i>“Realização de matrícula de alunos com deficiência visual e da comunidade, gerenciamento dos recursos humanos e a busca de recurso para a manutenção dos serviços”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise da Tabela 26 revela que os professores do CAP implementam uma variedade de ações administrativas para promover a inclusão escolar, abrangendo tanto aspectos pedagógicos quanto estruturais, e envolvendo ativamente alunos, famílias e a comunidade.

Vários professores destacam a importância de eventos e projetos que envolvem a comunidade escolar, incluindo famílias e alunos, para promover a inclusão e a integração social (Professor 1). Esses eventos são descritos como oportunidades para fortalecer os laços entre os diferentes membros da comunidade escolar, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A formação continuada dos educadores é uma ação frequentemente mencionada, com ênfase em cursos e oficinas sobre práticas inclusivas e uso de tecnologias assistivas (Professor 2). A capacitação é vista como fundamental para garantir que os profissionais estejam preparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência visual, promovendo uma educação de qualidade e alinhada às necessidades desses estudantes (Professor 4).

A realização de matrículas duas vezes por ano e a busca ativa de alunos com deficiência visual nas escolas regulares são ações que visam ampliar o acesso ao atendimento especializado (Professor 3, Professor 5). Isso reflete um esforço constante para identificar e incluir estudantes que necessitam de suporte adicional, garantindo que eles recebam a educação adequada para suas necessidades.

A melhoria da acessibilidade física, incluindo a instalação de rampas, pisos táteis e sinalizações em braille, é uma das ações-chave mencionadas (Professor 4). Além disso, a aquisição de materiais adaptados, como livros em braille e tecnologias assistivas, também é destacada como essencial para garantir que os alunos possam participar ativamente das atividades escolares. Essas medidas visam proporcionar um ambiente escolar mais acessível e funcional para os alunos com deficiência visual.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma prática recorrente nas respostas dos professores, com ênfase na oferta de serviços de reabilitação pedagógica para alunos cegos, com baixa visão e surdo-cegueira (Professor 5). A busca ativa e a inclusão de alunos com deficiência visual na rede pública de ensino são vistas como iniciativas fundamentais para garantir que esses estudantes recebam o apoio necessário.

Os professores 7 e 11 mencionam a importância do gerenciamento dos recursos humanos e da busca de recursos para a manutenção dos serviços, o que reflete a necessidade de uma gestão eficiente para garantir a continuidade das ações inclusivas. A gestão adequada de recursos humanos é essencial para assegurar que a equipe de profissionais, como auxiliares e pedagogos, ofereça suporte adequado aos alunos e professores.

Os professores 4 e 6 destacam a realização de reuniões com as famílias e a promoção de um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Isso demonstra o compromisso da instituição em envolver as famílias no processo educativo e garantir que haja uma comunicação constante sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

As ações administrativas descritas pelos professores refletem um compromisso com a inclusão escolar, abrangendo tanto a capacitação contínua dos profissionais quanto a implementação de medidas estruturais e pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Conforme Oliveira (2017), os educadores precisam contribuir de forma significativa em uma sociedade inclusiva, desempenhando um papel essencial na formação escolar e na promoção da inclusão social. É indispensável investir na busca por estratégias e abordagens educacionais que apoiem a reabilitação de estudantes com necessidades educacionais especiais, possibilitando o desenvolvimento gradual de suas habilidades cognitivas, motoras, reflexivas e artísticas, atendendo às suas limitações de maneira eficaz.

Assim, entende-se que é fundamental que os educadores priorizem a criação de um ambiente que promova o respeito à diversidade, favorecendo a inclusão e permitindo a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

6.3.3. Estratégias Pedagógicas para Inclusão dos Estudantes com Deficiência Visual

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino exerce uma função essencial na aplicação dessas diretrizes, atuando como um documento-chave que direciona as práticas pedagógicas inclusivas. Ele promove a adaptação dos currículos e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e justo, conforme destaca Souza (2024).

Esta subcategoria tem como objetivo apresentar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual. Essas estratégias envolvem a adaptação de recursos didáticos, metodologias de ensino e práticas avaliativas, visando atender às necessidades específicas desses alunos e garantir sua plena participação no processo de aprendizagem. A implementação de tecnologias assistivas, materiais acessíveis e abordagens inclusivas é essencial para proporcionar um ambiente educacional que respeite a diversidade e valorize o potencial de cada estudante. Por meio da análise dessas práticas, busca-se compreender como o CAP trabalha para oferecer uma educação de qualidade e equitativa, alinhada aos princípios da inclusão.

Sendo assim, perguntou-se para os participantes deste estudo: Que estratégias pedagógicas descritas no PPP são utilizadas para atender estudantes com deficiência visual?

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 27 e as respostas dos professores na Tabela 28.

Tabela 27

Estratégias pedagógicas de inclusão segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	“No Projeto Político Pedagógico (PPP), as estratégias para atender estudantes com deficiência visual incluem a adaptação do currículo, com atividades ajustadas às necessidades de cada aluno. São utilizadas tecnologias assistivas, como leitores de tela e lupas eletrônicas, para facilitar o acesso ao conteúdo. As aulas seguem metodologias diversificadas, com foco no ensino multissensorial e atividades práticas, garantindo uma aprendizagem acessível”.
Diretora Adjunta	“O AEE, formação continuada, tecnologia assistiva, atividade da vida autônoma, orientação mobilidade”.
Secretária Escolar	“São realizadas várias estratégias abrangentes para que o atendimento educacional especializado, na área da deficiência visual sejam estruturados, garantindo serviços pedagógicos específicos para alunos com deficiência matriculados na rede de ensino, comunidade e formação continuada”.
Coordenadora Pedagógica 1	“Ação: Inclusão escolar. Estratégias: Oferta do AEE; Avaliação por equipe multiprofissional; Formação dos professores na área da acessibilidade para alunos com DV; Produção de material em braile”.
Coordenadora Pedagógica 2	“Todas, tanto no atendimento a esses alunos como a formação continuada para professores desses alunos”.

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise da Tabela 27 revela que a equipe gestora do CAP utiliza diversas estratégias pedagógicas para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual, refletindo um

compromisso com a personalização do atendimento e a aplicação de metodologias diversificadas.

A adaptação do currículo é uma estratégia fundamental destacada pela Diretora, que menciona a necessidade de ajustar as atividades conforme as necessidades específicas de cada aluno. Isso é complementado pela utilização de metodologias diversificadas, com foco no ensino multissensorial e em atividades práticas. Essa abordagem busca garantir que todos os alunos, independentemente das suas deficiências, possam acessar o conteúdo de maneira eficaz e significativa.

A utilização de tecnologias assistivas, como leitores de tela e lupas eletrônicas, é uma estratégia fundamental mencionada para facilitar o acesso dos estudantes ao conteúdo acadêmico. Essas ferramentas tecnológicas ajudam a compensar as dificuldades de leitura e visualização, permitindo que os alunos com deficiência visual participem ativamente das atividades propostas.

O AEE é amplamente destacado como uma estratégia pedagógica central. A Coordenadora Pedagógica 1 menciona a oferta do AEE, além de uma avaliação realizada por uma equipe multiprofissional, garantindo que o atendimento seja específico e adaptado às necessidades de cada aluno. Esse atendimento especializado é essencial para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência visual.

A formação continuada de professores é outra estratégia importante destacada por diversos membros da equipe gestora, incluindo a Diretora Adjunta e a Secretária Escolar. A capacitação dos educadores em práticas inclusivas, acessibilidade e uso de tecnologias assistivas é fundamental para que eles possam oferecer um ensino de qualidade, respeitando as necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência visual.

A formação em atividades da vida autônoma e a orientação e mobilidade são estratégias importantes mencionadas pela Diretora Adjunta, com foco no desenvolvimento da

independência e autonomia dos alunos. Essas práticas não apenas contribuem para o aprendizado acadêmico, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais e práticas para a vida diária dos estudantes com deficiência visual.

As estratégias pedagógicas descritas no PPP do CAP para atender estudantes com deficiência visual são diversificadas e incluem adaptações curriculares, metodologias diversificadas, uso de tecnologias assistivas, AEE, formação continuada de professores, e ações para promover a autonomia e a mobilidade dos alunos. Essas abordagens garantem que o ensino seja acessível, inclusivo e centrado nas necessidades individuais de cada estudante, promovendo uma educação de qualidade para todos.

Portanto, a equipe gestora do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) reconhece que a implementação de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão é essencial para garantir um ensino acessível e de qualidade aos estudantes com deficiência visual. Essas estratégias, que envolvem adaptações curriculares, metodologias inclusivas, tecnologias assistivas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ações para promover a autonomia, estão alinhadas às metas descritas por Machado et al. (2020) no contexto do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Conforme Machado et al. (2020), no PPP deve-se estabelecer objetivos claros para ampliar matrículas de estudantes com deficiência, reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho acadêmico desses alunos. Além disso, deve detalhar ações voltadas para a formação continuada dos professores, a implementação de recursos pedagógicos adaptados e a diversificação de práticas pedagógicas. Assim, tanto a visão da equipe gestora quanto as diretrizes de Machado et al. enfatizam a importância de um planejamento abrangente e de esforços colaborativos para promover uma educação inclusiva e equitativa. A colaboração entre gestão e professores, por meio do compartilhamento de tarefas, planejamento conjunto, troca de ideias e metodologias para ensino e avaliação, é fundamental para garantir eficácia na prática

pedagógica. Esse processo permite definir claramente as responsabilidades de cada educador, assegurando a obtenção de resultados educacionais esperados e contribuindo para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Tabela 28

Estratégias pedagógicas de inclusão segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“O PPP objetiva atender aos estudantes desde a oferta de atendimentos, favorecendo sempre maior independência no meio escolar/social/cultural”.</i>
Professor 2	<i>“Oferta de serviços de reabilitação pedagógica às pessoas com deficiência visual e surdo-cegueira, de acordo com as suas necessidades específicas”.</i>
Professor 3	<i>“Realizar o atendimento de AEE dos alunos com deficiência visual e a formação de professores das escolas regulares”.</i>
Professor 4	<i>“Ofertar materiais como livros em braille, e recursos táteis são disponibilizados para que os alunos possam acessar o conteúdo de forma adequada. Além disso, há apoio especializado de professores e auxiliares, que garantem um atendimento contínuo e personalizado, promovendo a inclusão desses estudantes no processo de aprendizagem”.</i>
Professor 5	<i>“É trabalhar com os alunos a Leitura e Escrita no Sistema Braille, Técnicas Operatórias no Soroban, Estimulação Essencial, Orientação e Mobilidade, Assinatura cursiva, Tecnologia assistiva, Atividade física adaptada, Estimulação visual, Atividade de Vida Autônoma e atendimento na área de surdo-cegueira”.</i>
Professor 6	<i>“São realizados através de planejamento com professores e coordenação pedagógica o plano de ação e de atendimento que são elaborações de acordo com a proposta pedagógica”.</i>
Professor 7	<i>“Por meio de atendimento individual e/ou coletivo, fazendo uso de material especializado (braille, soroban, bengala, ad, ampliação, alto contraste) para deficiente visual”.</i>
Professor 8	<i>“Organização de reuniões pedagógicas, ações relacionadas à acessibilidade universal, adaptações curriculares”.</i>
Professor 9	<i>“São as ações e projetos educacionais planejados pela comunidade escolar como um todo durante a aplicação do plano de ação”.</i>

Professor 10	<i>“Planejamento e adaptação das atividades para que o aluno desenvolva suas competências, habilidades e autonomia”.</i>
Professor 11	<i>“Por meio de atendimento individual e/ou coletivo, fazendo uso de material especializado (braille, soroban, bengala, ad, ampliação, alto contraste...) para deficiente visual”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise da Tabela 28 revela uma variedade de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do CAP para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual. Essas estratégias destacam a personalização do atendimento, o uso de materiais adaptados e a colaboração entre a equipe pedagógica, visando atender às necessidades específicas dos alunos e promover sua autonomia e inclusão.

Vários professores destacam a importância do atendimento individualizado, como mencionado pelo Professor 1, que descreve a oferta de avaliações educacionais específicas para direcionar as atividades mais adequadas a cada estudante. Esse processo inclui a realização de relatórios detalhados, os quais são fundamentais para garantir que o aluno seja atendido de maneira eficaz e com o apoio necessário.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia comum entre os professores. O Professor 3 destaca a importância do AEE para os alunos com deficiência visual, assim como a formação de professores das escolas regulares para garantir que eles possam oferecer um ensino inclusivo aos alunos com deficiência visual.

A utilização de materiais adaptados, como livros em braille e recursos táteis, é uma estratégia central para garantir que os alunos com deficiência visual possam acessar o conteúdo de maneira adequada. O Professor 4 enfatiza a disponibilização desses materiais e o apoio de professores especializados e auxiliares, promovendo um atendimento contínuo e personalizado. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como o sistema braille e ampliação

de textos, é mencionado por diversos professores como uma ferramenta importante para facilitar a aprendizagem dos alunos.

A promoção de habilidades específicas para alunos com deficiência visual, como a leitura e escrita no sistema braille, o uso do soroban e a orientação e mobilidade, é uma estratégia destacada por vários professores. O Professor 5 menciona essas práticas, além de atividades de vida autônoma e estimulação essencial, que são fundamentais para o desenvolvimento da independência dos alunos.

A adaptação curricular é uma estratégia importante mencionada por vários professores. O Professor 6 destaca o planejamento conjunto com a coordenação pedagógica para garantir que o atendimento seja alinhado com as necessidades dos alunos. A organização de reuniões pedagógicas e ações relacionadas à acessibilidade universal também são mencionadas, como evidenciado pelo Professor 8.

O envolvimento da comunidade escolar em ações e projetos educacionais é outra estratégia importante mencionada pelos professores, como apontado pelo Professor 9. Isso inclui o planejamento de atividades que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar e na sociedade.

As estratégias pedagógicas descritas pelos professores do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) são amplas e diversificadas, evidenciando o compromisso em atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Entre as principais práticas mencionadas estão o atendimento individualizado, o uso de materiais adaptados, como livros em braille e mapas táteis, a aplicação de tecnologias assistivas, incluindo leitores de tela e máquinas de datilografia em braille, e a adaptação curricular para proporcionar um ensino acessível e personalizado.

Essas abordagens estão alinhadas ao papel estratégico do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que orienta as práticas inclusivas e define diretrizes fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, conforme enfatizado por Machado et al.

(2020). Além de estabelecer metas para ampliar matrículas, reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho acadêmico, o PPP promove a formação continuada de professores e o uso de recursos pedagógicos adaptados.

Portanto, essas estratégias pedagógicas, integradas ao planejamento do PPP e às iniciativas conjuntas da equipe escolar, representam esforços contínuos para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

6.3.4. Processo de Elaboração e Revisão do PPP do CAP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que desempenha um papel essencial no planejamento e na organização das ações educacionais da escola. Ele reflete os valores e as concepções pedagógicas da instituição, sendo elaborado de forma colaborativa e revisado periodicamente para se ajustar às demandas emergentes.

Conforme Oliveira (2023), o PPP tem como principal objetivo garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, por meio do estabelecimento de metas e ações estratégicas que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem. Esse documento também atua como um instrumento fundamental para a promoção da inclusão escolar, assegurando que todos os alunos tenham acesso, permaneçam e alcancem sucesso em seu percurso educacional. Esse compromisso se estende, especialmente, aos estudantes com necessidades educacionais especiais, reafirmando o papel do PPP na criação de um ambiente mais equitativo e inclusivo.

Esta subcategoria tem como objetivo analisar o processo de elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro de Apoio Pedagógico (CAP). O PPP é um documento fundamental que orienta as práticas pedagógicas e administrativas da instituição, sendo elaborado de maneira colaborativa para refletir as necessidades e os valores da comunidade escolar. O processo de revisão periódica do PPP é essencial, pois permite a

atualização das metas e estratégias, garantindo que estejam alinhadas às demandas emergentes e ao compromisso com a educação inclusiva.

Logo, busca-se compreender como esse processo é conduzido no CAP, destacando a participação dos sujeitos envolvidos e a articulação entre as práticas pedagógicas e os princípios institucionais. Diante deste contexto, perguntou-se para a equipe gestora e os professores: Quais são as etapas de elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), e como os profissionais da escola contribuem ativamente nesse processo?

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 29 e as respostas dos professores na Tabela 30.

Tabela 29

O Processo de elaboração e revisão do PPP na visão da equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“O Projeto Político Pedagógico (PPP) é elaborado de forma colaborativa, envolvendo toda a equipe escolar, incluindo gestores, professores, funcionários e profissionais especializados. O processo começa com o diagnóstico da realidade da escola, considerando as necessidades dos alunos e as condições estruturais e pedagógicas. A partir desse diagnóstico, são definidas as diretrizes, metas e ações que orientam a prática pedagógica e administrativa da instituição. A revisão do PPP ocorre a cada dois anos, geralmente no início de cada ano letivo ou em momentos específicos, para garantir que as estratégias e objetivos estejam alinhados às mudanças e desafios que surgem no ambiente escolar.”</i>
Diretora Adjunta	<i>“O PPP é elaborado por toda equipe do CAP e os familiares. É revitalizado a cada dois anos”.</i>
Secretária Escolar	<i>“O PPP é elaborado e revisado com a presença e participação de toda a comunidade escolar, de forma democrática, contemplando todas as ações a serem realizadas pelos profissionais e a comunidade escolar. A participação dos profissionais se dá de forma coletiva, envolvendo projetos e missão que contemplem os elementos que englobam o planejamento e a avaliação das ações”.</i>

Coordenadora Pedagógica 1	<i>“O PPP é revisado anualmente e ajustado conforme as novas legislações, com a colaboração das equipes do Centro”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“O PPP foi elaborado e com todos e revisado, porém não está aprovado no Conselho de Educação”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas da equipe gestora, apresentadas na Tabela 29, destaca a percepção e o papel coletivo na elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CAP, refletindo diferentes perspectivas.

A diretora enfatiza a importância de um processo colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários e profissionais especializados. Além disso, destaca que o processo tem início a partir de um diagnóstico detalhado das necessidades dos alunos e das condições estruturais e pedagógicas da instituição, o que é essencial para garantir que o PPP atenda às demandas reais da escola.

Há consenso entre a equipe gestora sobre a necessidade de revisar o PPP periodicamente. A diretora menciona que a revisão é realizada a cada dois anos, geralmente no início do ano letivo, enquanto a coordenadora pedagógica 1 aponta que a revisão ocorre anualmente, sendo ajustada com base em mudanças na legislação. Essa discrepância de periodicidade pode indicar flexibilidade nas práticas ou desafios na padronização do processo.

A secretária escolar reforça o caráter democrático do processo, enfatizando a participação de toda a comunidade escolar e sua contribuição coletiva na definição de ações e planejamento. Essa visão também é corroborada pela diretora adjunta, que acrescenta a participação dos familiares, ampliando o alcance do processo de construção do PPP.

A coordenadora pedagógica 2 menciona que, apesar de o PPP ser elaborado com a contribuição de todos, ele ainda não foi aprovado no Conselho de Educação, o que pode apontar desafios no alinhamento institucional ou na validação formal do documento.

De forma geral, as respostas evidenciam que a elaboração e revisão do PPP no CAP são marcadas pela participação coletiva, diagnóstico da realidade escolar e preocupação com a atualização legislativa. No entanto, também há aspectos que podem ser aprimorados, como a harmonização na periodicidade da revisão e a superação de barreiras para sua aprovação. Essa análise reforça a importância de um trabalho integrado e contínuo para que o PPP seja efetivo na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades da comunidade escolar.

Tabela 30

O Processo de elaboração e revisão do PPP na visão dos professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	“O PPP é apreciado pela equipe geral do CAP através de encontros com estudos (leitura) para observar pontos a serem supridos, adequados ou adicionados”.
Professor 2	“O PPP é atualizado a cada dois anos, realizado com todos da instituição escolar, divididos por grupos e por área de trabalho, fazemos as alterações que acreditamos ser necessárias e as que precisam ser discutidas com todos, depois é sociabilizado e aprovado no grupão”.
Professor 3	“Através de reuniões com toda a equipe, onde são debatidos cada tópico do PPP”.
Professor 4	“Os profissionais da escola são convocados e os pais para participar de reuniões e discussões sobre o PPP, onde suas contribuições e experiências são levadas em consideração na atualização do documento”.
Professor 5	“Geralmente é discutida as propostas de trabalho, para a elaboração e posterior socialização das ideias, que são respaldadas na legislação brasileira de inclusão”.
Professor 6	“Através de encontros com professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e funcionários da instituição”.
Professor 7	“De forma participativa com a comunidade escolar com previsão de revisão a cada 2 anos”.
Professor 8	“Foi organizado por toda equipe escolar, juntamente com a comunidade”.
Professor 9	“De forma periódica, onde a coordenação pedagógica reuni os professores para complementar ou inserir novas ações ocorrendo de maneira democrática”.

Professor 10	<i>“A revisão do PPP é periódica, a cada dois anos e dialogada com a comunidade escolar. Devido às demandas institucionais, essa revisão está em defasagem, carecendo de novas reflexões”.</i>
Professor 11	<i>“De forma participativa com a comunidade escolar com previsão de revisão a cada 2 anos”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores apresentadas na Tabela 30 evidencia que o processo de elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é amplamente colaborativo e envolve diferentes estratégias participativas. Os professores destacam elementos relevantes que refletem a dinâmica e as práticas adotadas no CAP.

A participação é coletiva, pois existe um consenso entre os professores de que o PPP é elaborado e revisado de forma participativa, com contribuições não apenas dos profissionais da escola, mas também da comunidade escolar, incluindo pais. Professores como o 4 e o 10 reforçam a importância desse diálogo amplo, enquanto o professor 9 menciona o papel da coordenação pedagógica em reunir as ideias de forma democrática.

As reuniões e os encontros são apontados como momentos-chave para o desenvolvimento do PPP. O professor 2 menciona a organização em grupos por área de trabalho para discutir e propor alterações no documento, enquanto o professor 3 ressalta o debate de cada tópico do PPP de forma coletiva. Essa abordagem estruturada parece favorecer uma análise mais detalhada e colaborativa.

A maioria dos professores (como os professores 2, 7, 10 e 11) aponta que a revisão do PPP ocorre de forma periódica, com intervalos de dois anos. No entanto, o professor 10 menciona que o processo está em defasagem, evidenciando um desafio em acompanhar as demandas institucionais de forma mais ágil e consistente.

O professor 5 destaca que as ideias e propostas discutidas no PPP estão alinhadas à legislação brasileira de inclusão, evidenciando o compromisso da escola com os princípios legais e os valores de equidade.

Alguns professores, como o 1 e o 10, apontam a necessidade de reflexões e adequações constantes no PPP, seja para suprir pontos que precisam de melhorias ou para atender a demandas institucionais que permanecem pendentes.

De maneira geral, as respostas dos professores indicam que o processo de elaboração e revisão do PPP no CAP é fundamentado na participação democrática e no diálogo entre os diferentes atores escolares. No entanto, desafios como a defasagem mencionada e a necessidade de maior sistematização das reflexões apontam oportunidades para aprimorar o processo e garantir que o PPP continue sendo um instrumento eficaz para a inclusão e a qualidade educacional.

De acordo com Cosme e Ottoni (2025), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) exige a colaboração entre gestores e professores, que compartilham suas perspectivas e experiências para atender à diversidade presente nas salas de aula, com os docentes desempenhando um papel essencial na implementação das estratégias definidas.

A citação de Cosme e Ottoni (2025) destaca um aspecto relevante da educação inclusiva: a construção colaborativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa abordagem valoriza a troca de perspectivas e experiências entre gestores e professores, criando uma base sólida para atender às diversas demandas das salas de aula heterogêneas. O papel ativo dos docentes na implementação das estratégias definidas no PPP é fundamental, pois são eles que traduzem essas diretrizes em práticas pedagógicas concretas.

Essa colaboração permite alinhar os objetivos institucionais às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa. Além disso, ao envolver diretamente os professores na construção do PPP, garante-se maior

engajamento e comprometimento na execução das estratégias, ampliando as possibilidades de sucesso no processo educacional. Essa reflexão reforça a importância de um trabalho coletivo e integrado para enfrentar os desafios da diversidade educacional.

6.4. Desafios para Promover a Inclusão

A inclusão é um princípio educacional que promove a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências, em todos os aspectos da vida escolar, buscando eliminar barreiras e preconceitos. Segundo Mantoan (2006, p. 16), a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Logo, a inclusão tem um objetivo essencial na construção de uma educação equitativa, sua concretização exige superar barreiras significativas, que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e sociais.

Incluir todas as crianças no contexto escolar, independentemente de suas diferenças ou deficiências, é um desafio vivenciado diariamente pelo coletivo que compõe o grupo escolar (gestores, professores, apoio e infra, setor administrativo, vigilância). Esse desafio se apresenta, uma vez que, segundo Libâneo (2021, p. 104) “a escola socialmente justa é a proposição de uma escola que vai além da declaração genérica do direito à educação, oferecendo ações para a superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais”.

Nesta categoria, busca-se identificar os principais obstáculos enfrentados na implementação de práticas inclusivas no CAP. Sendo assim, para abordar esse objetivo, foram definidas quatro subcategorias: principais desafios enfrentados pelos profissionais do CAP; impacto da falta de recurso e capacitação; engajamento da comunidade escolar na inclusão; e estratégias para superar barreiras.

A proposta da educação inclusiva expressa um desejo antigo, se entendida como sinônimo de um ensino de qualidade para todos e com todos. Ela envolve a compreensão das diferenças e “o direito de cada criança de aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo, e de se dedicar a atividades que reforçam sua autoimagem e

autonomia” (Carvalho, 2019, p.42), uma vez que, quando se fala em inclusão, não estamos falando só das pessoas com deficiência, mas também da escola, onde a diversidade se destaca por sua singularidade.

6.4.1. Dificuldades Cotidianas na Prática Inclusiva com Pessoas com Deficiência Visual

Nesta subcategoria, são abordados os desafios cotidianos vivenciados pelos profissionais da educação na promoção da inclusão no CAP. A partir das experiências e relatos da equipe gestora e dos educadores, busca-se entender as dificuldades mais recorrentes neste centro. Analisar essas questões é fundamental para encontrar estratégias que auxiliem na superação desses entraves e fortaleçam práticas inclusivas que atendam às diversas necessidades dos estudantes. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 31 e as respostas dos professores na Tabela 32.

Tabela 31

Principais desafios para promover a inclusão no CAP segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“Administrar um centro com pouco recurso, envolver a família na inclusão do estudante”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“A pouca disponibilidade de recursos para manter a estrutura do centro e o pouco envolvimento das famílias”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Primeiramente o preconceito social diante de situações cotidianas, não aceitar e acolher o outro, gera a segregação, tornando-se impossível incluir onde não existe empatia. Outro motivo são os recursos financeiros e a falta de profissionais capacitados”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“Enquanto pedagoga, vejo a falta de conscientização de alguns profissionais quanto ao seu pertencimento no processo de inclusão, no que diz respeito a se perceber como agente de transformação e que muito colabora no processo escolar dos alunos matriculados no Centro. Por</i>

	<i>falta desse olhar de pertencimento, percebo que muitos não procuram formações e a passividade que a falta de recursos provoca, acaba sendo uma justificativa”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Eu considero um desafio atuar na inclusão em deficiência que não seja a visual”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas fornecidas pela equipe gestora destaca diversos desafios enfrentados no Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para a promoção da educação inclusiva, abordando aspectos estruturais, financeiros e humanos. Eis os principais pontos:

Tanto a diretora quanto a diretora adjunta apontam a escassez de recursos como um dos principais entraves. Essa limitação afeta diretamente a manutenção da estrutura do centro e a implementação de estratégias de inclusão, evidenciando a necessidade de mais investimentos financeiros e materiais.

Segundo Batista & Oliveira (2024), a garantia de uma educação inclusiva depende de investimentos contínuos em recursos físicos, materiais e tecnológicos que atendam às demandas específicas dos alunos com deficiência.

Outro desafio significativo levantado é a dificuldade em engajar as famílias no processo de inclusão. A diretora e a diretora adjunta identificam o envolvimento familiar como um elemento essencial, cuja ausência prejudica a continuidade e o sucesso das ações inclusivas.

Conforme Souza (2022), o envolvimento ativo das famílias é indispensável para a consolidação de práticas inclusivas, sendo um elemento-chave no suporte e na permanência dos alunos na escola.

A secretária escolar destaca uma questão sociocultural que impacta a inclusão — o preconceito social e a falta de empatia. A segregação resultante dessa falta de acolhimento reforça barreiras no ambiente escolar, dificultando a aceitação e a convivência entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Schroeider (2019) afirma que a superação de barreiras culturais e sociais, como preconceitos, exige ações de sensibilização e conscientização que promovam a empatia entre os membros da comunidade escolar.

A coordenadora pedagógica 1 aponta a falta de conscientização de alguns profissionais sobre o papel que desempenham no processo de inclusão. A ausência de iniciativas pessoais para buscar capacitação e a passividade causada pela falta de recursos são vistas como obstáculos que impactam diretamente o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Para Santos & Lima (2020), a formação continuada dos educadores é fundamental para que eles se reconheçam como agentes de transformação no processo de inclusão. Sendo assim, não se deve exigir apenas a capacitação contínua dos educadores, mas também a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que integrem metodologias ativas e tecnologias apropriadas para atender às diversas necessidades dos estudantes. Essa abordagem colaborativa e dinâmica desempenha um papel crucial na promoção de uma participação ampla e equitativa de todos os alunos no contexto escolar.

A coordenadora pedagógica 2 traz uma reflexão sobre a dificuldade de trabalhar com deficiências que não sejam visuais, indicando uma possível lacuna na formação ou na disponibilidade de recursos específicos para atender essas outras demandas.

Mendes (2020) enfatiza que atender às diversas modalidades de deficiência requer uma abordagem abrangente, envolvendo recursos adaptados e capacitação específica para cada necessidade.

O estatuto da pessoa com deficiência, lei nº 13.146, 6 de julho de 2015, no seu art. 1º, diz que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Ou seja, a escola inclusiva deve proporcionar a todos um ensino qualificado, sem discriminação.

De maneira geral, os dados mostram que os desafios vão além das limitações materiais, abrangendo também questões culturais, de formação e de engajamento da comunidade escolar. Ressaltando a importância de estratégias integradas, que combinem maior investimento financeiro, programas de capacitação e ações de sensibilização para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Tabela 32

Principais desafios para promover a inclusão no CAP segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Materiais de apoio nos cursos de formações. Uma formação específica e de qualidade para os próprios profissionais do CAP, é necessário que também seja constante”.</i>
Professor 2	<i>“A falta de recursos será sempre um desafio em qualquer instituição, não estamos distantes dessa realidade, algumas vezes tiramos do próprio bolso para comprar materiais didáticos, brinquedos educativos e ainda para os eventos da instituição”.</i>
Professor 3	<i>“No meu caso é aquisição de material como papel para impressora braile e na aquisição de computador novo”.</i>
Professor 4	<i>“Os maiores desafios que percebo é a adaptação do ensino para atender à diversidade de necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiências múltiplas. A personalização das estratégias pedagógicas exige tempo e recursos, o que pode ser limitado. Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis adequadas, dificulta o pleno acesso ao conteúdo, mas com criatividade e busca constante, conseguimos alcançar os principais objetivos com os alunos”.</i>
Professor 5	<i>“É fomentar um ambiente inclusivo e eficaz para promover a acessibilidade aos alunos e professores cegos e com baixa visão”.</i>
Professor 6	<i>“São tantos os desafios, necessitando de políticas públicas e maior atenção do poder público para uma melhor condição de atendimento, aumentando os recursos que são destinados as Instituições que prestam um atendimento de qualidade”.</i>
Professor 7	<i>“A inserção na tecnologia assistiva no tocante ao uso do celular e computador”.</i>

Professor 8	<i>“A capacidade em atender as diversas características apresentadas pelos alunos requer que o sistema de ensino atinja um nível de desenvolvimento que está longe do seu nível atual”.</i>
Professor 9	<i>“A assiduidade dos alunos, falta de recursos pedagógicos”.</i>
Professor 10	<i>“Atualmente enfrentamos a falta de materiais nos centros de ensino, a falta de comunicação e padronização de processos para que o aluno consiga materializar seu desenvolvimento. A escassez de programas de incentivo à capacitação profissional também contribui para um distanciamento entre o aluno e o ensino”.</i>
Professor 11	<i>“Monitor de computador ajustável”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas fornecidas pelos professores na Tabela 32 evidencia os desafios diversos e interconectados que impactam a promoção da inclusão no CAP. Esses desafios abrangem aspectos relacionados à formação profissional, recursos pedagógicos, infraestrutura, políticas públicas e adaptação das práticas pedagógicas.

O Professor 1 destaca a carência de formações específicas e constantes para os profissionais do CAP. Essa necessidade é corroborada por outros participantes, que mencionam a importância de capacitação para lidar com as demandas da inclusão, como o Professor 10, que aponta a falta de programas de incentivo à formação profissional.

Muitos professores mencionam a escassez de materiais como um desafio central. O Professor 3, por exemplo, resalta a dificuldade de obter papel para impressora braille e computadores. O Professor 2 vai além, mencionando que, em alguns casos, é necessário que os próprios educadores custeiem materiais didáticos e brinquedos educativos, destacando o impacto financeiro pessoal.

A adaptação do ensino para atender à diversidade de necessidades dos alunos é uma barreira mencionada pelo Professor 4, que aponta a exigência de tempo e recursos para personalizar estratégias pedagógicas, especialmente para estudantes com deficiências

múltiplas. Já o Professor 8 reforça que o sistema educacional ainda está aquém do nível necessário para atender às características variadas dos alunos.

O Professor 7 enfatiza a importância de inserir e utilizar tecnologias assistivas, como celulares e computadores. O Professor 11 também menciona a necessidade de equipamentos ajustáveis, como monitores de computador, para atender às demandas específicas dos estudantes.

O Professor 6 destaca a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de maior atenção do poder público para melhorar as condições de atendimento, ressaltando a importância de aumentar os recursos destinados às instituições que promovem a inclusão.

Outros desafios apontados incluem a falta de comunicação e padronização de processos, mencionada pelo Professor 10, e questões relacionadas à assiduidade dos alunos e à falta de recursos pedagógicos, destacadas pelo Professor 9.

De forma geral, os relatos dos professores evidenciam que as dificuldades enfrentadas no CAP para promover a inclusão estão profundamente enraizadas na ausência de recursos adequados, na insuficiência de formação continuada e na necessidade de políticas públicas robustas e eficazes. Apesar dessas limitações, a criatividade e o esforço contínuo dos educadores são apontados como formas de minimizar os impactos dessas barreiras e alcançar os objetivos educacionais.

Para Silva (2022), a inclusão escolar é um conceito que se refere ao acesso e permanência de todas as pessoas que precisam frequentar a escola. Seu objetivo principal é promover uma educação mais inclusiva e acessível, que respeita as diferenças, particularidades e especificidades de cada um. Logo, a inclusão escolar é uma oportunidade para todos aprenderem a conviver com a diferença, e o convívio favorece o respeito. Incluir é um momento de ensinar a respeitar.

6.4.2. *Impacto da Falta de Recursos e Capacitação*

Esta subcategoria busca explorar como a ausência de recursos adequados e a falta de capacitação profissional afetam diretamente a promoção da inclusão escolar. A carência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura apropriada, aliada à formação insuficiente dos educadores para lidar com a diversidade, configura-se como uma barreira significativa para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Por meio dessa análise, pretende-se compreender os desafios gerados por essas limitações e discutir soluções viáveis que possam minimizar o impacto da falta de suporte e formação, garantindo uma educação inclusiva de qualidade.

Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Como a falta de recursos ou capacitação impacta o atendimento aos estudantes com deficiência visual?

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 33 e as respostas dos professores na Tabela 34.

Tabela 33

Impactos causados pela falta de recursos e capacitação segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<i>“A falta de recursos e capacitação pode afetar diretamente no atendimento dos estudantes com deficiência visual, pois dificulta o acesso ao conteúdo necessário. Sem materiais adaptados, como livros em braille ou tecnologias assistivas, esses alunos enfrentam dificuldades no aprendizado. Além disso, a falta de treinamento específico para os educadores impede a adoção de metodologias eficazes, como o ensino multissensorial. Isso pode resultar em um atendimento inadequado, prejudicando a inclusão plena desses estudantes”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Reduz a disponibilidade de materiais didáticos acessíveis, bem como a qualidade de toda estrutura educacional”.</i>
Secretária Escolar	<i>“Dificulta o acesso a aprendizagem, diante da falta de recursos para a compra de material e a ausência de professores capacitados”.</i>

<p>Coordenadora Pedagógica 1</p>	<p><i>“A falta de recursos produz a inoperância de muitas ações que poderiam contribuir para o ensino e aprendizagem. A falta de capacitação produz um profissional passivo às novas legislações e estudos, e intensifica o ensino tradicionalista que ver primeiro a deficiência, depois o aluno, além do ensino sem articulação com os processos que ocorrem na escola”.</i></p>
<p>Coordenadora Pedagógica 2</p>	<p><i>“Apesar da escassez de materiais específicos da área de deficiência visual no nosso Estado, o Centro ainda tem material diferenciado e oferece formação, porém a procura por cursos é pequena, temos profissionais capacitados”.</i></p>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas da equipe gestora na Tabela 33 revela os principais impactos causados pela ausência de recursos e pela falta de capacitação na promoção de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência visual no CAP. Esses pontos destacam desafios que afetam tanto a qualidade do atendimento quanto o acesso ao aprendizado.

A diretora e a secretária escolar ressaltam que a falta de materiais adaptados, como livros em braille e tecnologias assistivas, compromete o acesso ao conteúdo pelos estudantes com deficiência visual. Essa limitação prejudica diretamente o aprendizado, dificultando a inclusão plena.

A diretora aponta que a ausência de treinamentos específicos para educadores afeta a implementação de metodologias pedagógicas eficazes, como o ensino multissensorial. Essa falta de capacitação reflete-se em práticas inadequadas e menos inclusivas, conforme também indicado pela coordenadora pedagógica 1, que menciona a passividade profissional diante das novas legislações e a priorização de abordagens tradicionalistas que colocam a deficiência antes do aluno.

A diretora adjunta destaca que a escassez de recursos materiais afeta a disponibilidade de materiais didáticos acessíveis e a qualidade da estrutura educacional como um todo,

apontando para um problema que extrapola o ambiente de sala de aula e atinge toda a instituição.

A coordenadora pedagógica 1 observa que a ausência de capacitação e recursos também limita a integração das práticas pedagógicas com os demais processos escolares, resultando em uma abordagem desarticulada que dificulta o avanço dos alunos.

Por outro lado, a coordenadora pedagógica 2 reconhece os esforços realizados pelo CAP em oferecer materiais diferenciados e formações. No entanto, ela também menciona a baixa procura por cursos de capacitação, o que evidencia um desafio adicional: a mobilização dos profissionais para aprimorar suas competências.

De forma geral, os dados indicam que a falta de recursos materiais e de capacitação impacta negativamente a aprendizagem e o atendimento inclusivo, gerando práticas pedagógicas menos eficazes e limitando as oportunidades de desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência visual. Apesar dos esforços realizados, ainda há desafios significativos para superar essas limitações, incluindo a necessidade de sensibilização e maior engajamento dos profissionais.

Tabela 34

Impactos causados pela falta de recursos e capacitação segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Se não houver o recurso e a formação do educador, os estudantes se mantem alheios as informações, perdendo em vários níveis de desenvolvimentos específicos”.</i>
Professor 2	<i>“Com relação as minhas aulas, os alunos ficam sem usar computador devido à falta de manutenção, isso faz com que o aluno tenha um atraso nos atendimentos”.</i>
Professor 3	<i>“Em relação a recursos, pode haver grandes prejuízos. A capacitação é muito importante também, pois dará apoio aos professores que trabalham com estudantes com deficiência visual”.</i>
	<i>“Sem material didático adequado, recursos tecnológicos, instrumentos adaptados, professores despreparados, sem formação específica para</i>

Professor 4	<i>atender alunos com deficiência visual, o processo ensino aprendizagem fica obsoleto, e prejudica no atendimento de nossos alunos cegos</i>
Professor 5	<i>“Sim, os recursos são necessários para que se possa realizar os atendimentos”.</i>
Professor 6	<i>“Sem material específico e acessível fica inviável atender os alunos com deficiência visual. E se o professor não se capacitar não saberá como acolher e ensinar o aluno.</i>
Professor 7	<i>“De forma negativa, impedindo o progresso no desenvolvimento global desse aluno, atingindo e atrasando o processo de inclusão dessas pessoas”.</i>
Professor 8	<i>“A falta de recursos e capacitação pode ter um impacto significativo no atendimento aos estudantes com deficiência visual”.</i>
Professor 9	<i>“É um grande desafio, pois para obter um único objetivo de um atendimento necessitamos de vários métodos específicos, além de muitos materiais didáticos adaptados, e profissionais capacitados na área”.</i>
Professor 10	<i>“Sem os materiais adequados os alunos podem enfrentar dificuldades para acessar o conteúdo curricular e participar plenamente das atividades escolares. Além disso, a falta de capacitação dos educadores pode resultar em uma abordagem inadequada às necessidades específicas desses estudantes, limitando suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento”.</i>
Professor 11	<i>“De forma negativa, impedindo o progresso no desenvolvimento global desse aluno, atingindo e atrasando o processo de inclusão dessas pessoas”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores na Tabela 34 evidencia os profundos impactos negativos causados pela falta de recursos e capacitação no atendimento a estudantes com deficiência visual no CAP. Esses impactos abrangem desde barreiras materiais até desafios pedagógicos, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão escolar.

Muitos professores, como o Professor 1, destacam que a ausência de recursos e formação resulta em lacunas significativas no desenvolvimento dos alunos, que ficam alheios às informações e ao aprendizado esperado. Já o Professor 7 reforça que isso atrasa o progresso global dos estudantes e prejudica o processo de inclusão.

A ausência de materiais didáticos e tecnológicos adaptados é mencionada repetidamente, como nas falas dos Professores 4, 6 e 10. Itens essenciais, como materiais didáticos específicos, recursos tecnológicos e instrumentos adaptados, são apontados como inviáveis ou insuficientes, prejudicando a acessibilidade dos alunos ao conteúdo curricular e às atividades escolares. O Professor 2, por exemplo, cita a falta de manutenção em computadores, o que atrasa os atendimentos.

Vários professores, como o Professor 3 e o Professor 6, enfatizam a relevância da capacitação para apoiar os educadores no trabalho com estudantes com deficiência visual. A falta de formação adequada compromete a qualidade do atendimento, pois os professores podem não saber como acolher ou ensinar os alunos de maneira eficaz.

O Professor 4 aponta que, sem os recursos adequados e a formação específica, o processo de ensino-aprendizagem torna-se obsoleto. Esse desafio é ampliado pela necessidade de personalizar métodos pedagógicos para atender às diversas necessidades dos alunos, como relatado pelo Professor 9.

A falta de recursos apropriados não apenas afeta a aprendizagem, mas também dificulta a participação plena dos alunos nas atividades escolares, conforme destacado pelo Professor 10. Essa deficiência limita as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes e prejudica a integração no ambiente escolar.

O Professor 8 destaca que a falta de recursos e capacitação tem um impacto amplo e significativo no atendimento, evidenciando que esses fatores estão interligados e são essenciais para promover uma inclusão efetiva.

De modo geral, as respostas mostram que a ausência de recursos adequados e a falta de capacitação dos educadores são barreiras estruturais que afetam a inclusão e o aprendizado dos estudantes com deficiência visual. Tais limitações comprometem não apenas o

desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia e o engajamento desses alunos no ambiente educacional.

As respostas dos participantes contrariam o que Silva (2012, p.4) enfatiza em relação a educação especial é “uma área de conhecimento e um modelo de ensino que desenvolve didáticas pedagógicas voltadas para atender alunos com deficiência”. Nesse sentido, seu principal objetivo é garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas limitações, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência contexto educacional.

6.4.3. Engajamento da Comunidade Escolar no Contexto Inclusivo

A construção de uma educação inclusiva requer a colaboração entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais membros da escola, formando um ambiente de apoio mútuo. No entanto, resistências e dificuldades, como preconceitos, faltam de informação e desinteresse, podem surgir e comprometer a efetividade das iniciativas inclusivas. Esta subcategoria explora a importância da participação ativa da comunidade escolar no processo de inclusão e os desafios enfrentados para garantir esse engajamento.

Com base nos relatos e percepções dos educadores, busca-se compreender como essas barreiras impactam o processo inclusivo e identificar estratégias para superar os obstáculos e fortalecer a participação comunitária. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Você percebe resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo? Caso afirmativo, comente.

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 35 e as respostas dos professores na Tabela 36.

Tabela 35

Desafios na integração da comunidade escolar ao processo inclusivo segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	“Sim, percebo dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo. A resistência geralmente ocorre pela falta de compreensão sobre a importância da inclusão e a ideia de que alunos com deficiência exigem abordagens muito diferentes. Principalmente as famílias, que nem sempre sabem como colaborar no processo, o que limita sua participação. A sensibilização e a formação contínua são essenciais para superar essas barreiras, mas ainda há um desafio em promover uma cultura de inclusão entre todos os envolvidos”.
Diretora Adjunta	“As normas sociais são a maior barreira para a inclusão, as crenças sobre deficiências existem e é preciso promover a informação. O preconceito pode levar à discriminação, o que inibe o processo educacional. Além da falta de comprometimento dos responsáveis dos estudantes”.
Secretária Escolar	“Sim, principalmente porque as deficiências em geral são invisibilizadas, dificilmente são percebidas de forma voluntária, e só ocorre quando acontece no seio familiar ou próximo das pessoas, e este é um, trabalho que tende a chegar nas pessoas como forma de conscientização das diversidades, e nem sempre é respeitada e aceita”.
Coordenadora Pedagógica 1	“A resistência reside na própria concepção do familiar em relação a deficiência, quando ele conhece as acessibilidades e se conscientiza do processo de escolar e das potencialidades e direitos dos alunos, eles colaboram com mais consciência. As maiores dificuldades se assentam na relação econômica das famílias”.
Coordenadora Pedagógica 2	“A resistência dos profissionais em buscar formação no Centro”.

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas da equipe gestora na Tabela 35 aponta para barreiras significativas no engajamento da comunidade escolar no processo inclusivo no CAP. Esses desafios refletem questões culturais, sociais, econômicas e institucionais que dificultam a promoção de práticas inclusivas.

A diretora ressalta que a resistência está frequentemente associada à falta de entendimento sobre a importância da inclusão e à percepção equivocada de que alunos com deficiência demandam abordagens excessivamente complexas. Isso limita o engajamento das famílias e da comunidade, destacando a necessidade de ações de sensibilização e formação contínua para fomentar uma cultura de inclusão.

A diretora adjunta destaca que as crenças sociais sobre a deficiência e o preconceito são barreiras significativas, muitas vezes levando à discriminação e dificultando a integração dos alunos com deficiência. Esse fator evidencia a necessidade de promover campanhas educativas que combatam estigmas e reforcem o respeito às diversidades.

A secretária escolar aponta que as deficiências são frequentemente invisibilizadas na sociedade, tornando a conscientização ainda mais desafiadora. Apenas quando as deficiências afetam diretamente o ambiente familiar ou próximo é que elas são percebidas, o que ressalta a importância de estratégias consistentes para educar e conscientizar toda a comunidade escolar.

A coordenadora pedagógica 1 destaca a influência das condições econômicas das famílias no processo inclusivo. Questões financeiras podem limitar a participação ativa de pais e responsáveis, dificultando o envolvimento no ambiente escolar e no apoio às ações inclusivas.

Resistência Profissional à Formação: A coordenadora pedagógica 2 destaca a resistência de alguns profissionais em buscar capacitação, um aspecto crucial para a implementação de práticas inclusivas. Essa falta de engajamento compromete os esforços institucionais para qualificar o atendimento e promover a inclusão.

Em síntese, os dados indicam que o engajamento da comunidade escolar enfrenta múltiplos desafios, desde questões culturais e econômicas até barreiras institucionais e de conscientização. Para superar esses entraves, é essencial implementar estratégias integradas que incluam formação continuada, campanhas de sensibilização e ações voltadas para o fortalecimento do vínculo entre o CAP, as famílias e os profissionais.

Conforme Narciso, Oliveira, Alves, Duarte, Maia, & Rezende (2024), a comunidade escolar, como um todo, se beneficia com a criação de um ambiente mais justo e equitativo, onde a diversidade é valorizada e todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. A inclusão escolar, portanto, não apenas contribui para a equidade educacional, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática, onde o ambiente escolar deve se adaptar e proporcionar aos alunos a oportunidade de conviver socialmente.

Tabela 36

Desafios na integração da comunidade escolar ao processo inclusivo segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Muito mais dificuldade que resistência. As dificuldades, que são desde um transporte para ir ao CAP, até a aquisição de tecnologias assistivas que deem apoio”.</i>
Professor 2	<i>“Sim, a dificuldade, por exemplo, reunir todos nos eventos coletivos, muitas vezes é separado por turno, pelo fato dessa dificuldade de disponibilidades dos responsáveis. Todos gostam de participar, mas nem sempre é possível. Muitos responsáveis respondem as nossas expectativas quando o assunto é aprender sobre o que seus filhos estão estudando no centro”.</i>
Professor 4	<i>“Infelizmente ainda há uma certa resistência da comunidade escolar, principalmente quando não há pessoas com deficiências próximas a essas pessoas”.</i>
Professor 5	<i>“Os desafios são a ausência dos alunos nos atendimentos e a falta de compromisso da família e divulgação do trabalho que o Centro oferece a sociedade”.</i>
Professor 6	<i>“Sim, alguns por estarem em sua zona de conforto e não querem ter trabalho em executar tarefas pedagógicas que vai auxiliar na desenvoltura de nossos alunos”.</i>
Professor 7	<i>“Sim, essa problemática consiste em todo segmento escolar e principalmente na área da Educação Especial”.</i>
Professor 8	<i>“Sim. Fazer com que o aluno e família atendida no centro não desista dos serviços educacionais oferecidos a elas, buscar novos alunos”.</i>
Professor 9	<i>“Sim, pois a família e demais pessoas da comunidade ainda não estão procurando as capacitações oferecidas pelo Centro”.</i>

Professor 10	<i>“Sim, muitas vezes é possível perceber resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo. Isso pode ocorrer por diversos motivos, como a falta de compreensão sobre a importância da inclusão, preconceitos ou estigmas relacionados às deficiências, e até mesmo a falta de informação sobre como implementar práticas inclusivas de forma eficaz”.</i>
Professor 11	<i>“Sim. A família e as demais pessoas as vezes só querem o atendimento do aluno e nada mais”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores na Tabela 36 revela uma série de barreiras enfrentadas no engajamento da comunidade escolar no processo de inclusão, incluindo dificuldades práticas, questões culturais e falta de comprometimento. Esses desafios afetam tanto a participação ativa dos familiares quanto a motivação de outros segmentos da comunidade escolar.

O Professor 1 aponta obstáculos relacionados ao transporte e à aquisição de tecnologias assistivas, destacando limitações práticas que dificultam o envolvimento pleno da comunidade. O Professor 2 também menciona a dificuldade em reunir os responsáveis para eventos coletivos, devido à incompatibilidade de horários.

O Professor 4 menciona resistência por parte da comunidade escolar, especialmente quando não há proximidade com pessoas com deficiência. Isso evidencia um fator cultural, em que a inclusão não é priorizada, a menos que o contexto esteja diretamente relacionado ao cotidiano dos indivíduos.

A ausência de compromisso por parte das famílias e a divulgação insuficiente do trabalho realizado pelo CAP são apontados pelo Professor 5 como barreiras importantes. Esses fatores podem limitar o impacto das ações inclusivas e prejudicar a continuidade do atendimento.

O Professor 6 menciona que alguns profissionais permanecem em sua zona de conforto, evitando o esforço necessário para executar tarefas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento dos alunos. Essa resistência interna também compromete o engajamento geral da comunidade escolar.

Professores como o Professor 9 e o Professor 8 relatam que a comunidade não está buscando os cursos e capacitações oferecidos pelo CAP. Além disso, há casos de desistência dos serviços educacionais, o que reduz o alcance e a eficácia das iniciativas inclusivas.

O Professor 10 destaca que preconceitos e estigmas relacionados às deficiências, aliados à falta de compreensão sobre a inclusão e a ausência de informação sobre práticas inclusivas, são barreiras significativas. Essas questões culturais e institucionais dificultam o avanço de uma cultura inclusiva.

O Professor 11 aponta que algumas famílias só estão interessadas no atendimento direto ao aluno, sem maior envolvimento em outros aspectos do processo inclusivo, o que limita a construção de um ambiente escolar colaborativo.

De maneira geral, as respostas indicam que os desafios para engajar a comunidade escolar na inclusão são diversificados, abrangendo limitações práticas, questões culturais e falta de sensibilização. Superar essas barreiras exige estratégias integradas, como campanhas de conscientização, ações para ampliar a divulgação do trabalho do CAP e iniciativas que motivem tanto as famílias quanto os profissionais a se comprometerem com o processo inclusivo.

Conforme Narciso, Oliveira, Alves, Duarte, Maia, & Rezende (2024), destacam a importância de políticas educacionais mais inclusivas, pois a inclusão na educação não se trata apenas de um direito, mas também de uma oportunidade para promover valores essenciais, como respeito, solidariedade e igualdade dentro do ambiente escolar.

É fundamental promover uma reflexão conjunta sobre os principais desafios enfrentados pela educação nos dias de hoje. Garantir que todas as crianças possam estudar

juntas é essencial e, para alcançar esse objetivo, torna-se indispensável uma ampla discussão acerca das práticas escolares. Esse debate deve ter como foco a redução das desigualdades sociais e a valorização das diferenças, sempre pautado pelo princípio da igualdade de direitos.

Para fortalecer um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e socialmente justo, é essencial preservar os direitos já conquistados no setor, além de compreender os princípios da Educação Inclusiva e os objetivos pedagógicos da escola. Esse modelo de ensino exige a aplicação de estratégias eficazes na gestão escolar, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes. Também é necessário adequar os ambientes escolares, disponibilizar recursos e materiais apropriados, e implementar propostas pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação ou dificuldades de aprendizagem.

6.4.4. Estratégias para Superar Barreiras

No cotidiano escolar, incluir todas as crianças em salas regulares é um esforço coletivo que desafia práticas cristalizadas, estruturas físicas, currículos inflexíveis e, muitas vezes, atitudes excludentes ainda presentes na cultura institucional. Esse desafio recai sobre todos os membros da comunidade escolar como os gestores que devem garantir políticas eficazes; professores que precisam adaptar estratégias pedagógicas; equipes de apoio e infraestrutura que cuidam do ambiente físico e humano; o setor administrativo, que viabiliza recursos; e a vigilância, que também pode contribuir para um clima acolhedor e seguro.

Segundo Libâneo (2021, p. 104) “a escola socialmente justa é a proposição de uma escola que vai além da declaração genérica do direito à educação, oferecendo ações para a superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais”.

Nesse cenário, a inclusão vai além da presença física do aluno com deficiência ou diferença, trata-se de uma transformação sistêmica, que exige compromisso com a equidade e

com o rompimento de barreiras que perpetuam desigualdades, sejam elas de ordem pedagógica, social ou atitudinal. Adotar essa postura implica não apenas modificar espaços ou conteúdos, mas também reconhecer e valorizar a diversidade como parte fundamental do processo educativo. É necessário enxergar as singularidades dos alunos não como obstáculos, mas como potencialidades que enriquecem a experiência de todos.

Esta subcategoria propõe uma análise das soluções e estratégias que podem ser adotadas para enfrentar os desafios que comprometem a promoção da educação inclusiva. A superação dessas barreiras exige ações integradas que envolvam a capacitação contínua dos educadores, a ampliação de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados, o fortalecimento da colaboração entre a comunidade escolar e o engajamento ativo das famílias. Além disso, estratégias de sensibilização e conscientização para combater preconceitos e promover um ambiente acolhedor também são essenciais. Por meio desta abordagem, busca-se identificar práticas que possam ser implementadas para transformar as dificuldades em oportunidades de crescimento e inovação no contexto educacional inclusivo. Diante deste contexto, perguntou-se para os participantes: Que soluções ou estratégias você acredita que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?

As respostas da equipe gestora estão relatadas na Tabela 37 e as respostas dos professores na Tabela 38.

Tabela 37

Estratégias para superar as barreiras segundo a equipe gestora

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Diretora	<p><i>“Para superar essas barreiras, é fundamental promover a conscientização e a formação contínua, envolvendo todos os stakeholders — desde professores e funcionários até pais e alunos. Realizar workshops, palestras e atividades que demonstrem os benefícios da inclusão pode ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e colaborativo. A comunicação aberta e o compartilhamento de experiências positivas</i></p>

	<i>também são essenciais para construir uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão”.</i>
Diretora Adjunta	<i>“Superar as barreiras e os desafios na inclusão escolar de alunos com deficiência, exige esforço contínuo, estudo e trabalho multidisciplinar, políticas públicas de educação mais inclusivas. É preciso mudar crenças antigas e extinguir o preconceito, sendo de extrema importância a participação de toda comunidade escolar”.</i>
Secretária Escolar	<i>“A promoção da diversidade e do respeito e principalmente EDUCAR a respeito da importância da inclusão, fortalecendo as especificidades dos espaços físicos, das atividades com acessibilidade e participação coletiva”.</i>
Coordenadora Pedagógica 1	<i>“O CAP tem uma ação que é o projeto Olá Muito Prazer, acredito que esse é o caminho, pois ele tem por objetivo colaborar para essa conscientização da família em relação ao aluno com deficiência”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	<i>“Parceria maior da Seed com os diretores para liberar os professores para participarem dos cursos no Centro”.</i>

Fonte: Entrevista Aberta (2024).

A análise das respostas da equipe gestora na Tabela 37 revela estratégias fundamentais para superar as barreiras no processo de inclusão no CAP. As propostas apresentadas abordam diferentes aspectos, como conscientização, formação, políticas públicas e iniciativas específicas, evidenciando uma abordagem integrada para lidar com os desafios.

A diretora destaca a necessidade de conscientizar todos os envolvidos no ambiente escolar, incluindo professores, pais e alunos. Propostas como workshops, palestras e atividades que demonstrem os benefícios da inclusão são vistas como maneiras eficazes de criar um ambiente colaborativo e acolhedor. Essa estratégia é corroborada pela diretora adjunta, que menciona que superar barreiras exige esforço contínuo e mudanças nas crenças enraizadas, por meio de estudos e formação multidisciplinar.

A secretária escolar enfatiza a importância de educar a comunidade sobre o valor da diversidade e da inclusão. A promoção de espaços físicos acessíveis e a realização de atividades

com participação coletiva são apontadas como formas de fortalecer o respeito e a conscientização na comunidade escolar.

A coordenadora pedagógica 1 cita o projeto "Olá Muito Prazer" como uma ação eficaz para conscientizar as famílias sobre os direitos e potencialidades dos alunos com deficiência. Essa iniciativa é um exemplo prático de como projetos específicos podem ser usados para promover o envolvimento e a colaboração das famílias no processo educacional inclusivo.

A coordenadora pedagógica 2 sugere a ampliação das parcerias entre a Seed (Secretaria de Educação) e os diretores escolares para facilitar a liberação de professores para participarem de cursos no Centro. Essa proposta aponta para a importância de articulação institucional como forma de garantir o acesso à formação contínua para os profissionais.

A diretora adjunta destaca que a inclusão só será efetiva com o apoio de políticas públicas mais abrangentes e inclusivas, que fomentem a igualdade e combatam preconceitos.

De maneira geral, as estratégias apresentadas pela equipe gestora abrangem ações concretas e reflexões sobre mudanças culturais, estruturais e institucionais. A promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão depende não apenas de esforços individuais, mas também de iniciativas coletivas e do fortalecimento de parcerias e políticas públicas.

Segundo Narciso, Oliveira, Alves, Duarte, Maia, & Rezende (2024), é indispensável executar estratégias que promovam a inclusão, valorizando a diversidade e incentivando a participação ativa de todos os estudantes. Para isso, é essencial que as instituições de ensino assumam o compromisso de oferecer uma formação docente que priorize a inclusão, fornecendo aos profissionais as ferramentas e habilidades necessárias para atender às particularidades de cada aluno.

Para Mendes & Macedo (2020), a promoção de um ambiente colaborativo entre profissionais da escola também é enfatizada, destacando a importância de estratégias como a

avaliação adaptada, o acompanhamento contínuo e a adaptação curricular para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam acessar o conteúdo de forma justa. O fortalecimento das práticas colaborativas dentro da escola é fundamental para o progresso do processo inclusivo.

Tabela 38

Estratégias para superar as barreiras segundo os professores

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“Obter o prédio próprio, mais aquisição de tecnologias assistivas, mais indicações e oferta de formações para profissionais em outros estados ou não”.</i>
Professor 2	<i>“Como estratégias podemos chamar essas famílias para fazer oficinas relacionadas a área da deficiência visual, artesanatos diversos, roda de conversa, passeios”.</i>
Professor 3	<i>“Através de palestras, oficinas e atividades que consigam envolver toda a comunidade escolar”.</i>
Professor 4	<i>“As estratégias para criar um ambiente escolar inclusivo são fundamentais para beneficiar alunos com deficiência e promover uma cultura mais empática. O apoio entre os profissionais torna o ambiente colaborativo, ajudando no progresso do processo de inclusão. A avaliação adaptada assegura que todos possam mostrar o que aprenderam, independentemente de suas dificuldades. O acompanhamento contínuo permite ajustar o ensino para apoiar cada aluno no seu desenvolvimento”.</i>
Professor 5	<i>“Promover um maior envolvimento com a comunidade escolar através de atividades que proporcione a integração como: passeios, ações sociais, eventos com a família e a busca de políticas pública que promova a melhoria de recursos financeiro para garantir um ensino de qualidade e inclusivo”.</i>
Professor 6	<i>“Através de projetos, ação social, gincanas, atividades recreativas”.</i>
Professor 7	<i>“Aporte de recursos financeiros e especializados, e conselho gestor para acompanhamento permanente das atividades do centro”.</i>
Professor 8	<i>“A adaptação curricular permite que todos acessem o conteúdo de acordo com suas necessidades, garantindo um aprendizado mais justo”.</i>
	<i>“Divulgação dos serviços que o Centro oferece a comunidade. Materiais pedagógicos específicos. Formação para todos os funcionários”.</i>

Professor 9	
Professor 10	<i>“Criar Grupos de Trabalho compostos por professores, pais, alunos e membros da comunidade pode facilitar a troca de ideias e a implementação de práticas inclusivas”.</i>
Professor 11	<i>“Aporte de recursos financeiros e especializados, busca ativa do público-alvo do Centro e Conselho Gestor para acompanhamento permanente das atividades do Centro”.</i>

Fonte: Questionário Aberto (2024).

A análise das respostas dos professores na Tabela 38 revela diversas estratégias propostas para superar as barreiras enfrentadas na inclusão escolar, abrangendo desde a melhoria da infraestrutura até o fortalecimento da integração comunitária e curricular. As soluções destacadas evidenciam uma abordagem ampla e multifacetada, que busca contemplar aspectos práticos, pedagógicos e sociais. Aqui estão os pontos principais:

Professores como o Professor 1 e o Professor 7 mencionam a necessidade de investimentos em infraestrutura, como a obtenção de um prédio próprio, além do aporte financeiro e especializado. Já o Professor 11 complementa, sugerindo um acompanhamento constante por meio de um Conselho Gestor, demonstrando preocupação com a manutenção e gestão eficaz das atividades do CAP.

A aquisição de tecnologias assistivas e materiais específicos é apontada como fundamental por diversos participantes, como os Professores 1 e 9. Essa medida visa garantir que os estudantes com deficiência visual tenham pleno acesso ao conteúdo educacional, promovendo uma inclusão mais efetiva.

Professores como o Professor 2 e o Professor 5 propõem ações práticas para envolver a comunidade escolar, como oficinas, passeios, eventos sociais e rodas de conversa. Tais atividades são vistas como formas eficazes de promover a integração e a empatia, fortalecendo os laços entre alunos, famílias e profissionais.

O Professor 8 destaca a adaptação curricular como uma estratégia essencial para garantir que os conteúdos sejam acessíveis a todos, respeitando as necessidades individuais dos alunos. O Professor 4 complementa, sugerindo práticas inclusivas como avaliações adaptadas e acompanhamento contínuo para ajustar o ensino e apoiar o progresso dos estudantes.

A formação constante dos professores e funcionários é vista como crucial, como indicado pelos Professores 9 e 1. Além disso, o Professor 9 sugere uma maior divulgação dos serviços oferecidos pelo CAP, visando ampliar o alcance das iniciativas inclusivas e atrair a comunidade.

O Professor 10 sugere a formação de Grupos de Trabalho compostos por professores, pais, alunos e membros da comunidade para facilitar a troca de ideias e a implementação de práticas inclusivas. Essa proposta destaca a importância da colaboração e da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

De forma geral, as estratégias propostas pelos professores refletem uma visão integrada e prática para superar as barreiras da inclusão. Elas apontam para a necessidade de investimentos materiais, fortalecimento da capacitação e maior engajamento da comunidade, buscando transformar o CAP em um espaço verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

Essas estratégias sugerem um foco na capacitação contínua, na criação de um ambiente de apoio e na busca por parcerias externas e familiares para tornar a inclusão mais eficaz e sustentável.

De acordo com Sonza e Ferrari (2023), a criação de estratégias que envolvam diretamente as famílias é um ponto recorrente. Atividades como oficinas, rodas de conversa, passeios e ações sociais são apontadas como formas de engajar a comunidade escolar e promover a conscientização sobre a deficiência visual. Também há sugestões de criar eventos que integrem famílias e escola, visando estreitar os laços e aumentar a compreensão sobre a inclusão.

De acordo com Batista & Oliveira (2024), a educação inclusiva demanda um esforço constante para adaptar o currículo e introduzir tecnologias assistivas, elementos indispensáveis para assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso ao aprendizado. Essas adaptações incluem alterações nos conteúdos, estratégias pedagógicas e processos avaliativos, com o objetivo de atender às particularidades de cada aluno. Dessa forma, não apenas se promove um ambiente educacional mais inclusivo, mas também se reconhece e valoriza a individualidade de cada estudante.

Portanto, a inclusão educacional requer uma mudança profunda nos paradigmas existentes, demandando uma reavaliação tanto dos modelos de ensino quanto das práticas pedagógicas. Esse processo visa garantir que a educação seja acessível a todos, transformando as escolas regulares em espaços de aprendizado que acolham de forma efetiva todos os alunos.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou as práticas inclusivas desenvolvidas pelo Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, localizado em Macapá (AP), abordando dimensões essenciais para a promoção da inclusão escolar. A partir do objetivo geral do estudo, foram analisados o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas, bem como os principais desafios enfrentados pelo CAP nesse contexto. Os resultados revelam avanços e limitações no processo de inclusão, oferecendo subsídios para fortalecer práticas que tornem essa inclusão mais efetiva e sustentável. A seguir, são apresentadas as conclusões obtidas ao longo da investigação.

Nesse sentido, no que diz respeito ao primeiro objetivo, que busca caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores, concluiu-se que a equipe gestora é qualificada e experiente, equilibrando competências administrativas e pedagógicas, com um diferencial positivo na presença de especialistas em educação inclusiva. Esse conhecimento técnico e científico permite a implementação de práticas inovadoras, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes e a promoção de uma gestão inclusiva, garantindo um atendimento mais adequado a alunos com diferentes necessidades.

Os dados revelam um corpo docente experiente, com sólida formação acadêmica e grande dedicação à Educação Especial, especialmente no atendimento a pessoas com deficiência visual, o que favorece a implementação de práticas inclusivas eficazes. A análise da capacitação dos professores evidencia um esforço significativo na formação continuada, com uma diversidade de cursos e especializações que demonstram o compromisso em aprimorar as práticas pedagógicas e utilizar metodologias inclusivas. No entanto, percebe-se uma desigualdade na formação, com alguns docentes possuindo uma trajetória mais

aprofundada e outros com participações pontuais em cursos e seminários, indicando a necessidade de ampliar e democratizar o acesso à qualificação. Assim, embora haja avanços na capacitação docente, é essencial que as políticas educacionais continuem investindo em programas de formação contínua, diversificada e acessível, garantindo uma inclusão escolar efetiva e de qualidade para todos os estudantes.

Com relação ao segundo objetivo, que busca verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual, concluiu-se que o CAP apresenta uma infraestrutura interna razoavelmente adaptada para a mobilidade de alunos com deficiência visual, com piso tátil, sinalização em braille e espaços amplos, embora melhorias nas identificações de salas e outros recursos de orientação sejam recomendadas. No entanto, a acessibilidade externa ainda é um desafio, especialmente devido à calçada inadequada e à falta de recursos para alunos com deficiências físicas, como rampas e elevadores. Além disso, a instituição disponibiliza alguns recursos tecnológicos, como impressoras em braille e sistemas de voz, mas há necessidade de maior diversidade e atualização desses equipamentos. A produção de materiais adaptados pelos professores é uma prática positiva, mas seria benéfico ampliar essa disponibilidade de forma mais sistemática e contínua, com o apoio de tecnologia assistiva mais moderna. Assim, embora o CAP já ofereça uma base sólida de recursos adaptados, ainda há espaço para melhorias, especialmente na atualização tecnológica e na ampliação da acessibilidade arquitetônica, garantindo um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos os alunos.

Apesar dos esforços para tornar a infraestrutura do CAP acessível, ainda existem desafios significativos que impactam a mobilidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual e outras necessidades específicas. A equipe gestora destaca a falta de sinalização sonora e tátil na entrada, além das dificuldades no embarque e desembarque devido ao desnível da calçada, enquanto os professores apontam limitações como a ausência de rampas e elevadores,

a falta de uma quadra adaptada e dificuldades na travessia da via movimentada onde o CAP está localizado. Além das barreiras físicas, há uma carência de recursos tecnológicos modernos, como computadores, tablets e ferramentas específicas para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Assim, conclui-se que, embora a infraestrutura tenha avanços, ainda são necessárias melhorias estruturais, sinalização adequada, segurança no entorno e investimentos em tecnologia para garantir um ambiente verdadeiramente acessível e inclusivo.

Quanto ao terceiro objetivo, que visa descrever as ações administrativas e pedagógicas relacionadas à educação inclusiva, conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico, concluiu-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP é amplamente voltado para a educação inclusiva, garantindo diretrizes e estratégias para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Tanto a equipe gestora quanto os professores reconhecem a inclusão como um princípio fundamental do documento, alinhado às normativas legais e políticas públicas.

Enquanto a equipe gestora destaca a importância da adaptação curricular, do uso de metodologias diversificadas e da oferta de recursos acessíveis, os professores reforçam a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, capacitação docente contínua e fortalecimento da cultura inclusiva. Além disso, o PPP é percebido como um instrumento essencial para garantir a autonomia dos alunos e sua integração à sociedade. Dessa forma, conclui-se que o PPP do CAP desempenha um papel relevante na promoção da inclusão, mas sua efetivação requer investimentos contínuos em infraestrutura, tecnologia assistiva e qualificação profissional, assegurando que os princípios nele estabelecidos se concretizem na prática pedagógica e institucional.

Tanto a equipe gestora quanto os professores do CAP adotam uma série de ações administrativas para promover a inclusão escolar. A equipe gestora foca no planejamento das

ações, engajamento das famílias e a coordenação das atividades pedagógicas, visando garantir um ambiente acessível e equitativo. Já os professores enfatizam a importância de eventos que integrem a comunidade escolar, capacitação contínua dos profissionais, e ações como a matrícula ativa e o fornecimento de materiais adaptados, além de melhorias na acessibilidade física.

Ambos os grupos destacam a busca ativa por alunos, a capacitação dos educadores e o envolvimento das famílias como elementos fundamentais para o sucesso da inclusão. Essas ações, que incluem melhorias estruturais e pedagógicas, refletem um compromisso com a criação de um ambiente inclusivo e acessível para todos os alunos com deficiência visual. Além disso, os participantes destacaram o uso de materiais como o braille, tecnologias assistivas e o atendimento especializado como elementos centrais para promover a aprendizagem acessível. A colaboração entre os professores e a coordenação pedagógica, o planejamento de atividades inclusivas e a adaptação curricular são estratégias essenciais para garantir a autonomia dos alunos. Além disso, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a formação contínua dos educadores são abordagens chave para o sucesso da inclusão. Essas práticas refletem o compromisso da instituição com a educação inclusiva, proporcionando um ambiente que respeita e atende as especificidades dos alunos com deficiência visual.

Com relação ao processo de elaboração e revisão do PPP, de acordo com as percepções da equipe gestora e dos professores, mostra que o processo é amplamente colaborativo e democrático. A participação de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários e, em alguns casos, familiares, é destacada como essencial para garantir que o PPP seja uma representação fiel das necessidades dos alunos e das condições institucionais. A revisão do PPP ocorre periodicamente, a cada dois anos, com o objetivo de manter o alinhamento às legislações vigentes e às demandas da escola. O processo de revisão envolve reuniões e discussões coletivas, promovendo a contribuição de todos para a melhoria contínua

da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência visual. A participação ativa dos profissionais da escola é fundamental para garantir que o PPP reflita as práticas pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

Referente ao quarto objetivo, que pretende identificar os desafios enfrentados pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência, concluiu-se que os professores do CAP enfrentam desafios significativos para promover a inclusão educacional. O principal obstáculo identificado é a escassez de recursos, como materiais didáticos, equipamentos especializados (como computadores e impressoras em braille) e até mesmo recursos financeiros pessoais para suprir as lacunas. Além disso, a adaptação do ensino para atender à diversidade de necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiências múltiplas, exige tempo, criatividade e recursos, que muitas vezes são limitados. A falta de políticas públicas adequadas e a infraestrutura insuficiente também são problemas recorrentes apontados, como a necessidade de mais investimentos em capacitação profissional e tecnologia assistiva.

Outro desafio importante destacado pelos professores é a falta de materiais pedagógicos acessíveis e de qualidade, que dificultam o acesso pleno ao conteúdo pelos alunos com deficiência visual. Também é mencionada a necessidade de promover um ambiente mais inclusivo e eficaz, o que envolve tanto recursos materiais quanto uma abordagem pedagógica personalizada. Por fim, a assiduidade dos alunos e a adaptação das ferramentas tecnológicas para uso assistivo são outros pontos críticos identificados, que impactam diretamente no desenvolvimento da educação inclusiva no centro.

Para superar as barreiras à inclusão, segundo a equipe gestora quanto os professores, revelam um consenso em torno da importância de investimentos em infraestrutura, capacitação contínua dos profissionais e a criação de um ambiente colaborativo. A equipe gestora enfatiza

a necessidade de conscientização e formação constante de todos os envolvidos, com foco em políticas públicas mais inclusivas e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade. Já os professores destacam a importância de envolver a comunidade escolar através de atividades práticas, como oficinas e eventos, para sensibilizar as famílias e integrar todos no processo de inclusão. Os participantes reconhecem a urgência em garantir recursos financeiros e especializados, além de estratégias que tornem a inclusão mais acessível, como a adaptação curricular e o acompanhamento contínuo dos alunos.

Em síntese, o CAP demonstra esforços significativos na promoção da acessibilidade e inclusão por meio de recursos adaptados tecnológicos, materiais e arquitetônicos. No entanto, é evidente que há necessidade de investimentos contínuos para ampliar e modernizar os recursos existentes, garantindo que todas as demandas dos alunos sejam atendidas de maneira equitativa e inclusiva. A integração dos esforços da equipe gestora e dos professores é essencial para superar os desafios e consolidar o CAP como um espaço exemplar de acessibilidade e inclusão educacional.

SUGESTÕES

Com base nos resultados obtidos durante a pesquisa, seguem algumas sugestões de melhorias para o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual-CAP, visando fortalecer as práticas inclusivas e superar as barreiras identificadas:

➤ **Melhoria da Infraestrutura e Recursos Materiais:**

Adquirir tecnologias assistivas, como softwares especializados, equipamentos adaptados e materiais didáticos acessíveis (livros em braille, materiais táteis).

Garantir manutenção constante dos equipamentos tecnológicos, como computadores e impressoras em braille.

Planejar a construção ou adaptação de um prédio próprio que atenda às necessidades de acessibilidade.

➤ **Formação Continuada para os Profissionais:**

Oferecer capacitações regulares para professores e equipe gestora, abordando metodologias inclusivas e práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência visual.

Estimular a participação em cursos e eventos de formação em outros estados, ampliando o conhecimento técnico e pedagógico dos profissionais.

Desenvolver parcerias com instituições de ensino superior e especialistas na área de educação especial.

➤ **Engajamento da Comunidade Escolar:**

Promover oficinas, rodas de conversa, eventos e projetos culturais que incentivem a participação de famílias e demais membros da comunidade escolar, reforçando o valor da inclusão.

Ampliar a divulgação dos serviços oferecidos pelo CAP para alcançar um público maior e reduzir estigmas relacionados às deficiências.

Criar grupos de trabalho com a participação de pais, professores e alunos para discutir e implementar práticas inclusivas.

➤ Políticas Públicas e Parcerias:

Ampliar a articulação com a Secretaria de Educação para garantir mais apoio financeiro e liberar os profissionais para participarem de formações no CAP.

Buscar recursos adicionais por meio de projetos e editais que financiem materiais pedagógicos e tecnologias assistivas.

Sensibilizar gestores municipais e estaduais sobre a importância de investir em iniciativas inclusivas.

➤ Ações Pedagógicas Adaptadas:

Implementar adaptações curriculares que garantam o acesso de todos os alunos ao conteúdo educacional de forma equitativa.

Realizar avaliações inclusivas, considerando as especificidades de cada aluno.

Criar um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, ajustando estratégias pedagógicas conforme as necessidades individuais.

➤ Conscientização e Combate ao Preconceito:

Realizar campanhas educativas e palestras para combater preconceitos e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da diversidade e da inclusão.

Promover atividades que estimulem a empatia e a aceitação, como simulações, vivências e trabalhos colaborativos.

Essas propostas visam abordar tanto as necessidades estruturais quanto os aspectos culturais e pedagógicos, contribuindo para que o CAP se torne um espaço de referência em inclusão escolar e atendimento de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. D. S. P. D. (2024). *Acessibilidade arquitetônica no espaço escolar*. TCC (Especialização). Instituto Federal do Espírito Santo, Repositório Institucional.
- Almeida, C. C. e Ribeiro, M. S. (2024). Paradigmas Educacionais Referentes a Estudantes e a Pessoas com Deficiência: avanços, desafios das políticas inclusivas. *Educação, Volume*, 28. Ed. 130.
- Almeida, M. D. C. X. (2012) *Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento*. Natal, EDUFRN.
- Alvarenga, E. M. de (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarilhas. 2ª ed. 2ª reimpressão. Assunção, Paraguai.
- Amaral, L. A. (2001). *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Amaral, L. A. A H. de L. (2022). *Deficiência: uma fragmentação de conceitos em percurso acidentado*. 2 ed. São Paulo: Robel, 160p.
- Aranha, M. S. F. (2000). *Inclusão Social*. In: E. J. Manzini (Org.) *Educação Especial: Temas Atuais*. Unesp. Marília-Publicações.
- Araújo, L. A., e Ferreira, B. M. (2019). A parceria família-escola na formação ética e intelectual da criança: educar para o mundo na modernidade líquida na perspectiva da filosofia contemporânea. *Educação e Cultura em Debate*, 5(1), pp. 54-74.
- Araújo, L. L. (2024). *Educar na Diversidade: A Gestão Escolar Frente as Práticas Pedagógicas Inclusivas*. *Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA*.
- Arias, L. G. (2020). *Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión*

educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5.

Traduzido. p. 1-14.

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. (2020). NBR 9050: *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro.

Augusto, C. A., Souza, J. P. D., Dellagnelo, E. H. L., & Cario, S. A. F. (2013). Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51, 745-764.

Azevedo, M. A. R.; Cunha, G. R. (2008). Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: teoria e prática, Rio Claro*, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez.

Azevedo, C. M. de S., Games, E. C. V. Pereira, M. C. S., Andrade, K. R. dos S., & da Silva, M. A. S. (2025). A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios. *Aracê*, 7(3), 12750-12764. <https://doi.org/10.56238/arev7n3-151>

Barboza, J. C. P. (2019). Trabalho colaborativo entre o AEE e o professor regente: a hora da inclusão. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – *Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação*.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barros, A. B., Silva, S. M. M., & Costa, M. P. R. (2015). Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, 35(88), pp. 145-163. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf>

Batista, S. G. L., & Oliveira, A. A. S. D. (2024). Saberes e aprendizagens no espaço escolar na perspectiva inclusiva.

- Beraldo, C. T. (2021). “Quem cabe no seu todos”: jornalismo e deficiência visual: um estudo sobre a acessibilidade e usabilidade de notícias em redes digitais.
- Bernardi, N., Pina, S. A., Arias, C. R., & Beltramin, R. M. (2011). O desenho universal no processo de projeto. *O processo do projeto em arquitetura. São Paulo: Oficina de textos.*
- Beyer, H. O. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação.
- Borges, M. L. B. (2016). A Educação Inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Maringá, PR. *Cadernos PDE, Vol. II.*
- Borges, D. C. P.; Victor, S. L. (2022). Os desafios e efetivação da Educação Especial no contexto Capitalista. *Educação em Foco(on-line)*, v. 27, n. 1. <https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36024>
- Blanco, R. (2003). *Aprendendo na diversidade: Implicações educativas.* Foz do Iguaçu.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Planalto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (2000). Lei nº 10.098, de 19 de dezembro. Estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2001). Secretaria de Educação Especial. Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual. Vol. 1.

- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a Educação de alunos com necessidades especiais. Organização: Maria Salete Fabio Aranha. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Resolução nº 4, de 2 de outubro. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. Documento Orientador Programa Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais. <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientações: Programa de Implantação de sala de recurso multifuncional. Brasília.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, jul. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Brasil. (2016). Constituição da república federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a

91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Brasil. (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, Ministério da Educação. Brasília, DF.

Campoy, T. J. (2019) *Metodologia de la Investigación Científica*. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Edición. MARBEN: Editora e Gráfica S.A. Asunción, Paraguay.

Cândido, J. C. R. (2024). A gestão escolar na promoção da inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Capellini, V. L. M F. (2005). Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

Carneiro, R. U. C. (2012). educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*. *Vitória da Conquista*, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun.

Carvalho, R. E. (2019). Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 13 ed. Porto Alegre: Mediação.

Castro, E.G., & Macedo, S.C. (2019). Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. *Rev. Direito Práx. Rio de Janeiro*, 10(2), pp.1214-1238. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40670>

Censo escolar. (2023). 27% das escolas no Brasil não têm adaptação de acessibilidade. UOL. https://cultura.uol.com.br/educacao/noticias/2023/06/19/69_censo-escolar-27-das-escolas-no-brasil-nao-tem-adaptacao-de-acessibilidade.html>.

- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, M. O. (2021). A escola e os novos desafios da Educação Inclusiva: Contribuições da didática e da Neurociência. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 42, p. 275-81.
- Costa, M. J. S., & Ramos, K. M. C. (2015). Papel do coordenador pedagógico no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos da educação básica. *Revista de Administração Educacional, Recife*, 1(1), pp.118-133.
- Cazzanelli, P., & Klein, R. R. (2021). Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o atendimento educacional especializado-AEE. *Benjamin Constant*, 27(62), 1-21.
- Couto Junior, A.; Oliveira, L. A. G. (2016). As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, v. 75, p. 26-29.
- Cunha, A.C.B. (2001). *Interação mãe-criança e Avaliação dinâmica de habilidades cognitivas de crianças com deficiência visual: Um estudo experimental sobre suas relações*. Projeto de exame de qualificação de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFES, ES. Brasil.
- Chagas, N. M. L.; Mattos, M. J.; Santos, G. A. C. (2021). Coordenador pedagógico à frente dos desafios da educação inclusiva. *Cairu em Revista, Ano 10*, n. 16, p. 45-62, jun./jul. ISSN 2237-7719.
- Chiari, T. M. M. (2022). *Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a implementação do currículo paulista e as possíveis interferências em suas práticas*.
- Creswell, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

- D'ávila, B.; Silveira, C.; Souza, T.; Aguiar, R. (2023). Percepções de professores de matemática do ensino regular quanto à formação na área de educação inclusiva. *Revista Sergipana De Matemática Educação Matemática*, v.8, n. 2, p.123-140.
- Declaração de Salamanca. (1994). Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca- Espanha. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.
- Domingues, I. (2015). O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Ducan, B. B.; Schmidt, M. I.; Giugliani, E. R. J. (2006). Conduas de atenção primária baseadas em evidências. *Medicina Ambulatorial*, v. 3, p. 1354-64.
- Dutra, C. P. & Griboski, C. M. (2005). Gestão para Inclusão. *Revista de Educação Especial*, n. 26, p. 9-17. Santa Maria.
- Drago, R.; Rodrigues, P. S. (2010). O projeto político pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. Vitória: UFES/PPGE.
- Drago, R. (2012). Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 27(3).
- Drago, R. & Manga, V. P. B. B. (2018). Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 292–310.
- Farias, I. R. P. (2022). Desafios no ensino inclusivo na perspectiva docente: o uso de materiais manipuláveis no ensino da estatística para pessoas com deficiência visual (Bachelor's thesis).

- Fernandes, T. L. G. (2010). Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Ferreira, C. R. (2015). A inclusão de alunos com deficiência visual: uma investigação acerca dos educandos matriculados na rede de ensino do município de Irati - Unicentro Grupo de Trabalho – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão.
- Ferri, I. V. M., Brant, B. A., Martin, G. R. de, Monteiro, F. C., Carvalho, L. D. de, & Freitas, N. C. (2024). Principais causas de deficiências visuais e incapacitação laborativa por doenças oculares em Minas Gerais. *Brazilian Journal of Health Review*, 7(4), e71765. <https://doi.org/10.34119/bjhrv7n4-215>
- Freitas, F. P. M., & de Oliveira, J. P. (2021). Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. *Imagens da educação*.
- Freitas, C. A. (2025). Impacto da inteligência artificial na avaliação acadêmica: transformando métodos tradicionais de avaliação no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 1, p.2736-2752.
- Garay, A. (2011). Gestão. In: Cattani, A. D.; Holzmann, L. (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk.
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- Glat, R.; Nogueira, M. L. L. (2002). Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 23), Brasília.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Sete Letras.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de motricidade humana (Fórum de estudo de educação inclusiva).

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. (2023). Estatísticas sobre pessoas com deficiência no Brasil.
- Januzzi, G. S. de M. (2012). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. de C. M.; Arruda, E. E.; Benatti, M. M. S. (2007). Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: Jesus, D. M. et al. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 21-31.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Leme, M. E. S. (2003). A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Libâneo, J. C. (2017). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5a. ed.). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2021). Lutar por uma escola emancipadora e democrática. In: Charlot, B.; Vasconcellos, C. dos S.; Libâneo, J. C.; Cavallet, V. (Orgs.). *Por uma Educação Democrática e Humanizadora*. Vol. 1. Dados Eletrônicos. UniProsa, p. 101-105.
- Lima, P. A. (2006). *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp.
- Lima, C. M. de; Masson, L. O. A. (2018). O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. *Inclusão, Educação e Sociedade*. [S. l], p. 53-68.
- Lopes, K. R. & Mendes, R. P. (2006). *Livro de estudo: Secretaria de Educação*.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Luz, A. C.; Souza, L; Souza, I. S. (2016). A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*. <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>.

- Machado, R. (2007). *Acessibilidade Arquitetônica: deficiência física*. Brasília, MEC/SEESP.
- Machado, G. C.; Oliveira, C. A. de; Freitas, T. A. de. (2020). Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande.
- Mantoan, M.T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marin, M.; Braun, P. (2013). Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: Glat, Rosana; Pletsch, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Cap. 3, p. 49-64. EdUERJ.
- Marins, M. J. S. de. (2019). A escrita de palavras por surdos baianos estudantes de classes bilíngues e inclusivas em Feira de Santana e Amargosa-Ba. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
- Martino, G. (2022). O que é o Desenho Universal. [S. l.]: Archdaily. <https://www.archdaily.com.br/br/992875/o-que-e-desenho-universal>.
- Marques, L. P. (2006). Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Interação, Goiânia*, 31, n. 2, p. 197-208.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Mendes, R. H.; Macedo, L. de (2020). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Menezes, E. T; Santos, T. H. (2001). Verbetes CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Dicionário Interativo da Educação

- Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora. <https://educabrasil.com.br/cap-centro-de-apoio-pedagogico-para-atendimento-as-pessoas-com-deficiencia-visual/>.
- Mosquera, C. F. F. (2010). *Deficiência visual na escola inclusiva*. Editora Ibipex, 2010.
- Narciso, R., Oliveira, F. C. N. de, Alves, D. de L., Duarte, E. D., Maia, M. A. dos S., & Rezende, G. U. de M. (2024). Inclusão Escolar: Desafios E Perspectivas para uma Educação mais equitativa. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(8), 713–728.
- Narciso, R.; Santana, A. C. A. (2025). Metodologias Científicas na Educação: Uma Revisão Crítica e Proposta se Novos Caminhos. *ARACÊ*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475.
- Nascimento. L. B. P. (2014). A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Nonato, D. N. (2011). Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. *Orbes, Revista Científica*, v. 2, n. 2.
- Oliveira, R. de M. (2017). A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. p. 522-545, março.
- Oliveira, E. R.; Andrade, I. C. F.; Caron, L. (2018). A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional. São José: ICEP.
- Oliveira, J. A. R. (2018). Inclusão: um olhar acerca da realidade escolar. (Anais III CINTEDI]. Campina Grande, Realize.

- Oliveira, I. P. de, Amaral, M. D. M. do, Costa, L. C. D. F., Marcusso, B. M. G., & Furtado, J. M. (2022). Estratégias e desafios em prevenção à cegueira e deficiência visual. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 55(2), e-187823. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2022.187823>
- Onofre, E. M. C. (2012). Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? *Revista HISTEDBR On-line*, 12(47), 205-219.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Organização das Nações Unidas -ONU. (2021). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Pereira, J. L. C. (2010). Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pereira, E. F. (2025). Coordenador pedagógico e a Educação Especial. *Revista Científica FESA*, 3(24), 111-127.
- Pires, E. D. P. B. (2005). A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 3, p. 537-550, set./dez. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.
- Prado, R. B. D. S. (2013). Tecnologia assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual.

- Prodanov, C.C. e Freitas, E.C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Raimundo, J. Z., Echeimberg, J. O., & Leone, C. (2018). *Tópicos de metodologia de pesquisa: Estudos de corte transversal*. Journal of Human Growth and Development, Vol. 28, Núm. 3, p. 356-360.
- Rabelo, L. C. C. (2012). Ensino Colaborativo como estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer na Inclusão Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar.
- Rodrigues, P. M. L.; Lima, W. D. S. R. & Viana, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação. Maceió*, v. 03, n. 01, p. 28-47, set.
- Sá, E. D., et al. (2007). Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP, SEED, MEC.
- Sampieri, R. H. & Mendoza, C (2018). *Metodologia de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Mc. Graw Hill Education.
- Sant'anna, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.
- Santos, T. P., & de Freitas, R. M. B. (2015). Educação Especial: da segregação a inclusão? *Anais da Semana de Integração da UEG Câmpus Inhumas*, 2(1), 113-119.
- Santos, M. M. R. dos. (2018). Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/ RS.

- Santos, J. M. O., & Lima, P. G. (2020). A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. *Revista Docent Discunt, Engenheiro Coelho, 1(1)*, pp. 63-70. <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70>
- Santos, A. G. A. dos., Macedo, C. E. G. de., Agra, C. A., Pereira, E. R. G., & Agra, E. A. A. (2022). O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Processo de Inclusão na Educação Infantil: Uma Revisão Integrativa. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 8(8)*, 1189–1203.
- Sasaki, R. K. (2019). Por falar em classificação de deficiências. *Revista brasileira de tradução visual, 12(12)*, 1-9.
- Seno, M.P., & Capellini, S.A. (2019). Nível de informação dos professores da educação especial sobre a Fonoaudiologia Educacional. *Rev. Psicopedagogia, 36(111)*, p.p.293-304.
- Silva, A. M. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. 1. ed. Curitiba: Ibpex.
- Silva, C. A. (2014). O espaço da administração no tempo da gestão. In: Silva, M. C. *A escola como primado da representação: contribuições do pensamento de Gilles*.
- Silva, A. P. M.; Arruda, A. L. M. M. (2014). O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, nº 1*.
- Silva, C. R. (2015). Educação inclusiva, gestão democrática e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. *ORG & DEMO, 16 (2)*, p. 65-86.
- Silva, D. A. R. (2015). Uma análise sobre a educação especial nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública de ensino do município de Grajaú. Universidade Federal do Maranhão. Grajaú.
- Silva, M. C. (2017). *Educação Inclusiva*. Porto Alegre: SAGAH. ISBN-13: 9788595020351.

- Silva, A. M. S. (2018). Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.
- Silva, E. F. (2019). O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. *Revista Educação Especial*, [S. 1.].
- Silva, B. M. D. C. da. (2022). Educação inclusiva e a gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso.
- Silva, J. D. da. (2023). Constituição de conselhos escolares na rede estadual do Espírito Santo: desafios enfrentados para efetivação de suas atribuições.
- Souza, J. P. de. (2006). A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Campo Grande, Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.
- Souza, A.P. (2016). Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.
- Souza, A.P.S. (2019). Contribuições do atendimento educacional especializado-AEE no desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular: desafios e perspectivas. (Monografia de graduação). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, Brasil.
- Souza, D. B. de. (2021). Acessibilidade e inclusão: a implementação do Programa Escola Acessível na secretaria municipal de educação de Manaus. (Exame de Qualificação de

Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus.

Souza Holanda, G., Pereira, M. A. M., & Ferreira, S. C. M. (2021). Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. *Revista Educação Especial*, 34, 1-23.

Souza, A. C. D. S. (2022). A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Cristalina Goiás: Reflexões do Projeto Político Pedagógico.

Sonza, A. P.; Ferrari, G. V.; Boeira, A. F. (2023). Por uma escola inclusiva e acessível: conceitos e caminhos. 1. ed. Porto Alegre, RS: 2ks Agência Digital. <https://encurtador.com.br/GN5O0>.

Schlünzen Junior, K.; Oliveira, A. A. S. de; Schlünzen, E. T. M. (2020). Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. InFor, Inv. Form., *Revista NeaD-Unesp, São Paulo*, v. 6, n. 1, p. 4-27, set.

Schroeider, C. F. A. (2019). A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. *Educar FCE*, 18(1), pp. 570-581.

Spini, M.R. (2016). Direitos humanos da pessoa com deficiência: percepção de mães e pais cuidadores (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Tarfid, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tezani, T. C. R. (2009). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista on-line de política e gestão educacional*. Araraquara, Universidade Estadual Paulista, n. 06, p.41-61.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. *Inovação*, 7, v. 44. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

- Valim, R. A. A. (2013). O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado em Educação) –UNICID –Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez.
- Veiga, I. P. A. (2013). *Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível*. 29 ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Vieira, M. M. (2003). O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: Placco, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. – São Paulo: Loyola.
- Vieira, S. L.; Vidal, E. M.; Nogueira, J. F. (2020). *Gestão escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Vioto, J. R., & Vitaliano, C. R. (2019). O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, 33, 47-59.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2019). *Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso.
- Zerbato, A. P. (2014). O papel do professor de educação especial na proposta do Co ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR.

APÊNDICE 1 – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION PROGRAMA DE
DOCTORADO EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO – ENTREVISTA

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a) _____,
este formulário destina-se à fase de validação da entrevista em profundidade que será utilizada como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: "Desafios para a Promoção da Educação Inclusiva no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência visual – CAP". Cujo objetivo geral é analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. E os objetivos específicos são: Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores. Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual. Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico. Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.

Portanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequações entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para

sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Objetivo Específico 1 - Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?						
2.Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?						
3.Como você descreve suas principais funções e responsabilidades no CAP?						
Objetivo Específico 2 - Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual?						

2.Quais recursos adaptados (tecnológicos, materiais ou arquitetônicos) estão disponíveis no centro?						
3.Você percebe limitações na infraestrutura do centro que dificulta a inclusão de estudantes com deficiência visual? Quais?						
4.Que melhorias ou adaptações você considera prioritárias para atender às necessidades desses estudantes?						
Objetivo Específico 3 - Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva?						
2.Quais ações administrativas são realizadas para promover a inclusão escolar?						
3.Que estratégias pedagógicas descritas no PPP são utilizadas para atender estudantes com deficiência visual?						
4.Como o PPP é elaborado e revisado, e de que forma os profissionais da escola participam desse processo?						
Objetivo Específico 4 - Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?						
2.Como a falta de recursos ou capacitação impacta o atendimento aos estudantes com deficiência visual?						
3.Você percebe resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo? Caso afirmativo, comente.						
4.Que soluções ou estratégias você acredita que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?						

Sugestão:

APÊNDICE 2 – VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACUTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION PROGRAMA DE
DOCTORADO EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a) _____,
este formulário destina-se à fase de validação do questionário que será utilizada como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: "Desafios para a Promoção da Educação Inclusiva no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência visual – CAP". cujo objetivo geral é analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar. E os objetivos específicos são: Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores. Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual. Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico. Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.

Portanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequações entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para

sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Objetivo Específico 1 - Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, e professores.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?						
2.Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?						
3.Como você descreve suas principais funções e responsabilidades no CAP?						
Objetivo Específico 2 - Verificar se a estrutura física atende as necessidades dos estudantes com deficiência visual.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual?						

2.Quais recursos adaptados (tecnológicos, materiais ou arquitetônicos) estão disponíveis no centro?						
3.Você percebe limitações na infraestrutura do centro que dificulta a inclusão de estudantes com deficiência visual? Quais?						
4. Que melhorias ou adaptações você considera prioritárias para atender às necessidades desses estudantes?						
Objetivo Específico 3 - Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1.Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva?						
2.Quais ações administrativas são realizadas para promover a inclusão escolar?						
3. Que estratégias pedagógicas descritas no PPP são utilizadas para atender estudantes com deficiência visual?						
4. Como o PPP é elaborado e revisado, e de que forma os profissionais da escola participam desse processo?						
Objetivo Específico 4 - Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.						
PERGUNTAS	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1. Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?						
2. Como a falta de recursos ou capacitação impacta o atendimento aos estudantes com deficiência visual?						
3. Você percebe resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo? Caso afirmativo, comente.						
4. Que soluções ou estratégias você acredita que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?						

Sugestão:

APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Asunción, 05 de agosto del 2024

A quien corresponda:

Por la presente, a pedido del interesado, se comunica que **SORAYA CHRISTINA PEREIRA LEAL, con cédula de identidad nº 295378 y CPF:615.964.852-72** es alumna de lo Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, de la **Universidad Autónoma de Asunción (UAA)**, quien, en los meses de 05 de agosto a 15 de diciembre de 2024, se encuentra en fase de Investigación de campo y elaboración de su tesis de Doctorado con el tema de investigación: **"DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL"**. A fin de recolectar datos como parte de la elaboración de la Tesis mencionada, solicitamos, por favor a las autoridades de la institución, se le concede al alumno, la autorización para la aplicación de su instrumento de investigación, necesario para concluir el trabajo correspondiente.

Para lo que hubiere lugar,

.....
José Antonio Torres
Presidente del Comité Científico
Universidad Autónoma de Asunción

Recibida por

Tanara Pereira da Silva
Tanara Pereira da Silva
Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa
com Deficiência Visual-CAP/AF
Directora Adjunta
Decreto nº 8161/2023/SEED

05/09/2024

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACUTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION PROGRAMA DE
DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

Honrosamente venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de campo como voluntário(a) e responder ao questionário da Tese de Doutorado em Ciências da Educação que será apresentada à Universidad Autónoma de Asunción/PY intitulada: **“DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL – CAP”**.

Afirmo e me comprometo que não haverá riscos para os participantes, pois os objetivos da pesquisa são previamente esclarecidos e sua participação será mantida no mais absoluto sigilo e garantido o anonimato, pois a análise dos dados não terá caráter avaliativo individual ou institucional.

Responsável pela pesquisa: Soraya Christina Pereira Leal – doutoranda no Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autónoma de Assunção – UAA.

Desde já agradeço colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos no telefone (96) 99158 2805, e-mail: soraya.p7@hotmail.com

Eu, _____, declaro que li/ ouvi e compreendi os objetivos estabelecidos pela pesquisa. Entendo que minha participação poderá contribuir com estudos futuros sobre o tema em questão. A pesquisadora deixou claro os benefícios proporcionados por esse estudo e que será

preservado meu anonimato, além disso estou consciente que estarei isento de qualquer risco. Dessa forma concordo em participar.

Participante da pesquisa – Professor(a)

Pesquisadora

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DOUTORANDA: Soraya Christina Pereira Leal
ORIENTADOR: Daniel González

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista é uma técnica de coleta de dados da minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: "Desafios para a Promoção da Educação Inclusiva no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência visual – CAP". Cujo objetivo geral é analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar.

Objetivo 1: Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário, coordenadores pedagógicos e professores.

1. Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?
2. Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?
3. Como você descreve suas principais funções e responsabilidades no CAP?
4. Quais desafios você enfrenta em sua atuação profissional no contexto da inclusão escolar?

Objetivo 2: Verificar se a estrutura física atende às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

1. Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual?
2. Quais recursos adaptados (tecnológicos, materiais ou arquitetônicos) estão disponíveis no centro?

3. Você percebe limitações na infraestrutura do centro que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência visual? Quais?
4. Que melhorias ou adaptações você considera prioritárias para atender às necessidades desses estudantes?

Objetivo 3: Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP).

1. Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva?
2. Quais ações administrativas são realizadas para promover a inclusão escolar?
3. Que estratégias pedagógicas descritas no PPP são utilizadas para atender estudantes com deficiência visual?
4. Como o PPP é elaborado e revisado, e de que forma os profissionais da escola participam desse processo?

Objetivo 4: Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.

1. Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?
2. Como a falta de recursos ou capacitação impacta o atendimento aos estudantes com deficiência visual?
3. Você percebe resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo? Caso afirmativo, comente.
4. Que soluções ou estratégias você acredita que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DOUTORANDA: Soraya Christina Pereira Leal
ORIENTADOR: Daniel González

QUESTIONÁRIO

Este questionário é o instrumento de coleta de dados da minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: “Desafios para a Promoção da Educação Inclusiva no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência visual – CAP”. Cujo objetivo geral é analisar as práticas inclusivas desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, considerando o perfil dos profissionais, a adequação da infraestrutura, as ações administrativas e pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da inclusão escolar.

Objetivo 1: Caracterizar o perfil profissional do diretor escolar, secretário, coordenadores pedagógicos e professores.

1. Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área educacional?

2. Que cursos ou capacitações específicos sobre educação inclusiva você já realizou?

3. Como você descreve suas principais funções e responsabilidades no CAP?

4. Quais desafios você enfrenta em sua atuação profissional no contexto da inclusão escolar?

Objetivo 2: Verificar se a estrutura física atende às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

1. Como você avalia a acessibilidade física do centro para estudantes com deficiência visual?

2. Quais recursos adaptados (tecnológicos, materiais ou arquitetônicos) estão disponíveis no centro?

3. Você percebe limitações na infraestrutura do centro que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência visual? Quais?

4. Que melhorias ou adaptações você considera prioritárias para atender às necessidades desses estudantes?

Objetivo 3: Descrever as ações administrativas e pedagógicas no que se refere à educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP).

1. Como o Projeto Político Pedagógico do centro aborda a questão da educação inclusiva?

2. Quais ações administrativas são realizadas para promover a inclusão escolar?

3. Que estratégias pedagógicas descritas no PPP são utilizadas para atender estudantes com deficiência visual?

4. Como o PPP é elaborado e revisado, e de que forma os profissionais da escola participam desse processo?

Objetivo 4: Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do centro em promover a educação inclusiva, sem provocar exclusão dos estudantes com deficiência.

1. Quais são os maiores desafios enfrentados por você na promoção da educação inclusiva?

2. Como a falta de recursos ou capacitação impacta o atendimento aos estudantes com deficiência visual?

3. Você percebe resistência ou dificuldades em envolver a comunidade escolar no processo inclusivo? Caso afirmativo, comente.

4. Que soluções ou estratégias você acredita que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?
