



**FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**ROSANI SILVA DE LEMOS**

**DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA SALA REGULAR DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
ESCOLA EMEF MARIA DAS DORES**

Dissertação

Asunción - Paraguay  
2020



**FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**ROSANI SILVA DE LEMOS**

**DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA SALA REGULAR DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
ESCOLA EMEF MARIA DAS DORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Ciências da Educação -, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, como requisito à obtenção do título de mestre (a) em educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo

Asunción - Paraguay  
2020

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

---

LEMOS, Rosani Silva de,  
Desafios encontrados por professores na educação especial na sala regular de ensino na perspectiva da inclusão na Escola EMEF Maria das Dores  
109 p.: il.; 30 cm.

Orientadora Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo

Dissertação– Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS; Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2020.

1. Políticas públicas . 2. Educação especial . 3. Desafios. . 4. Perspectivas

---



...

**FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**ROSANI SILVA DE LEMOS**

**DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA SALA REGULAR DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
ESCOLA EMEF MARIA DAS DORES**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales - Mestrado em Ciência da Educação, para fins de defesa, sendo parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência da Educação pela FICS.

Asunción-Paraguay, \_\_\_de \_\_\_\_\_ 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Carlino Morinigo.

---

Professora Dra. Susana Barbosa Galvão.

---

Professor Dr. Edson Turiano.

---

Professor Dr. Ricardo Antar

Asunción-Paraguay  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso a minha gratidão a Deus e a todos os profissionais do curso que contribuíram nesta tarefa de pesquisa, sobretudo por todo o apoio que me deram ao longo da realização do meu trabalho.

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a Deus, pois somente ele concede esse dom de ser estudante. Também dedico especialmente aos meus queridos filhos. Além deles, dedico ainda ao colega de curso Jerffeson Rocha que, com sua humildade e vontade, contribuiu de maneira espetacular nesta jornada que agora se finda.

## RESUMO

Nesta atividade dissertativa, estudou-se de maneira qualitativa os desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Além disso, esta pesquisa efetivou-se mediante um estudo de caso de natureza descritiva. Como tal, buscou-se compreender os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Nestas condições, também avaliou-se a qualidade geral da educação especial na unidade escolar pesquisada, além do qualificar das interações interpessoais que são consumadas no ambiente de ensino no final do ano de 2020. O problema de pesquisa desta atividade dissertativa se resume nas seguintes indagações: As políticas públicas destinadas à educação especial são favoráveis ao materializar de processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Dito de outra maneira: O ensino dos conteúdos da educação especial se realiza com qualidade? Ou seja, é possível oferecer ensino de qualidade explorando as premissas que estão expostas nas políticas públicas destinadas ao ensino para alunos com necessidades especiais de aprendizado? Com isto, o principal desta atividade dissertativa foi estudar de maneira qualitativa analisar os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Esta tarefa é complementada mediante os seguintes objetivos específicos: Em primeiro lugar, buscou-se descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada. Mais adiante, agiu-se no sentido de avaliar de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam a prática da educação especial, considerando os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura. A meta seguinte consumou-se mediante o mensurar da qualidade geral da educação especial na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados. O ensino é uma atividade que apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios. Uma dificuldade que aqui pode ser incluída é a manutenção da qualidade geral do ensino. No âmbito da educação especial, não poderia ser diferente. Consciente disto tudo, esta atividade busca apresentar resultados que sejam aptos a pelo menos compreender a natureza destas questões.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação especial. Desafios. Perspectivas.

## **ABSTRACT**

In this dissertation activity, the challenges encountered by teachers in special education at the Maria das Dores Municipal Elementary School were studied in a qualitative way. In addition, this research was carried out through a descriptive case study. As such, we sought to understand the main challenges encountered by teachers in special education at the Municipal School of Elementary Education Maria das Dores. In these conditions, the general quality of special education in the researched school unit was also assessed, in addition to qualifying the interpersonal interactions that are consummated in the teaching environment at the end of the year 2020. The research problem of this dissertation activity is summarized in the following questions : Are public policies aimed at special education favorable to materialize the quality teaching-learning process? In other words: Does the teaching of special education content take place with quality? In other words, is it possible to offer quality education by exploring the premises that are exposed in public policies aimed at teaching students with special learning needs? With this, the main part of this dissertation activity was to study in a qualitative way to analyze the main challenges faced by teachers in special education at the Municipal School of Elementary Education Maria das Dores. This task is complemented by the following specific objectives: First, we sought to describe the personal, professional and motivational profile of the educators who work in the investigated school. Further on, efforts were made to qualitatively assess the main ideas and premises that underpin the practice of special education, considering the main challenges that are inherent to the consummation of such a large activity. The next goal was consummated by measuring the general quality of special education in the researched school unit considering the general performance of students from the perspective of the interviewed educators. Teaching is an activity that presents a more or less variable amount of challenges. One difficulty that can be included here is maintaining the general quality of teaching. In the field of special education, it could not be otherwise. Aware of all this, this activity seeks to present results that are able to at least understand the nature of these issues.

**Keywords:** Public policy. Special education. Challenges. Perspectives.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Qual o seu gênero? .....	<b>48</b>
<b>Gráfico 2</b> - Qual a sua idade? .....	<b>48</b>
<b>Gráfico 3</b> - Qual o seu estado civil? .....	<b>50</b>
<b>Gráfico 4</b> - Qual o seu nível atual de escolaridade? .....	<b>52</b>
<b>Gráfico 5</b> - Há quanto tempo você atua na área da educação? .....	<b>53</b>
<b>Gráfico 6</b> - Em que tipo de instituição de ensino você atua? .....	<b>55</b>
<b>Gráfico 7</b> - Importância da motivação .....	<b>56</b>
<b>Gráfico 8</b> - Motivado para continuar atuando na área da educação .....	<b>57</b>
<b>Gráfico 9</b> - Até que ponto motivado para continuar ensinando .....	<b>59</b>
<b>Gráfico 10</b> - Ações provocadas por políticas públicas .....	<b>62</b>
<b>Gráfico 11</b> - Autores ativamente participativos .....	<b>63</b>
<b>Gráfico 12</b> - Participação ativa dos docentes .....	<b>64</b>
<b>Gráfico 13</b> - Instrumentos normativos apontados pela LDB .....	<b>65</b>
<b>Gráfico 14</b> - Personagens ativamente participativos .....	<b>66</b>
<b>Gráfico 15</b> - Adaptação para implementar as políticas públicas .....	<b>67</b>
<b>Gráfico 16</b> - Adaptações para promover as políticas públicas .....	<b>68</b>
<b>Gráfico 17</b> - Políticas públicas .....	<b>69</b>
<b>Gráfico 18</b> - Os professores da escola são agentes ativos .....	<b>70</b>
<b>Gráfico 19</b> - Como se realizam as diretrizes curriculares .....	<b>71</b>
<b>Gráfico 20</b> - Há resistência à realização de mudanças .....	<b>72</b>
<b>Gráfico 21</b> - Aprimoramento da autonomia .....	<b>73</b>
<b>Gráfico 22</b> - Onde formações continuadas favorecem .....	<b>74</b>
<b>Gráfico 23</b> - Suportes favoráveis à conscientização discente .....	<b>75</b>
<b>Gráfico 24</b> - As formações continuadas .....	<b>76</b>
<b>Gráfico 25</b> - Projetos favoráveis à educação especial .....	<b>77</b>
<b>Gráfico 26</b> - Planejar e de avaliar atividades .....	<b>78</b>
<b>Gráfico 27</b> - Curso de aperfeiçoamento .....	<b>79</b>
<b>Gráfico 28</b> - Formação docente .....	<b>80</b>
<b>Gráfico 29</b> - Importância do ensino da educação especial .....	<b>81</b>
<b>Gráfico 30</b> - Uso de metodologias didático-pedagógicas .....	<b>82</b>

<b>Gráfico 31</b> - Cursos de licenciatura para a formação discente .....	<b>83</b>
<b>Gráfico 32</b> - Qual fator tem mais relevância .....	<b>84</b>
<b>Gráfico 33</b> - Principal desafio para educação especial .....	<b>85</b>
<b>Gráfico 34</b> - Principal benefício no ensino .....	<b>86</b>
<b>Gráfico 35</b> - Quando o currículo favorece à educação especial .....	<b>87</b>
<b>Gráfico 36</b> - Maior dificuldade .....	<b>88</b>
<b>Gráfico 37</b> - Maiores dificuldades na prática didático-pedagógica .....	<b>89</b>
<b>Gráfico 38</b> - O que favorece as metodologias do ensino .....	<b>90</b>
<b>Gráfico 39</b> - Metodologias do ensino .....	<b>91</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Idade dos educadores entrevistados .....	<b>49</b>
<b>Quadro 2</b> - Idade dos educadores entrevistados .....	<b>54</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Motivado para continuar atuando na área da educação .....	<b>58</b>
<b>Tabela 2</b> - Até que ponto motivado para continuar ensinando .....	<b>60</b>

## SUMÁRIO

<b>1-MARCO INTRODUTÓRIO</b> .....	<b>13</b>
<b>2-MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1-PRELÚDIO: DEFINIÇÕES PRELIMINARES.....	19
2.2-ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	24
2.3-CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO VISANDO A CIDADANIA .....	29
2.4-COMO CONSTRUIR A EDUCAÇÃO QUALITATIVA.....	35
<b>3-MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>41</b>
3.1-CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
3.2-UNIVERSO E AMOSTRA .....	42
3.3-INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	43
3.4-O MÉTODO DE LEITURA, ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS .....	45
3.5-TRATAMENTO DOS DADOS .....	46
<b>4-MARCO ANALÍTICO</b> .....	<b>48</b>
4.1-PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL.....	48
4.2-AJUIZAMENTO QUALITATIVO DAS VARIÁVEIS DE PESQUISA .....	62
<b>5-CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE — QUESTIONÁRIO DE PESQUISA</b> .....	<b>101</b>

## 1 MARCO INTRODUTÓRIO

Nesta atividade dissertativa, estuda-se de maneira qualitativa os desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores.

Seguindo, esta pesquisa é um estudo de caso de natureza descritiva que também busca compreender as principais dificuldades e desafios que permeiam a prática da educação especial. Para tanto, também avalia a qualidade geral desta modalidade de educação, além do qualificar das interações interpessoais consumadas no ambiente de ensino no final do ano de 2020.

Além disso, o ensino de qualquer saber é uma atividade que naturalmente apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios dos mais variados tipos. Aliás, não apenas de tipos distintos, mas de tamanhos bem variados, o que implica na necessidade de ações que possam equacionar alternativas que brindem questões diversas ao mesmo tempo. Uma dificuldade que aqui pode ser incluída é a manutenção da qualidade geral do ensino, que é fundamental para que os alunos manifestem um desempenho geral de aprendizado correspondente aos anseios sociais básicos. No âmbito da prática da educação especial, não poderia ser diferente, pois este saber também tem os seus desafios os quais são de tipos bem distintos, ao mesmo tempo em que se manifestam com intensidades bem variadas, sempre solicitando nos dois casos correspondência à qualidade desejada. Consciente disto tudo, esta atividade busca apresentar resultados que sejam aptos a pelo menos compreender a natureza destas questões.

O ensino de qualidade, independentemente do saber lecionado, é aquele que possibilita ao aluno equacionar a maior quantidade possível de desafios os quais serão encarados tanto no espaço escolar como em outras esferas da vida. Se o conteúdo que se deseja ensinar não possibilita isto, algo de errado existe. Algo, aliás, que carece de correção imediata, sobretudo se a intenção é construir uma relação didático-pedagógica favorável aos anseios sociais. Claro que a qualidade de ensino poderá ser determinada mediante premissas dos mais variados tipos, as quais serão

úteis para questões de naturezas bem distintas. De qualquer modo, se executada além da mera alienação ideológica, a educação deverá ser antevista como uma ferramenta imprescindível ao manifestar do pleno potencial humano. Em todas as ocasiões e contextos, este é um objetivo a ser alcançado e mantido do melhor modo, porquanto os seus resultados possibilitam avanços ao existir, aproveitando-se de todas as possibilidades epistemológicas que estão inerentes ao conhecimento, se adequadamente explorado.

O problema de pesquisa desta atividade dissertativa se resume nas seguintes indagações: As políticas públicas destinadas à educação especial são favoráveis ao materializar de processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Dito de outra maneira: O ensino dos conteúdos da educação especial se realiza com qualidade? Ou seja, é possível oferecer ensino de qualidade explorando as premissas que estão expostas nas políticas públicas destinadas ao ensino para alunos com necessidades especiais de aprendizado? Sendo, quais seriam os principais desafios para tanto? Será na intenção de equacionar esta pergunta que todas as atividades subsequentes serão paulatinamente consumadas, explorando um método de natureza mista, ou seja, quanliquantitativo, na realização de todos os objetivos que serão descritos mais adiante.

Com isso, o principal desta atividade dissertativa é estudar de maneira qualitativa analisar os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Esta tarefa é complementada mediante os seguintes objetivos específicos:

Primeiro: Descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada. Na prática, conhecer quem trabalha na unidade escolar pesquisada, destacando o seu perfil pessoal, profissional e motivacional, possibilita reconhecer a relevância da qualidade geral da equipe pedagógica para o desempenho final manifesto pelos educados no ensino de qualquer disciplina, incluindo-se, evidentemente, o saber científico como um todo.

Segundo: Avaliar de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam a prática da educação especial, considerando os principais desafios

que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura. Com muita frequência, paradigmas são apresentados como alternativas para que a educação possa manifestar melhor desempenho no porvir. Claro que isto não implica que se realize deste modo, visto que o processo de ensino e aprendizagem é repleto de desafios dos mais variados tipos. Tomando consciência disto, aqui se busca compreender quais são as principais ideias que estão correlacionadas ao ensino de qualidade do conteúdo de educação especial em escolas que atuam na área campesina. Certamente estas ideias poderão contribuir para o enriquecimento qualitativo do debate que transcorre nesta atividade dissertativa.

Terceiro: Mensurar a qualidade geral da educação especial na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados. Atuar dessa maneira, possibilitará compreender de que modo o desempenho geral dos alunos se manifesta em relação ao domínio do conteúdo destinado ao aluno com necessidades especiais de aprendizado. Claro que isto não implica que os alunos não estejam aprendendo o conteúdo ensinado, mas indica até que ponto este aprendizado é consonante aos anseios que estão implícitos na atividade de ensino. Por consequência, esta é uma atividade que possibilitará um enriquecimento inequívoco do debate que aqui se realiza, visto que possibilita o acréscimo de uma dimensão de relevância inequívoca em ações de tamanha envergadura.

A meta dessa atividade é possibilitar o correlacionar dos seus resultados com as implicações que estão diretamente ligadas ao objetivo anteriormente descrito, ou seja, ao terceiro objetivo específico desta atividade dissertativa. Agindo assim, será possível reforçar a consistência geral desta pesquisa, oferecendo um vislumbre extra em paralelo. Prosseguindo, a consumação desta pesquisa se justifica porque a educação especial é uma temática de pertinência inequívoca à qualidade geral do ensino no decorrer da educação básica, sobretudo no efetivar do Ensino Fundamental. Deste modo se procede não apenas por ser uma ferramenta imprescindível e completa para a educação geral dos educados. No entanto, por também ser uma disciplina imprescindível ao aprendizado de outras habilidades no

decorrer da vida estudantil, inclusive transcorrendo da educação elementar ao ensino superior. Deste jeito, se bem orientada, além de cumprir um papel de inequívoca relevância para a educação geral, a habilidade científica também é uma ferramenta que enriquece as habilidades, sobretudo se executada com a necessária qualidade. Se este saber é ensinado e aprendido de forma adequada, se enquadrará, por consequência, como um forte indicativo do desempenho satisfatório do aluno em exames que avaliam o nível do seu aprendizado.

Na prática, a habilidade de aprendizado é uma aptidão passível de ser desenvolvida no transcorrer do processo de ensino como um todo. Nestas condições, a atividade de ensino necessita agir para que esta competência seja trabalhada e explorada da melhor maneira. Isto pode ser feito tanto corrigindo falhas, como também explorando em paralelo potenciais e possibilidades ao máximo. Óbvio que o ensino é passível de exibir alguns erros e falhas, os quais são mais ou menos variáveis, igualando-se a qualquer outra atividade. Em parte, isto tudo já faz parte do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Aliás, não apenas faz parte, entretanto também é passível de melhorias, principalmente se os pontos falhos descobertos, analisados e compreendidos com a necessária seriedade. É por completo contraproducente querer o ensino como algo universalmente perfeito, ou seja, como uma atividade que não necessita de melhorias. Neste ponto, encastelam-se os seus maiores desafios com muita frequência. Talvez a fatuidade da ausência de falhas na execução de um processo tão emaranhado como a educação especial de qualidade já seja um mito a ser superado. Há muito tempo prevalece a noção de que a qualidade no ensino quiçá se vincule à quantidade dos recursos que são investidos na sua execução tão somente. Evidente o dinheiro, se adequadamente aplicado, poderá fomentar melhores resultados em provas de desempenho. Mesmo assim, nada disto poderá ser efetivado se o dinheiro não é apropriadamente utilizado. Como qualquer outra disciplina ensinada na circunscrição escolar básica, este é o maior desafio a passível a ser derrotado mediante a qualidade experimentável no ensino do conteúdo do saber científico.

Quanto à apresentação do conteúdo adota-se a seguinte estrutura:

Em um primeiro momento, possibilita-se a exibição das principais ideias que fundamentam o Marco Teórico deste estudo Logo após a exposição deste Marco Introdutório;

Mais adiante, apresenta e explica-se a base que fundamenta o Marco Metodológico, enfatizando em quais preceitos o trabalho de campo é efetivado na escola investigada, elucidando cada um dos seus elementos de maneira clara, direta e precisa. Ou seja, logo após a apresentação das definições preliminares que fundamentam o estudo do tema, explica-se o que é como elaborar uma estratégia de ensino; mais adiante, correlaciona-se o uso de estratégias de ensino como uma abordagem para o uso da educação como uma ferramenta de cidadania; a seguir, discorre-se sobre é possível construir a educação qualitativa; prosseguindo, explica-se a importância dos jogos e da história da ciência para a qualificação das habilidades de cálculo no decorrer da educação básica; e por fim discute-se sobre a formação inicial dos professores que trabalham com alunos com necessidades especiais de aprendizado, realçando os desafios inerentes à execução adequada desta atividade no momento.

Na parte seguinte desta atividade dissertativa, apresenta-se o Marco Metodológico. Ou seja, caracteriza-se da pesquisa; adiante, o campo empírico; prosseguindo com as definições básicas de universo e amostra de pesquisa adotados neste experimento em particular; sucedendo-se pela elucidação detalhada dos instrumentos de coleta de dados; discorre-se, na sequência, o método de leitura, análise e compreensão dos dados adotado na pesquisa; e finaliza-se este capítulo com os conceitos fundamentais que são utilizados para tratamento dos dados no Marco analítico.

Mais adiante, possibilita-se a apresentação do Marco Analítico, no qual, por sua vez, são cumpridas as seguintes ações: 1º descreve-se o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada. Atua-se desta maneira para conhecer quem trabalha na unidade escolar pesquisada, destacando o seu perfil pessoal, profissional e motivacional, visando reconhecer a relevância da qualidade geral da equipe pedagógica para o desempenho final manifesto pelos educados do saber científico como um todo; 2º busca-se avaliar de forma qualitativa

as principais ideias e premissas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem na educação especial em uma unidade escolar, considerando os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura. Segue-se neste caminho para reconhecer os paradigmas que possibilitem a educação manifestar melhor desempenho no porvir; e 3º mensura-se a qualidade geral da educação especial na unidade escolar pesquisada, buscando considerar o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados.

Seguindo o roteiro descrito, possibilita-se explorar todas as particularidades do tema que aqui é estudado. Isto de tal maneira que os principais aspectos da problemática anteriormente apresentada serão adequadamente descritos e compreendidos. Agindo assim, possibilita-se o promover da construção de uma provável resposta para o problema de pesquisa nas Considerações Finais, o qual é o último capítulo desta atividade dissertativa. Espera-se que as insinuações geradas pela análise que aqui se efetiva possibilitem pelo menos o enriquecer do debate acadêmico o qual se realiza no domínio da educação especial, liberando meios adequados à construção de uma nova mentalidade educacional que possa ser qualificada com maior frequência.

Enfim, estas são as principais ideias e argumentos que viabilizam esta pesquisa dissertativa. Explorando possibilidades distintas, com certeza o tema passível seria de ser avaliado de outro jeito. Apesar disto, todos os objetivos do experimento serão explorados nas páginas seguintes, visando a resolução do problema de pesquisa nas considerações finais.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 PRELÚDIO: DEFINIÇÕES PRELIMINARES

Define-se estratégia como o plano básico que ordena todas as ações que serão executadas para que algo se consume, ou seja, se realize de forma plena, no tempo previamente estabelecido para tanto. A priori, qualquer estratégia se efetiva mediante o alcance ou o experimento de todas as metas e objetivos previamente determinados. Como tal, é uma atividade que se fundamenta no planejamento, na organização, na direção e no controle de todos os atos rumo ao fim desejado, visando explorar ao máximo todos os recursos disponíveis (AMBROSETTI, 2013; BACICH; MORAN, 2017).

Apesar de todas as vantagens que estão intuídas no seu adequado uso, o sucesso de uma estratégia não é passível de garantia plena. Aliás, é imprescindível levar em conta sempre a possibilidade da falha mais ou menos variável, pois por bom senso nota-se que as incertezas estarão atuantes, de uma maneira ou de outra. Dito de outro modo: é sempre possível que o seu usufruto não se finalize no ponto desejado, mesmo explorando todas as suas possibilidades inerentes, utilizando-se de maneira correta de todos os recursos que poderão ser dispostos em uma estratégia em particular em uma determinada ocasião. Por consequência, ao adotar uma estratégia, é importante reconhecer a possibilidade da falha. Agindo assim, em muitas ocasiões é viável executar ajustes na estratégia adotada, ou até mesmo criar um procedimento com uma dose razoável de economia. Afinal o reconhecimento das falhas produz conhecimento com o qual é possível se ajustar, reiniciando o ciclo de ações em condições melhores de trabalho (BEHERENS, 2009; BENTO; PEREIRA, 2012).

No campo estratégico, planejar significa esboçar de forma minuciosa a execução de todas as atividades que são necessárias para que algo se realize do modo previamente desejado. O planejamento, portanto, é uma atividade essencialmente mental que, antes de tudo, fundamenta-se no reconhecimento de todas as necessidades e expectativas que deverão ser satisfeitas em prol de algo que

lhe justifica. A principal justificativa do planejamento é o experimento da missão, ou seja, da razão que motiva o existir prático de algo ou alguma coisa. Em qualquer ambiente, se não há uma missão clara, configura-se como alienante o planejar, ou pelos se vislumbra a possibilidade maior de falhas no decorrer do processo escolhido. Assim se sucede porque o planejamento é uma maneira inteligente de se viabilizar todas as metas e objetivos que configuram o arcabouço básico de todas as expectativas e necessidades que permeiam o experimento real de uma missão. De qualquer maneira, se a missão é adequadamente definida e todas as necessidades e expectativas estão nitidamente expressas, o planejamento poderá ser realizado com relativa rapidez. Além disto, nestas condições é provável que os seus resultados sejam qualificados, reduzindo-se a possibilidade de falhas<sup>1</sup>. No planejamento, também são reconhecidos todos os recursos humanos e materiais imprescindíveis à missão. Feito isto, é viável cumprir a missão com maior segurança, utilizando-os com interdependência e sinergia (BORDENAVE; PEREIRA, 2011; BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Ao seu tempo, organizar é procurar dispor e subsequentemente utilizar todos os recursos reconhecidos como necessários ao sucesso previamente reconhecido no plano<sup>2</sup>. Em âmbito estratégico, a organização é uma etapa que exige atenção diferenciada. Assim deve ser porque a sua consumação adequada significa que os conceitos, as ideias e os recursos antevistos no planejamento começarão a ganhar forma de maneira correta em ações que paulatinamente são realizadas, satisfazendo as necessidades e expectativas que permeiam a vivência da missão<sup>3</sup> em

---

<sup>1</sup> Certamente isto não implica que de forma plena a estratégia alcançará os resultados desejados, como já dito antes. Isto, na verdade, significa que os resultados serão menos propensos às falhas, visto que as incertezas sempre farão parte do jogo. Portanto, quando se pensa em estratégia, o que deve visar é a redução das incertezas ao máximo, reconhecendo-se que isto não significa certeza plena do sucesso desejado na concretização da estratégia adotada.

<sup>2</sup> Sobretudo logo após o momento em que a missão e as respectivas necessidades e expectativas são destacadas de forma clara e precisa.

<sup>3</sup> Neste ponto, é possível perguntar qual a missão da escola? Sem tantas delongas, é possível afirmar que no moderno estado de direito, no qual o usufruto pleno da educação se configura como algo imprescindível, a missão da escola é, antes de tudo e acima de qualquer outra coisa, formar cidadãos, viabilizando cidadania e inclusão social em subseqüência. Neste caso, satisfazer uma necessidade é viabilizar o usufruto da educação de qualidade mediante cidadania e inclusão social, formando cidadãos plenamente conscientes de todas as suas obrigações e direitos no complexo convívio social. por sua vez, corresponder uma expectativa é reduzir ao máximo o analfabetismo funcional, reduzindo e

subsequência. Nestas ocasiões, a organização começa se manifestar como um ato que propende a realizar o que a estratégia deseja, viabilizando mediante os meios escolhidos o alcance das metas desejadas, ao mesmo tempo em que se vivencia aos poucos<sup>4</sup> todos os objetivos necessários. O grande desafio na hora de organizar é saber orquestrar todos os recursos autodeterminados na fase de planejamento com harmonia. Se na fase de organização desconsidera-se a necessidade de atuar desta maneira, é provável que alguns problemas, além de uma quantidade mais ou menos variável de conflitos, poderão atrapalhar o andamento desejado de todas as ações que determinadas pela estratégia adotada no momento do planejamento. Considerando-se isto, constata-se que a organização exige desenvoltura interacional. Existindo isto, viabiliza-se lidar com os problemas que sempre se farão presentes de uma forma ou de outra no desenrolar de qualquer atividade com astúcia e sagacidade. Claro que de igual modo ao planejamento, a organização também precisa aprender a lidar com as incertezas que circundam a execução de qualquer atividade. Se isto acontecer com foco prioritário na qualidade dos resultados previamente assumidos<sup>5</sup>, certamente a organização cumprirá de forma satisfatória as suas obrigações (DEMO, 2015; FELÍCIO, 2014 FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

A etapa seguinte que deve ser adotada no experimento de qualquer estratégia é a direção. Indo direto ao ponto, dirigir é propender todos os atos que são realizados em uma determinada atividade aos fins que são desejados ao término de tudo. Por consequência, se a direção é executada de maneira todas as metas e objetos desejados serão consumados com a qualidade necessária para tanto, satisfazendo as necessidades e expectativas que permeiam o experimento concreto da missão. Nestas situações, dirigir se evidencia como constante autoavaliação dos fins alcançados. É importante destacar que a avaliação simplesmente não se aplica, se

---

eliminando em seguida todos os malefícios inerentes às desigualdades socioeconômicas que imperam em sociedade sem educação inclusiva e cidadã. Estas são linhas que devem ser seguidas em qualquer plano político pedagógico, principalmente em instituições públicas de ensino. É possível aplicar alguns acréscimos, mas é importantíssimo que isto ocorra sem afetar as premissas básicas de todos os conceitos que aqui se aplicam.

<sup>4</sup> Mas com inequívoca sequência e permanência.

<sup>5</sup> Ou seja, na satisfação adequada de todas as necessidades e expectativas que fundamentam a vivência da missão.

não há planejamento e nem execução de todas as atividades pela vivência prática da organização. Deste jeito se sucede porque a avaliar é um ato que toma como premissa o efetivar pleno de comparações constantes as quais devem ser executadas em todos resultados reais que são paulatinamente alcançados. Deste modo, quando se avalia na circunscrição estratégica, compara-se o que foi alcançado na disposição organizacional ao que é previamente determinado no planejamento. Na prática, se não há nada planejado, também não existe nada que vala a pena para se organizar; se isto assim se sucede, a avaliação também implicaria em uma inutilidade, ou no mínimo em uma sinistra falácia<sup>6</sup>. Se a intenção realmente é experimentar resultados positivos mediante o usufruto de uma determinada abordagem estratégica, a avaliação só se realiza logo após o planejamento e a organização realizados com eficácia. Procedendo-se de maneira diferente, servirá apenas para ampliar as incertezas, reduzindo a possibilidade do sucesso almejado. De qualquer maneira, o objetivo da direção, sobretudo quando avalia de forma adequada, é permitir que a missão seja satisfeita em todas as suas necessidades e expectativas, explorando todos os recursos em consonância plena com o planejado, exposto na organização objetiva de todos os atos executados (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012).

A etapa final no campo experimental da estratégia é o controle. Controlar aqui significa atuar de maneira sinérgica e interdependente, atuando em prol da missão, o que só se realiza satisfazendo todas as necessidades e expectativas autodeterminadas anteriormente. De igual modo à direção, o controle não subsiste por conta própria, ou seja, de maneira isolada. Por consequência, o controle é uma etapa que só passa existir caso o planejamento, a organização e direção tenham sido executados. Neste caso, também não basta apenas que tenham sido executados. É imprescindível, antes de tudo, que tenham sido realizados de maneira minimamente adequada aos fins que podem ser resumidos nas metas e nos objetivos que antecedem o experimento da missão. Em todas as situações, uma característica marcante do controle é a possibilidade de aplicar ajustes mais ou menos variáveis ao desenrolar das atividades que estão sendo executadas em prol de uma determinada

---

<sup>6</sup> Como tal, simboliza uma perda considerável de recursos, além de uma patente desrespeito aos valores que são investidos para que algo se realize como desejado.

missão. Nestas ocasiões, o controle vai literalmente procurando executar algumas partes no que foi planejado, organizado e dirigido, visando eliminar aos poucos o potencial latente das incertezas. Isto não significa que serão eliminadas. Isto, na verdade, implica que as incertezas mediante controle quiçá poderão ser superadas uma hora ou outra. Para isto, basta foco na qualidade geral desejada, atuando com inequívoca maturidade. Em todos os casos, o controle sem o planejamento, a organização e a direção, é uma atividade inútil. Aliás, um ato que apenas representará o uso insensato do poder, pelo poder tão somente. Agora, se tem uma boa base lida fundamentada, proporciona melhores resultados em todas as ocasiões (HOLANDA; SILVA, 2013; LEAL; MIRANDA, 2017).

Em suma, considerando-se todos os conceitos apresentados, constata-se que qualquer estratégia, independentemente das metas e dos objetivos que lhe interessam, é uma maneira inteligente de executar qualquer atividade, incluindo aqui a educação. Certamente isto não significa que de uma hora para outra todas as dificuldades que permeiam o realizar de uma determinada atividade serão de imediato resolvidas, pois sempre existirão as incertezas. Com as incertezas no ar, sempre haverá a possibilidade do fracasso, o qual poderá variar, mas jamais poderá ser por completo descartado. Mesmo assim, uma estratégia adequadamente aplicada é uma vantagem que deve ser explorada ao máximo. É na consciência de tudo isto que o uso de uma estratégia didática precisa se fundamentar (MARTELET; MOROSINI, 2015; MELLO, 2000).

## 2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Como qualquer atividade a se realizar no ambiente, ensinar exige o experimento de metodologia adequada fundamentada mediante uma estratégia de ensino. Aliás, considera-se aqui como estratégia de ensino uma abordagem criativa para educar que facilita das mais variadas maneiras a execução do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo as incertezas. Nestas situações, o processo de ensino e aprendizagem deve visar prioritariamente a missão básica da educação, ou seja, formar cidadãos, viabilizando num só tempo a cidadania e a inclusão social em subsequência, como dito antes (HERNANDEZ; VENTURA, 2008; HOLANDA; SILVA, 2013).

Considerando os seus prováveis resultados<sup>7</sup>, verifica-se que urge a adoção de um procedimento exclusivo para maximizar os resultados subsequentes de todas as ações executadas no ambiente de ensino, explorando o potencial realizador de uma estratégia didático-pedagógica produtiva. Para tal, é importante compreender que ensinar é uma ação que exige foco na manutenção da qualidade geral e constante do processo. Isto não é algo fácil de se consumir. No entanto, isto é uma atividade que pode ser realizada, mesmo que implique na necessidade de superação constante de uma quantidade mais ou menos variável de desafios, os quais com muita frequência também são dos mais variados tipos e naturezas (LEAL; MIRANDA, 2017; LUCKESI, 2011).

Em algumas ocasiões, ensinar no improviso até pode provocar o experimento de alguns resultados positivos. Contudo, a emergência de resultados consistentes não se faz ao acaso. Se faz com foco na qualidade incontestada da atividade realizada. Certamente é importante o educador explorar a criatividade ao infinito na hora de lecionar qualquer conteúdo, dando liberdade a criatividade em algumas ocasiões. Isto, todavia, não pode se transformar em uma rotina, pois o hábito pode se transformar uma rotina enfadonha e inútil. Por consequência, ao lado da criatividade, é importante atuar mediante um padrão metodológico mínimo, sobretudo se isto visar a qualidade

---

<sup>7</sup> Sobretudo quando adequadamente estruturada.

geral do aprendizado (BEHERENS, 2009). De qualquer maneira, isto é algo que exige planejamento, organização, direção e controle constantes (MARTELET; MOROSINI, 2015).

Qualquer estratégia de ensino precisa tomar como premissa básica a qualidade final do desempenho do aluno, principalmente quando ele é avaliado. Diante disto, se uma estratégia de ensino adotada não fomenta o aprendizado, o ideal é descartá-la em subseqüência, se não for possível corrigi-la. Isto, contudo, não é algo que se vislumbra com tanta frequência no clássico ambiente escolar. Certamente há professores que sempre procuram se auto renovarem, aperfeiçoando os seus métodos de trabalho em sala de aula, aperfeiçoando os detalhes dos seus procedimentos de trabalho. Apesar disto, o que prevalece geralmente é o uso de uma abordagem de ensino que repete o discurso do “ontem”, desconsiderando a necessidade de ensinar explorando novos meios com inteligência e sagacidade (MELLO, 2010; MOREIRA, 2012).

Tão nocivo à qualidade do ensino quanto a ausência de inovações nas metodologias de ensino é querer mais bem resultados no desempenho final dos alunos atuando sempre da mesma maneira. Quem procede sempre do mesmo jeito apenas pode alcançar os resultados que sempre alcançou. Ou seja, não adianta querer melhor desempenho, se as metodologias de ensino continuam idênticas ano a ano, perpetuando-se uma abordagem de ensino patentemente ineficaz. Este tipo de atitude apenas evidência quiçá a hipocrisia reinante, a qual tem serventia apenas para destacar a alienação e o descaso que prevalecem no ambiente de ensino. Portanto, a melhoria no desempenho é algo que se correlaciona ao uso de novas abordagens, principalmente se isto toma como premissa a emergência de uma nova mentalidade de ensino. Aliás, esta é uma cobrança diária que permeia o exercício do magistério com muita frequência (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012; MELLO, 2010; TACCA; 2008).

É evidente que o Educador todos os dias lida com uma grande quantidade de cobranças, as quais podem atrapalhar a qualidade geral do seu desempenho, sobretudo quando não meios adequados para tanto. Nestas condições, as cobranças até podem interferir na maneira que cada professor lida com as suas próprias motivações na hora de atuar no magistério, sobrecarregando-os de uma maneira

sobre-humana. Ou seja, além das exigências intrínsecas da profissão, ele também precisa pelo menos aprender a lidar com a satisfação de suas próprias necessidades e expectativas, valorizando-se. Um Educador desmotivado é um dos maiores desafios para a emergência da educação de qualidade. Assim acontece porque, além de lecionar e avaliar, ele também escolhe de que modo lecionará e avaliará todo e qualquer conteúdo no ambiente escolar. A priori, a escolha por determinada metodologia de ensino normalmente é uma atividade que leva em conta a satisfação imediata das próprias expectativas e necessidades por puro comodismo. Por consequência, para quem pensa apenas na autossatisfação esta é uma atividade “naturalmente” egoísta com muita frequência (MUNHOZ, 2015; PEREIRA, 2008).

Nessa situação, se a intenção primária do professor for apenas se “livrar” do problema chamado aluno, ele fará isto quase que no automático, no instinto. Fará de tal maneira que desconsiderará se é certo ou errado o agir escolhido ao fim primário do ato de educar: formar cidadãos com consistência. Como se nota, no ambiente público de ensino, esta situação só se supera com foco na cidadania, visando a inclusão social, além do combate sistemático de todas as adversidades. Tão importante quanto isto, no entanto, é o comprometimento e a responsabilidade correlata por todas as ações indissociáveis do arcabouço ético da profissão. Não basta, portanto, apenas exigir contrapartida de tudo e de todos. É imprescindível também agir com coerência em qualquer circunstância, em todas as ocasiões. Ou seja, o professor precisa entender a importância do seu papel para a construção de uma educação de qualidade. Talvez esta não seja uma atividade tão simples. Mesmo assim, é uma ação que precisa ser realizada. Infelizmente há muitos professores que ainda não estão devidamente motivados para o exercício do magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; TACCA; 2008).

Nesse ponto, é importante destacar que a profissão do magistério, mesmo sendo historicamente desvalorizada, ainda é uma das atividades profissionais com maior destaque em várias cidades do Brasil. Assim se sucede porque em todos os cantos existem escolas dos mais variados os níveis, as quais necessitam de mão de obra mais ou menos qualificada para a consumação concreta de todas as suas atividades diárias. Como tal, atuar como professor em uma escola do Ensino

Fundamental, mesmo que não seja uma atividade valorizada social e financeiramente, é uma possibilidade de trabalho válida para várias pessoas. Aliás, não é à toa a grande quantidade de cursos superiores dedicados à formação de novos professores, pois há um mercado que exige mão de obra constantemente. Pode e realmente é um mercado que vivencia constantes desafios, resumidos na desvalorização financeira e motivacional do trabalho. No entanto, costuma a viabilizar o ingresso de muitos profissionais ano a ano. Claro que é indispensável abrir as portas para que novas pessoas possam atuar ensinando. Isto, todavia, não significa que implicará na admissão de profissionais realmente interessados pela prática da educação qualidade, ou seja, focada na cidadania e na inclusão social<sup>8</sup>. Com a possibilidade de professores desmotivados ou inadequadamente preparados em sala de aula, inviabiliza-se em muitas ocasiões a gestão estratégica de todas as ações didático-pedagógicas. Infelizmente esta é uma realidade que ainda impera e talvez reinará por muitos anos ainda no Brasil (AMBROSETTI, 2013; HOLANDA; SILVA, 2013; TACCA; 2008).

Além disso, o desafio de ensinar com qualidade<sup>9</sup> é ainda maior quando o educador se depara com educandos que estão na escola apenas como uma ocupação ou um chato passatempo diário. Nestes casos, o educador até pode ter boa vontade, executando as suas ações diárias com muito comprometimento e responsabilidade. Entretanto, deparando-se com situações desfavoráveis, literalmente estará apenas “enxugando” gelo dia a dia. Deste jeito, com muita frequência, aulas que são planejadas e organizadas com metodologia didática diferenciadas se transformam em algazarra, impossibilitando a aplicação eficaz de todos os procedimentos necessários ao ensino de qualidade<sup>10</sup>. Até certo ponto qualquer Educador pode refrear o caos que impera numa sala de aula. Bastando, para isto, interesse em agir neste sentido. Todavia, há ocasiões em que o ambiente é tão complicado que pouco adiantará

---

<sup>8</sup> O que é imprescindível para o combate sistemático de todas as desigualdades sociais que imperam na sociedade brasileira há muito tempo.

<sup>9</sup> Lembrando que aqui considera-se como ensino de qualidade aquele que foca na educação inclusiva e cidadã de igual modo.

<sup>10</sup> Nestas situações, também não há como dirigir e nem controlar os resultados alcançados, inviabilizando a adoção adequada de qualquer estratégia didático-pedagógica.

disciplina e foco por parte do educador. Enquanto persistir o descaso generalizado que vige no ambiente escolar por parte da sociedade, dificilmente serão consolidadas novas estratégias de ensino. A solução imediata para isto tudo é focar na cidadania, aproximando a sociedade das demandas diárias da escola. De qualquer maneira, sem a ação conjunta de todos os personagens do universo escolar, é quase impossível fomentar uma nova mentalidade pedagógica. Assim sendo, não basta apenas o educador querer. É preciso, ao lado disto, um clima de trabalho favorável à emergência de novos procedimentos de ensino, os quais poderão falir caso os alunos desconsiderem-nos por mero capricho, descaso e ou indisciplina<sup>11</sup> (BEHERENS, 2009; BENTO; PEREIRA, 2012).

No momento, entre as estratégias de ensino mais comuns se destacam o uso do recurso audiovisual e a aplicação de dinâmicas de interação, como jogos e gincanas, por exemplo. Tanto uma como outra apresentam resultados interessantes, se aplicadas com metodologia, focando simultaneamente o aprendizado qualitativo. Para tanto, se faz necessário técnica refinada e bom senso constante. Ao usá-las, portanto, é fundamental adequá-las às necessidades pedagógicas do conteúdo lecionado. Aliás, mesmo que exista a possibilidade de aplicá-las com certa frequência, é preciso usá-las apenas na medida do necessário. Ou seja, abusar do recurso audiovisual, assim como de dinâmicas de interação, gerará, uma hora ou outra, dificuldades subseqüentes ao decorrer adequado das atividades de ensino. Dito de outra maneira: tudo tem limite. Afinal não será um jogo ou um filme que substituirá o papel direcionador do educador em sala de aula. Resumindo: o Educador que aplica uma dinâmica em excesso ou que usa o recurso o audiovisual para poupar a sua voz não ensina com qualidade. Ele apenas aliena o saber, desvalorizando a sua importância em sala de aula (FELÍCIO, 2014; FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

---

<sup>11</sup> Nenhuma destas situações poderá ser resolvida apenas pela escola e nem professor. Isto são coisas que só poderão ser resolvidas de forma qualitativa com maior participação da sociedade e da família no cotidiano escolar. Infelizmente não é algo que encontre tanto apoio como deveria, pois a sociedade ainda é omissa e a família, com muita frequência, prefere se omitir desta atividade, mesmo clamando o contrário. Ou seja, a cultura que prevalece no ambiente escolar é de constante e irrefreável descaso generalizado.

Por tudo que foi dito até aqui, percebe-se que as estratégias de ensino são complementos criativos da abordagem didático-pedagógica de qualquer educador bem-intencionado. Existindo motivação para tanto e apoio social correlato, é possível adotá-las com plena capacidade no ensino de qualquer conteúdo ou habilidade<sup>12</sup>. Em situações distintas disto, o educador se cansa e se desmotiva com muita frequência. Assim acontece porque não se sente bem desempenhando as suas obrigações diárias, diante de tantos obstáculos (MELLO, 2010; MOREIRA, 2012).

### 2.3 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO VISANDO A CIDADANIA

O Brasil é um país com sérios desafios socioeconômicos. Entre eles se destacam a pobreza e a violência endêmica que imperam em todas as regiões. No geral, estes dois desafios correlacionam-se de alguma maneira à qualidade precária do ensino. Com muita frequência, o aprendizado dos alunos brasileiros efetiva-se muito abaixo das expectativas e necessidades que de algum modo deveria corresponder. Assim se sucede sobretudo no ambiente escolar gerenciado mediante recursos de natureza pública (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012; MUNHOZ, 2015; TACCA; 2008).

No geral, inexistente cidadania e justiça social em qualquer lugar ausentando-se um sistema educacional eficaz em paralelo, pois aqui também aqui não há inclusão e nem o combate sistemático às mazelas que inviabilizam a emergência de uma sociedade universalmente equânime. A priori, um eficaz sistema de ensino sempre visa atuar com qualidade em todas as ocasiões, favorecendo à inclusão e à cidadania acima de qualquer outra coisa. Diferente disto, será tão somente um sistema intrinsecamente demagógico, porquanto aliena ao invés de educar. Neste ponto, o uso de estratégias de ensino também se evidencia uma maneira inteligente de corrigir injustiças, sobretudo no âmbito da escola pública, maltratada diariamente no Brasil. De qualquer modo, isto tudo são metas e objetivos que devem ser correspondidos na

---

<sup>12</sup> Incluindo-se aqui, evidentemente, o ensino de todo e qualquer conteúdo da disciplina de matemática na educação básica, desde que existam os meios materiais para tanto.

gestão de todas as ações que se realizam no ambiente público de ensino, mesmo que isto implique na superação de sérios desafios em paralelo. Diferente disto não pode ser, pois desde 1988 educar com qualidade, fundamentando-se na inclusão social, é um imperativo constitucional. Portanto, é uma causa pétrea que exige correspondência em todas as situações e contextos (MARTELET; MOROSINI, 2015).

Diante de tudo isso, constata-se que ao educador urge se assumir como um fomentador da cidadania ampla e irrestrita quando ensina o conteúdo escolar, como já dito antes. Isto não significa que ele deverá renunciar a todas as suas convicções ideológicas, principalmente se elas não são destoantes do experimento real da cidadania e da inclusão social em subsequência. Isto significa que ele, na verdade, deverá ensinar rumo à cidadania, indiferentemente do que considera politicamente válido no desempenho de suas atividades diárias no ambiente escolar. Aliás, uma ideologia que ele deverá assumir em todas as ocasiões é a defesa do moderno estado de direito, atuando na defesa sistemática de todos os direitos e deveres individuais, ao mesmo tempo em que fomenta noções básicas de altruísmo e respeito. Assim deve ser porque nele a educação ampla e irrestrita evidencia-se uma atividade constante. Com certeza, ao agir assim, assumirá como importante a necessidade de construir uma prática pedagógica moderna, na qual estratégias de ensino serão aplicadas com inteligência, promovendo a formação qualificadora de todos os educandos, inclusive em ocasiões que trabalha, por exemplo, os conteúdos de todas as disciplinas na educação especial (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012; MARTELET; MOROSINI, 2015; TACCA; 2008).

Hoje, um dos grandes problemas que se vislumbra no ambiente escolar se resume na defesa demagógica de posições políticas que não condizem com os objetivos e as metas intrínsecas ao vivenciar concreto da cidadania. Em muitas ocasiões apenas complicam ainda mais o conturbado ambiente escolar, pois destoam consideravelmente de vários preceitos constitucionais que embasam o exercício da educação inclusiva e cidadã. É sempre válido querer transformar a escola em um ambiente de reflexão. No entanto, isto não pode ser feito calcando-se no cinismo ideológico, porquanto onde impera perversidade e sarcasmo ausenta-se qualquer possibilidade de aprendizado qualitativo. Dito isto tudo, constata-se que educar

focando o bem coletivo é antes de tudo construir a paz e a justiça social, aproveitando-se de todos os benefícios inerentes ao experimento concreto da cidadania no ambiente escolar. Se um professor esquece disto, certamente não cumprirá do jeito que deveria todas as suas obrigações em sala de aula. Não cumpre e muito pior do que isto: aliena os seus alunos de todos os seus direitos e deveres. No máximo, defende algumas posições que lhe agradam por alguma razão, mascarando as suas reais intenções. A perversidade é tanta no momento que isto acontece quase no automático, porquanto uma quantidade considerável de professores ignora até as ideologias que ensina no automático. Literalmente se tem no momento uma criatura alienada formando futuros alienados, perpetrando o caos e as mazelas sociais de forma indefinida (HERNANDEZ; VENTURA, 2008; LUCKESI, 2011).

Talvez alguns professores possam até alegar que é exagero as afirmações feitas no parágrafo anterior. Entretanto, o que se vislumbra na prática diária no ambiente escolar é uma situação que não apenas comprova, mas que reforça ainda mais o que já foi dito até aqui. Se assim não é, por qual razão inúmeros professores são incapazes de elaborar uma boa estratégia de ensino, mesmo existindo meios adequados para tanto? Pior do que isto não elaboram e quando atuam neste sentido é muito comum experimentarem dificuldades dentro do próprio ambiente de ensino? Talvez isto não aconteça de forma consciente, no entanto é algo que se vislumbra com certa frequência. Ou seja, um professor que destoa muito dos seus pares na escola em que labuta pode vir a sofrer algumas silenciosas sanções. Isto geralmente acontece na penumbra, mas acontece. Pior acontece com tanta constância que termina se transformando em uma situação corriqueira, quase uma certeza a ser enfrentada por quem deseja atuar de maneira diferenciada em sala de aula. Óbvio que há exceções para isto tudo. De qualquer modo, as disputas estranhas por poder na escola, além das várias cobranças que permeiam o exercício do magistério no ambiente público de ensino, minam a emergência de boas iniciativas calcadas em estratégias de ensino que valorizam a cidadania. Esta é uma situação que precisa e deve ser revertida, pois a sua permanência implica no custeio indefinido de todos os desafios que inviabilizam o experimento da educação de qualidade (HOLANDA; SILVA, 2013; LEAL; MIRANDA, 2017).

Por qual motivo persiste uma situação de descaso generalizado com a educação pública no Brasil? Um descaso tamanho, aliás, que se inviabiliza a construção de uma nova realidade escolar altamente favorável ao usufruto de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas? Esta realidade se vincula ao descaso com o bem público e, por consequência, pela plena defesa de todos os direitos e deveres que permeiam o experimento da cidadania que se cogita na prática da educação inclusiva e cidadã. No geral, o que impera é uma mentalidade que valoriza o usufruto privado de tudo e de todas as coisas, mesmo que isto implique, em subsequência e de maneira mais ou menos variável, em grave prejuízo ao bem público. Ou seja, para muitos não interessa se o prejuízo a ser experimentado com o descaso ao bem público é a manutenção indefinida de todas as mazelas econômicas e sociais que historicamente caracterizam a sociedade brasileira. Com um ambiente caracterizado desta maneira, é quase impossível um professor de boa vontade atuar com qualidade, ao adotar uma estratégia de ensino realmente eficaz. É preciso destacar neste ponto que isto, ou seja, este descaso patente é um profundo desrespeito pelo patrimônio pátrio<sup>13</sup>. Como tal, é preciso atuar no sentido de pelo menos reduzi-lo no porvir, possibilitando melhores dias no ambiente escolar em futuro que talvez já se aproxime (MOREIRA, 2012; MUNHOZ, 2015).

Uma coisa em tudo isso é certo: se a demagogia ideológica prevalecer, impossível continuará a ser a construção de qualquer prática educativa que propenda ao ensino de qualidade, inclusivo e cidadão. Em um ambiente demagógico o que sempre se destaca é a manutenção de tudo aquilo que favoreça o descaso, reforçando-se em paralelo tudo aquilo que propenda ao existir alienante. Não é por acaso que a escola ao invés de se dedicar ao fomento do ensino de qualidade, se transforma em um espaço alienante. Assim se sucede porque os professores não são livres para ensinar; a escola não é livre para seguir como deveria os seus próprios rumos didático-pedagógicos; e o aluno é apenas “trapaceado” pelo sistema que alega educar, mas que, na realidade, apenas o aliena em prol de fins visivelmente escusos. Claro que há solução para isto. Há, no entanto, é algo que exige uma dose graúda de

---

<sup>13</sup> Afinal uma escola de má qualidade representa uma grande fonte de prejuízo econômico, e isto, por sua vez, simbolizará que as mazelas socioeconômicas infelizmente persistirão.

bom senso, além de foco na cidadania realmente experimentada em educação de qualidade. Acontecendo isto, a escola incluirá eliminando as desigualdades sociais em paralelo (HOLANDA; SILVA, 2013; LEAL; MIRANDA, 2017).

Superado o desafio ideológico, o qual permeia a necessidade de vencer a retórica parasita da demagogia corporativa, o educador tem apenas um sério obstáculo a enfrentar e a superar por conta própria: subjugar o comodismo inerente ao cansaço correlato ao desafio diário de educar em ambiente naturalmente desmotivador e estressante. Isto é até mais complicado do que a suposta insuficiência de recursos para educação, porquanto lida com o reconhecimento da própria natureza. Aliás, reconhecer as falhas próprias é uma atividade de profunda humanidade que antecede interessantíssimo amadurecimento subsequente. Dificilmente o profissional da educação centrado em atitudes justas não assumirá o exercício de ensinar como uma atividade humanizadora. Tomando esta atitude, procurará reciclar os seus procedimentos didáticos com frequência, visando maximizar o aprendizado de qualquer conteúdo em toda e qualquer ocasião. Um profissional que se renova com frequência é uma pessoa que sempre labuta com maior qualidade. Para labutar em sala de aula com qualidade, é obrigatório pelo menos o estudo de estratégias de ensino que abonem agir eficaz com maior frequência (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012).

Em âmbito legal, os parâmetros didáticos que preceituam o uso de estratégias de ensino não são nem superficialmente valorizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Aliás, não são nem destacados no corpo do texto da Lei. Assim acontece porque não é algo diretamente relacionado ao objetivo legal da LDB. Isto, no entanto, não significa que não seja necessário adotá-las no ambiente escolar. Ou seja, todos os teóricos da Educação reconhecem que o educador precisa montar uma estratégia didático-pedagógica consonante à gestão do aprendizado qualificado. Não é tão fácil agir neste sentido, pois os desafios são inúmeros para que isto se processe com eficácia, como já destacado e explicado aqui inúmeras vezes. De qualquer maneira, é uma atividade que merece todo e qualquer esforço para que se concretize por completo, porquanto educar com maior eficácia no mínimo reduz injustiças sociais, explorando possibilidades didático-pedagógicas inteligentes, através da adoção de

estratégias de ensino. Por consequência, é um desafio válido e que merece atenção diferenciada em todas as ocasiões e contextos (MARTELET; MOROSINI, 2015).

Mesmo considerando a importância das leis para a qualidade geral do ensino, é válido afirmar que o professor pode e deve adotar procedimentos estratégicos para reforçar o desempenho dos alunos no aprendizado de qualquer conteúdo e ou habilidade, mesmo que isto não tenha como base qualquer incitação legal prévia. Claro que esta atividade não se realizará de uma hora para outra. Ou seja, é algo poderá levar algum tempo, pois é preciso equacionar todos os elementos que lhe circundam de maneira qualitativa. É imprescindível, nestas ocasiões, atuar com foco na qualidade, valorizando acima de tudo o ensino adequado do conteúdo. Agindo assim, com certeza tudo se realizará com maior sinergia, possibilitando aos alunos o experimento de uma situação muito diferenciada de tudo e qualquer coisa que se enxerga no ambiente escolar tradicional (BEHERENS, 2009; FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012).

Em suma, a adoção de estratégias de ensino é fundamental para que a Educação no Brasil se transforme num instrumento inclusivo e cidadão, como já dito. Com inclusão social e cidadania, a sociedade brasileira se transformará com consistência, superando as inúmeras mazelas socioeconômicas que inviabilizam o experimento da justiça. Para tanto, urge, em primeiro lugar, favorecer uma prática didático-pedagógica qualificadora. Isto, por sua vez, só será possível caso o educador adote e explore estratégias de ensino que resolvam com consistência os desafios diários do ato de ensinar, indo além da demagogia que ainda se vislumbra na escola. Inclusive isto tudo se aplica ao lecionar qualificado da educação especial no Ensino Fundamental I<sup>14</sup> (AMBROSETTI, 2013; BACICH; MORAN, 2017).

---

<sup>14</sup> Neste ponto é importante destacar que um dos grandes problemas a ser vencido em escolas públicas de todas as regiões do Brasil é incitar a valorização da cidadania ampla e irrestrita. Aliás, considera-se como isto, ou seja, a cidadania ampla e irrestrita, a consciência plena da necessidade de se experimentar todos os direitos e deveres de igual modo, vivenciando-se educação de qualidade e inclusiva. Este problema não se restringe apenas entre os profissionais que atuam na área da educação, mas entre os próprios alunos. Infelizmente ainda não uma mentalidade coletiva que valorize este tipo de abordagem. Com isto, o aluno com muita frequência não valoriza a escola como deveria. Como resultado? Frequentemente tem baixo desempenho escolar.

## 2.4 COMO CONSTRUIR A EDUCAÇÃO QUALITATIVA

No geral, o fim natural do processo de ensino e aprendizagem é a educação. Apesar do volume de todos os resultados que isto poderá representar no porvir, no sistema público de ensino isto não basta, ou seja, é preciso ir além. Este além é o usufruto da educação qualitativa<sup>15</sup> (AMBROSETTI, 2013; BACICH; MORAN, 2017; BEHERENS, 2009).

Neste ponto, define-se como educação qualitativa o processo de ensino-aprendizagem que possibilitará aos educandos o usufruto do conhecimento mínimo em habilidades de leitura, escrita e cálculo básico (sobretudo nos atos de somar, subtrair, multiplicar e dividir)<sup>16</sup>. Mesmo reconhecendo a importância do domínio pleno destes conteúdos, no sistema público de ensino aprender a usar estas habilidades representa apenas a primeira parte das exigências que devem ser correspondidas no processo de formação, como já destacado nesta pesquisa. Assim deve ser porque a escola pública tem um importante papel na construção de uma sociedade mais justa, desde que existam os meios favoráveis para tanto. Ao lado destas habilidades, também é imprescindível, portanto, incluir o ensino de noções básicas de cidadania, destacando-se a compreensão exata de todos os direitos e deveres que permeiam o viver em sociedade (AMBROSETTI, 2013; BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

Contudo, nada disso apresentará bons resultados, se a metodologia de ensino-aprendizagem adotada em uma determinada escola desconsiderar a aplicação de uma nova estratégia didático-pedagógica. Uma estratégia que transponha as limitações já conhecidas pela prática diária em sala de aula no Brasil. Uma estratégia que seja capaz de ensinar o conteúdo desejado de maneira adequada, fundamentando-se em ações que valorizam o aprender como um processo em constante ebulição, explorando novas possibilidades de lecionar e avaliar qualquer conteúdo em todas as ocasiões e contextos. Assim também deve ser porque em todos os momentos em que o educador avalia os seus alunos apenas mensurando resultados imediatos, ele não visa a educar com qualidade. Agindo deste modo, ele

---

<sup>15</sup> Já destacada neste texto várias vezes.

<sup>16</sup> Além de tudo que já foi dito até o momento.

desconsidera a humanização dos resultados no ato de ensinar, nivelando potenciais de maneira equivocada, negligenciando inúmeros elementos em paralelo. Aliás, com muita frequência avaliações inadequadamente elaboradas servem como estopim para a desmotivação generalizada de inúmeros alunos. Dito isto, não basta apenas ensinar e avaliar. É importante ensinar com qualidade, avaliando com justiça o desempenho geral do aluno (BEHERENS, 2009; BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Além disso, o profissional do ensino que atua de maneira equivocada e desumana não poderá ser definido um verdadeiro educador. Deste modo se configura porque com muita frequência as suas avaliações não levam em conta até que ponto o seu próprio ato de lecionar foi favorável ou não ao subsequente aprendizado da turma. Dito de outra maneira: o verdadeiro educador compreende que não é a mensuração precisa do conteúdo aplicado na resposta de uma prova que importa. O importante é a capacidade que o educando manifesta em utilizar de maneira dinâmica e interdependente todo o conteúdo assimilado no decorrer de todas as atividades no ambiente escolar no ato de ensinar. Esta perspectiva ainda não se encontra devidamente assimiladas nas instituições de ensino do Brasil contemporâneo. Além disto, é uma questão complexa e que não pode ser resolvida apenas conjecturando teorias. Na realidade, seria interessante experimentar em sala para verificar por conta própria se realmente a maneira que as avaliações se realizam interferem na qualidade final do ensino. A priori, considera-se que isto acontece. De qualquer modo, o ideal é mensurar *in loco*, evitando-se com isto equívocos (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

O professor que atua explorando avaliações equivocadas não ensina. Ele no máximo aliena. Isto se aplica mesmo que ele se encontre em sala de aula instruindo determinado saber por uma quantia paga para tanto, usando um livro didático previamente aprovado pela escola. Assim se sucede porque ele não é um profissional que agrega valores consistentes ao sistema de ensino público, pois se acomoda na abordagem do livro, ignorando a necessidade de se reciclar. Talvez ele seja apenas um profissional de ensino que necessita revisar inúmeros conceitos pessoais com urgência. Fazendo isto, provavelmente poderá atuar em sintonia com a construção de

um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e cidadão o mais breve possível. Quiçá. Quem sabe? Ele até pode ter alguns argumentos consistentes para aplicar um determinado valor numérico às avaliações que desenvolve no ambiente escolar, usando métodos aprovados no livro didático da escola. No entanto, será que isto realmente representa o nível definitivo de aprendizado do aluno para o conteúdo que foi avaliado em uma determinada prova? É óbvio que as provas e os testes necessitam ser aplicados. A questão aqui não é a sua validade, mas até que ponto a efetivação de uma nota derradeira antes do fim do período letivo realmente poderá contribuir para a emergência de um ensino de qualidade, mesmo estando implícito na estrutura programática do ano letivo, ou como descrito no Plano Político Pedagógico. Esta é uma reflexão que merece ser feita, pois este é um tema que tem sérias implicações porvindouras (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

Como se nota, o ato de ensinar é uma atividade que naturalmente se finaliza nas avaliações subsequentes. Isto é fato que não há como ignorá-lo. Aqui o grande desafio no ato de avaliar é vislumbrar até que ponto o educando sabe utilizar todo e qualquer conteúdo lecionado no ambiente escolar na vida diária, como já dito. A priori, não é tão fácil agir neste sentido, porque normalmente os cursos de formação de professores não qualificam os profissionais do ensino a vislumbrar maneiras distintas para aplicar as mensurações do conteúdo dominado por cada educando em particular além dos muros da escola. Se o educador não sabe como mensurar determinada habilidade de maneira distinta do habitual, isto não significa que ele não queira agir neste sentido. Isto, em parte, talvez denote que ele não é o culpado exclusivo pela incapacidade nata manifesta pelo sistema educacional no ato de avaliar. Diante de tudo isto, constata-se a necessidade de reestruturação imediata dos cursos de formação, os quais devem ser direcionados à gestão estratégica do saber em suas múltiplas dimensões práticas, transpondo as paredes firmes da sala de aula. A avaliação continuada é uma maneira de assim agir que apresenta resultados bem interessantes no momento. De qualquer modo, é preciso compreendê-la apenas como o primeiro passo na construção de uma nova mentalidade de avaliação de desempenho do aprendizado. Uma etapa que deve ser sucedida por ações complementares que transponham o antigo paradigma de avaliação da

aprendizagem, o qual ainda impera soberano no ambiente escolar tradicional, inclusive nas universidades que formam professores. Feito isto tudo, certamente o processo de aprendizagem agirá com maior humanidade (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012).

Ao vencer o desafio de criar uma mentalidade de ensino, facilita-se a emergência de uma nova abordagem de avaliação de desempenho em subsequência. Certamente a avaliação da aprendizagem é uma atividade naturalmente complexa. Em âmbito pedagógico, avaliar pressupõe julgar até que ponto algo ensinado se realiza de modo mais ou menos semelhante ao desempenho mínimo desejado. A priori, quem ensina e avalia é o educador, o qual mensura com aplicação de exercícios, testes, provas e atividades interacionais o nível atual de aprendizado dos seus alunos num determinado período de ensino (LUCKESI, 2010). Mesmo parecendo algo mecânico em inúmeros pormenores, ensinar e avaliar não são atividades por completo lógicas. Ou seja, são atividades que experimentam inúmeras interferências das mais variadas naturezas. Estas interferências transformam, por exemplo, o ato de avaliar numa operação complexa, pois o ensino antecedente enfrenta sérios desafios. Entre estas interferências destaca-se a qualidade das interações pessoais que são automaticamente estabelecidas entre o educador e os educandos em todas as ocasiões. De regra, quanto mais saudável o ambiente de ensino, melhores também serão todas as interações sociais que lá se estabelecem. Por conta disto, sobretudo diante de um clima saudável, a possibilidade de melhor desempenho escolar amplifica-se de maneira considerável. Com isto, a possibilidade do processo de avaliação se manifestar com melhor qualidade consolida-se com maior facilidade, viabilizando-se o experimento do ensino humanizador (AMBROSETTI, 2013; BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Aliás, um ambiente saudável para a avaliação da aprendizagem é aquele que possibilita o ensino de todas as habilidades mínimas necessárias ao desempenho qualiquantitativo dos educandos no uso prático de todo e qualquer conteúdo ensinado. Neste tipo de contexto, as interações pessoais permitem que o educador ensine o que se deve sempre da melhor maneira em todas as ocasiões. Agindo assim, amplifica-se a assimilação prática de todo e qualquer conteúdo lecionado, de tal modo que o

desempenho final dos educandos também apresentará resultados de maior consistência qualitativa. Assim acontece porque as avaliações de desempenho não serão repletas de incoerências, pois se centrarão no aprendizado real de tudo que foi ensinado. Quando avaliado de maneira humanizadora, o educando valoriza o conteúdo ensinado, possibilitando a criação e subsequente manutenção de um ambiente de ensino diferenciado (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012; TACCA; 2008).

O grande desafio aqui, como se nota, é construir um ambiente de ensino que amplifique possibilidades de maneira consistente. Não é tão fácil agir neste sentido porque ensinar, como qualquer outra atividade que lida com pessoas, é uma operação que envolve a satisfação mais ou menos variável de inúmeras expectativas e necessidades de natureza subjetiva. Assim se sucedendo, um educando desmotivado, por exemplo, dificilmente apresentará desempenho escolar razoável, porquanto aprender não é tão somente “deglutir” o conteúdo no automático. Aprender é saber colocar em prática todas as habilidades que são ensinadas na escola, de tal maneira que as possibilidades sejam amplificadas com consistência. De qualquer modo, a construção deste tipo de ambiente é uma necessidade didático-pedagógica que exige participação efetiva de todos os elementos que interagem no ambiente escolar, além do efetivo interesse da sociedade (MUNHOZ, 2015; PEREIRA, 2008).

A reestruturação do paradigma da aprendizagem só se realizará após uma reforma consistente dos cursos de licenciatura. Assim deve ser porquanto ensinar é uma habilidade que exige qualificação diferenciada do educador. Se ele aprende a ensinar de maneira distinta, também saberá avaliar com humanismo, caso deseje. Apesar disso, o desafio é construir, consolidar e manter a base de uma nova mentalidade de avaliação, antecipada por uma metodologia de ensino que valorize a consistência qualitativa das interações pessoais estabelecidas no ambiente escolar. Deste modo, uma mentalidade que seja capaz de corrigir injustiças com o fim de mensurações de desempenho destoantes da habilidade real dos educandos na vida prática é antecedida por uma perspectiva de ensino que valoriza interações saudáveis no ambiente escolar. Esta é uma mentalidade que revolucionará o ambiente escolar, caso seja colocada em uso (LUCKESI, 2011; MARTELET; MOROSINI, 2015; MELLO, 2010).

Além disso, a construção de um ambiente de ensino humanizador é uma atividade que exige planejamento constante. Planejamento direcionado ao emergir de habilidades inovadoras no ato de ensinar. Como o homem é uma criatura essencialmente interacional, impossível sempre será experimentar o seu pleno potencial negligenciado até que ponto se faz necessário um ambiente motivador na hora de aprender. Aliás, ensinar desvalorizando a necessidade de interagir com humanismo é explorar de modo insuficiente todas as possibilidades de aprendizado que são intrínsecas no contato diário que se estabelece em qualquer agrupamento. Por isto, hoje é importantíssimo que o educador se posicione como um gerenciador interacional na hora de ensinar (HERNANDEZ; VENTURA, 2008; LEAL; MIRANDA, 2017; LUCKESI, 2011).

Em suma, num ambiente em que as interações pessoais se manifestam com humanidade, a qualidade do que produz é muito maior. Assim também acontece no ambiente de ensino. Diante disto, superar dificuldades de aprendizagem, incluindo-se no ensino da educação especial, é uma atividade que principia com relações interacionais que explorem o pleno potencial de todos os personagens do ambiente escolar com inteligência. Para tanto, também é imprescindível o interesse concreto de todos os elementos que formam a comunidade escolar, sobretudo os educandos (AMBROSETTI, 2013; BACICH; MORAN, 2017; FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012).

### 3 MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo, em um primeiro momento caracteriza-se a pesquisa; mais adiante, explica-se o universo e a amostra; descreve-se a seguir os instrumentos de coleta de dados; sucedendo-se pelo método de leitura, análise e compreensão dos dados; e por fim destaca-se o tratamento dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste estudo de natureza dissertativa, adota-se o horizonte de pesquisa qualitativo, visando o consumir paulatino de todas as atividades que são executadas no trabalho de campo efetivado na unidade escolar pesquisada.

Ao agir desse jeito, tanto as teorias apresentadas nas variáveis apresentadas no Marco Teórico, como a mensuração de todas as particularidades da problemática investigada, pelo experimento proposto, estão contempladas na fundamentação de todas as argumentações proclamadas na Análise dos Resultados como também nas considerações finais da dissertação. Considerando as particularidades da problemática investigada, esta seria a única forma de se realizar aqui uma pesquisa apropriada (BARBOSA, 2016).

Como já antevisto, a investigação realizada é um trabalho de campo descritivo qualitativo. Deste modo se configura porque o autor já conhece vários elementos característicos do objeto investigado, isto ao mesmo tempo em que emprega ferramentas de natureza qualitativa, com o intuito de delinear todas particularidades e premissas do tema, destacando-se as essenciais ao equacionamento da problemática proposta nos capítulos seguintes desta dissertação. Com isto, na atividade de campo, utilizam-se instrumentos de coleta de dados de natureza escrita fundamentados em questões qualitativas. Este proceder, facilita recolher do máximo possível de informações que possibilitarão descrever adiante o objeto investigado (BARBOSA, 2010; RICHARDSON, 2008).

No geral, trabalhos de campo são pesquisas de natureza descritiva que possibilitam conjecturar detalhado do assunto estudado explorando um recorte

circunscrito às dimensões a espacial, populacional e a temporal, ao mesmo tempo. Com este recorte, o eixo temático do assunto é limitado no tema, demarcando as suas particularidades em um contexto espaço-temporal-populacional correspondente à problemática investigada. Com o recorte executado, possibilita-se o fluir adequado de todas as ações antevistas nos objetivos de pesquisa. Deste modo, executam-se todas as atividades do estudo visando à consumação prática deles.

De outro modo dito, todos os elementos coletados na atividade de campo são dispostos no corpo do texto, tencionando à construção de uma resposta adequada ao problema de pesquisa, refutando e ou comprovando as hipóteses iniciais da atividade realizada (MARCONI; LAKATOS, 2007).

### 3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

No âmbito da metodologia, entende-se como sendo universo de pesquisa o conjunto de todos os elementos que possuem pelo menos uma característica em comum (BARBOSA, 2010).

Com isso, a amostra é indicada como sendo uma parte significativa do universo a qual é passível de ser utilizada como instrumento de pesquisa em experimentos de natureza científica. Para tanto, é preciso definir uma estratégia amostral que possibilite equacionar o problema de pesquisa de forma adequada (MARCONI; LAKATOS, 2010). Por consequência, indica-se que a estratégia amostral adequada ao experimento que aqui se realiza é de natureza não-probabilística. Perante a diminuta amplitude dos dois estratos do universo, o tipo de amostra que melhor se adequa aqui é a amostragem por conveniência. Neste tipo de estratégia amostral, o tamanho final da amostra possível é estabelecido levando em conta os meios que o pesquisador dispõe para realizar com qualidade o experimento proposto (BARBOSA, 2010).

Na prática, os universos de pesquisa com amplitude reduzida, isto é, com tamanho total de elementos inferior a 50.000 componentes, impossibilitam o uso do cálculo para a seleção de uma quantidade justa de elementos para a prática de uma observação experimental. Por isto, estes universos são classificados como não-probabilísticos. Sendo assim, para este tipo de universo só existe uma estratégia

disponível: explorar o procedimento amostral que melhor equacione a problemática proposta ao término de tudo (BARBOSA, 2010). Para isto, é indispensável avaliar todos os recursos disponíveis, propendendo a seguir o melhor caminho possível com segurança.

No caso desta dissertação é a amostragem por conveniência, porque, além de possibilitar uma visão completa da população investigada, este procedimento depreca uma quantidade mínima de recursos para executá-la de forma apropriada (MARCONI; LAKATOS, 2010).

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta atividade dissertativa, adotou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário qualiquantitativo. Assim atuando, foi possível explorar ao máximo a problemática de pesquisa, reduzindo os prováveis erros no entendimento de cada item avaliado neste trabalho de campo (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

Prosseguindo, o questionário aplicado com os educadores foi estruturado para corresponder 3 (três) objetivos específicos. Cada um destes objetivos tinha como meta a execução de uma tarefa básica capaz de corresponder ao equacionamento posterior do problema de pesquisa.

Na primeira parte do questionário aplicado aos educadores são disponibilizadas as seguintes questões: 1ª Qual o seu gênero? 2ª Qual a sua idade? 3ª Qual o seu estado civil? 4ª Qual o seu nível atual de escolaridade? 5ª Há quanto tempo você atua na área da educação? 6ª No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua? 7ª Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no ambiente de ensino? 8ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação? 9ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando? Com as respostas registradas, possibilita-se descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada mediante 9 (nove) questões distintas, como antevisto logo acima.

Por sua vez, na segunda parte do questionário aplicado aos educadores indaga-se: 1ª 'Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação especial?'; 2ª 'Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola?'; 3ª 'Nas políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes?'; 4ª 'Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?'; 5ª 'Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP?'; 6ª 'No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação especial?'; 7ª 'Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?'; 8ª 'Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação especial são direcionadas para a formação continuada dos educadores?'; 9ª 'Visando promover políticas públicas favoráveis à educação especial na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar?'; 10ª 'Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação especial na formação discente?'; 11ª 'Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação especial na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores?'; 12ª 'Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação especial?'; 13ª 'Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade favorável à educação especial?'; 14ª 'Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação especial, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente?'; 15ª 'As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação

especial?'; 16ª 'Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação especial?'; 17ª 'Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação especial?'; 18ª 'Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação especial?'; 19ª 'Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação especial?'; 20ª 'É importante a prática da educação especial em unidades escolares destinadas às comunidades?'; 21ª 'De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação especial?'; 22ª 'Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação especial, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente?'; 23ª 'Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação especial?'; 24ª 'Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação especial na formação discente?'; 25ª 'Na prática didático-pedagógica destinada à educação especial, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno?'; 26ª 'Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação especial?'; 27ª 'No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação especial?'; 28ª 'Focando em ações destinadas à educação especial, quais são as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar?'; 29ª 'O que favorece as metodologias do ensino na escola, se focadas em ações destinadas à educação especial, no âmbito da formação discente?'; e 30ª 'No momento, as metodologias do ensino na escola favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação especial?'. Com as respostas para estas questões, possibilita-se a realização de mais um objetivo específico da pesquisa, no caso o terceiro deste experimento em particular, ou seja, mensura-se a qualidade geral do ensino de ciências na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados.

### 3.4 O MÉTODO DE LEITURA, ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS

No âmbito da metodologia de pesquisa, indica-se que o método de leitura, análise e compreensão dos dados coletados desta atividade dissertativa deve corresponder à abordagem de pesquisa anteriormente descrita. Deste jeito dever ser porque todas estas atividades demandam concordância plena à perspectiva teórico-epistemológica adotada na pesquisa que aqui se realiza de forma descritivo qualitativa. De nada adianta colher uma grande quantidade de informações, através dos mais variados e mirabolantes métodos, se, por consequência, não é possível usá-los com inteligência, direcionando ao equacionamento do problema de pesquisa (BARBOSA, 2010).

Isso dito, para corresponder o horizonte qualitativo, todas as informações da atividade de pesquisa aqui efetivada são comparadas aos principais paradigmas apontados na fundamentação teórica as que definem as premissas básicas do assunto investigado mediante o método teórico-indutivo. Esta metodologia caracteriza-se pela construção de argumentações observando-se até onde o eixo paradigmático de uma ideia é concretizado *in loco*. Ou seja, é uma ferramenta metodológica de caráter empírico validada nos resultados observados e na consistência real das ideias apresentadas.

Neste ponto, urge frisar que a abordagem qualitativa foi aplicada na leitura, na análise e na compreensão de todas as questões respondidas pelos educadores no questionário o qual foi anteriormente descrito para este estrato do universo em particular.

### 3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Para esta atividade dissertativa, todas as informações coletadas no trabalho de campo consumado na unidade escolar pesquisada serão tabuladas no Editor de Planilhas Excel. Para isto, serão enquadrados aos preceitos básicos da Escala Likert, ao mesmo tempo em que sagram o método teórico-indutivo na construção das argumentações. Na prática, este procedimento satisfaz o horizonte qualitativo o qual aqui é adotado na efetivação de todas as atividades de pesquisa, como já descrito antes. Assim Agindo, a investigação proposta cumpre o seu papel informando com

propriedade, respeitando-se a horizonte de pesquisa escolhido, do melhor modo (BARBOSA, 2010).

Em qualquer estudo, o coroar todas as ações anteriores executadas sumaria no exibir de todos os resultados de uma pesquisa. O seu desígnio básico é divulgar o conhecimento para que experiências sejam compartilhadas de forma clara e objetiva. Acontecendo isto, o eixo teórico do tema estudado poderá reforçar as suas bases, comprovando hipóteses e ou refutando teorias prévias em ao término de tudo. A apresentação geral desta etapa da pesquisa deverá ser didática para que o resultado da investigação seja compreendido por qualquer pessoa que acesse a apresentação dos dados (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

## 4 MARCO ANALÍTICO

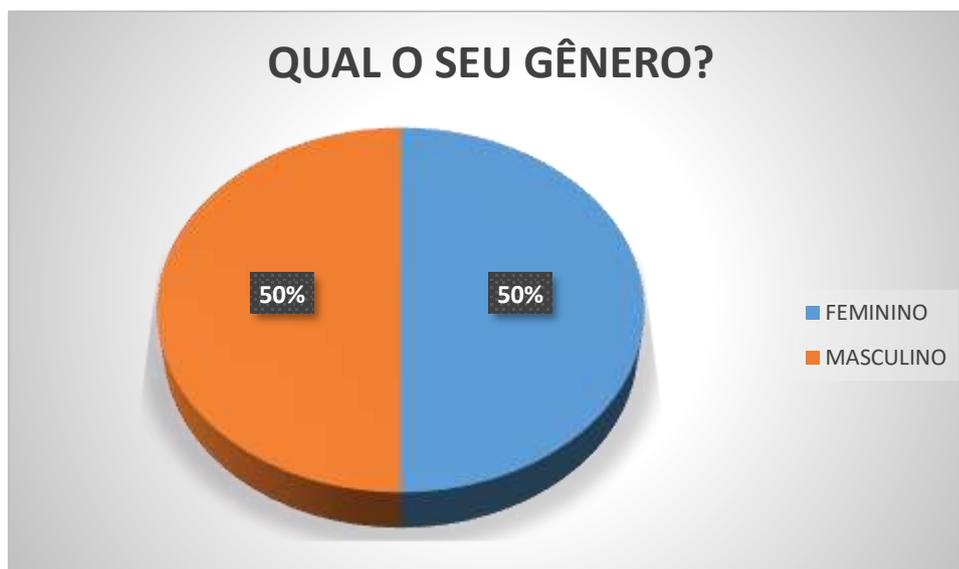
Nesta parte da pesquisa dissertativa, apresenta-se a leitura, a análise e a compreensão integrativa de todas as perguntas que foram feitas com o instrumento de coleta de dados preenchido pelos educadores da unidade escolar pesquisada. Como tal, é uma atividade que possibilitará explorar a abrangência geral de das teorias que se aplicam de uma forma ou de outra ao experimento proposto, sobretudo aquelas que foram avaliadas no Marco Analítico.

A priori, a distribuição do conteúdo nesta parte da pesquisa visa corresponder todos os objetivos específicos do estudo, os quais já foram apresentados e explicados no Marco Introdutório. Agindo assim, possibilita-se um vislumbre apropriado de inúmeros aspectos que, de uma forma ou de outra, estão relacionados ao recorte temático adotado, ao mesmo tempo em que viabiliza o explorar minucioso da problemática proposta para esta atividade. É importante frisar que cada uma destas partes também leva em conta a natureza da abordagem de pesquisa apresentada no Marco Metodológico. Deste jeito deve ser para que tudo se efetive de maneira lógica, possibilitando, em paralelo, um experimento apropriadamente embasado, porquanto viabiliza a probabilidade do teste porvindouro de suas argumentações. Evidentemente, isto implica que serão viáveis resultados mais ou menos semelhantes em qualquer outra atividade que se embase em condições semelhantes ao que aqui se registra, de uma maneira ou de outra.

### 4.1 PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual o seu gênero?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Feminino”; “Masculino”; e “Outro”. São três opções distintas entre as quais só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, registram-se a seguir os seguintes resultados no gráfico adiante, o qual é o primeiro desta atividade dissertativa:



**Gráfico 1.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como visto no Gráfico 1, todos os educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada são igualmente distribuídos entre o gênero, ou seja, o sexo “Feminino” ou o “Masculino”, porquanto tanto um como o outro apresentam um percentual de 50%. Por consequência, a possibilidade de resposta “Outro” não evidencia presença para item aqui avaliado.

Prosseguindo, na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual a sua idade?** Aqui ficou ao critério do professor entrevistado na atividade de campo na unidade escolar pesquisada registrar a sua própria idade.

Como tal, são apontados os seguintes resultados no gráfico posterior:



**Gráfico 2.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No geral, foi possível resumir as idades registradas por todos os educadores entrevistados em 4 (quatro) estratos distintos, observando-se os dados expressos no Gráfico 2. O primeiro deles contempla profissionais que estão entre os 20 (vinte) e 30 (trinta) anos; o segundo reúne os profissionais que estão entre os 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos; o terceiro agrupa todos os profissionais que estão com a idade entre os 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos; e no quarto estrato agrupam-se todos os entrevistados que já apresentam uma idade pessoal acima dos 50 (cinquenta) anos. Na prática, os dois estratos que apresentam percentuais mais elevados são o segundo (entre 31 e 40 anos) e o terceiro (entre 41 e 50), os quais apresentam 33% para cada um em particular. Por sua vez, o primeiro (entre os 20 e 30 anos) e quarto (mais de 50 anos) computam um percentual de 17% cada um deles. Com isto expresso, é possível afirmar que os profissionais entrevistados são pessoas na idade adulta em plena capacidade produtiva e que possuem uma experiência de vida relativamente razoável, porquanto são maduros. Isto tudo, certamente podem contribuir para uma prática educativa de melhor qualidade, sobretudo com o acréscimo de suas experiências de vida com maior frequência.

Como visto no gráfico 5, as respostas espontaneamente anotadas pelos educadores entrevistados possibilitaram a consumação de quatro estratos distintos. Por sua vez, estes estratos estão frequencialmente distribuídos do seguinte modo no quadro adiante:

**Quadro 1.**

<b>IDADE DOS EDUCADORES ENTREVISTADOS</b>	
Frequência	27, 28 , 33, 33, 35, 35, 42, 45, 45, 45, 51 e 55 anos.
Menor idade	27 anos.
Maior idade	55 anos.
Idade mais comum	45 anos (com 3 aparições)
Idade média	39 anos (aproximadamente).

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante dos dados expressos no Quadro 1, nota-se que as idades dos entrevistados vão dos 27 aos 55 anos. A pessoa mais nova afirmou que tinha 27 anos

no momento do da pesquisa, enquanto a mais velha disse que já tinha 55 anos. A idade média deles ficou em aproximadamente 39 anos. Aliás, a idade mais comum entre os educadores entrevistados são os 45 anos com 3 (três) aparições. Portanto, os educadores entrevistados são adultos jovens, entretanto com uma boa dose de experiência de vida. Em tese, isto significa que poderão oferecer uma boa dose de experiência no ambiente escolar, caso desejem, ou que sintam à vontade para tanto, implicando em uma atividade de ensino de melhor qualidade em determinadas ocasiões. Claro que isto é apenas uma tese que poderá ser comprovada mais adiante no experimento que aqui se consuma.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual o seu estado civil?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Solteiro”; “Casado”; e “Outro”. Mais uma vez, são três opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse modo, no próximo gráfico, são consumados os seguintes resultados experimentais:



**Gráfico 3.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como visto no Gráfico 3, todas as três opções de resposta foram, de uma forma ou de outra, escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de pesquisa. Os dois primeiros extratos registraram os maiores valores percentuais, porquanto a opção “Solteiro” e a alternativa “Casado” cada uma delas

consumou em particular um percentual de 42% ao todo. Por sua vez, a opção “Outros” ficou com apenas 16%. É importante frisar que como “Outros” considera-se todas as uniões estáveis, o que na prática implica em uma união afetiva igualada ao casamento civil legalmente aceito no Brasil. Portanto, entre as três opções oferecidas para resposta é possível visualizar dois grupos distintos. No primeiro deles, ficam apenas os declaradamente solteiros com 42%. No outro, por sua vez, estão os que se declaram casados ou que estão em uma união estável, o que na realidade alcançam, juntos, um percentual total de 58% ao todo. Isto, tese, implica que a maioria inequívoca de todos os educadores entrevistados são pessoas que estão experimentando uma situação familiar de maior responsabilidade. Isto, em parte, também implica na tese de que estão mais conscientes da importância da educação de qualidade, visto que estão experimentando um conjunto maior de responsabilidades no dia a dia. Claro que isto implica em tese que carece de informações extras para se confirmar como tal neste experimento em particular<sup>17</sup>.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual o seu nível atual de escolaridade?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Graduação”; “Graduação com especialização”; “Mestrado”; e “Doutorado”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Assim sendo, possibilitam-se os seguintes resultados no gráfico seguinte:

---

<sup>17</sup> Esta tese poderá ser mais bem avaliada ou até mesmo comprovada em questões posteriores desta parte do experimento, porquanto são direcionadas aos aspectos motivacionais. No momento, apenas isto pode ser dito.

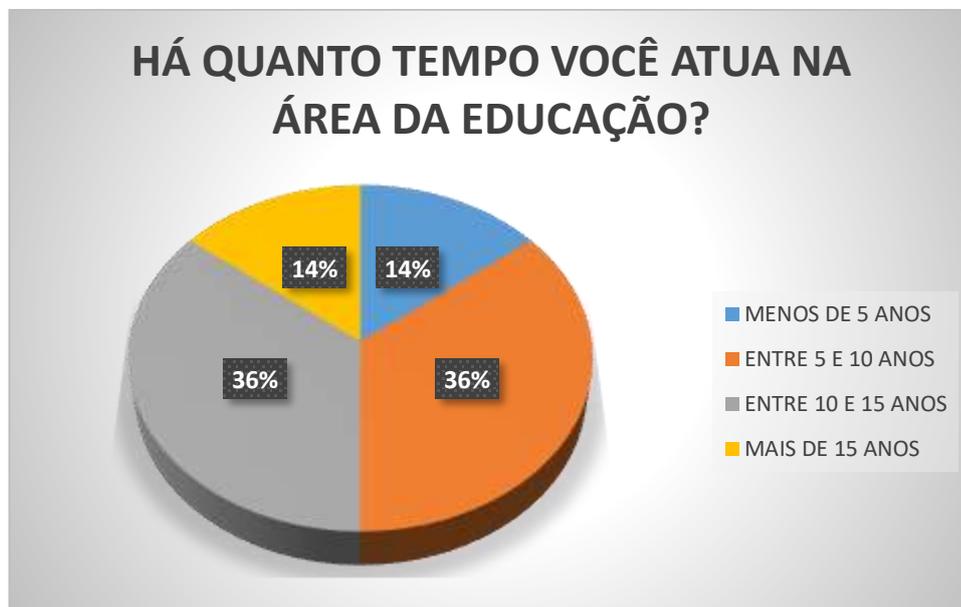


**Gráfico 4.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante dos resultados expressos no Gráfico 4, todas as três opções de resposta foram, mais uma vez, escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo na unidade escolar pesquisada, de igual modo à questão anterior. No entanto, desta vez, os dois últimos extratos registraram os maiores valores percentuais, visto que a opção “Graduação” e a alternativa “Graduação com especialização” cada uma delas efetivou em particular um percentual de 42% ao todo. Ao seu tempo, a opção “Mestrado” apresentou o menor percentual, ou seja, 16%. Na prática, isto significa que os educadores entrevistados apresentam pelo menos o nível de escolaridade mínimo que se espera para que exerçam as suas funções em uma sala de aula com a qualidade desejada. Aliás, aparentemente estão até em melhores condições que muitas outras escolas, porquanto 58% deles afirmaram que possuem pelo menos uma especialização em curso. Mais adiante, será observado até que ponto isto repercutirá na qualidade geral da atividade de ensino do conteúdo destinado à educação especial. Certamente repercutirá de algum modo, mesmo que isto não possa ser mensurado aqui, em um primeiro momento. Mesmo assim, em tese pelo menos, é possível afirmar que um professor adequadamente formado poderá cumprir do melhor jeito as suas funções laborais na hora de ensinar o conteúdo que lhe diz respeito.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Há quanto tempo você atua na área da educação?** Aqui mais uma vez ficou ao critério do professor entrevistado na atividade de pesquisa registrar a sua própria resposta. Isso dito, no Gráfico precedente constata-se os seguintes resultados:



**Gráfico 5.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como visto no gráfico 5, as respostas espontaneamente anotadas pelos educadores entrevistados possibilitaram a consumação de quatro estratos distintos. Por sua vez, estes estratos estão frequencialmente distribuídos do seguinte modo: 14% afirmaram que atuam na área da educação há menos de 5 anos; 36% disseram que atuam entre 5 e 10 anos na área da educação; outros 36 falaram que estão trabalhando na área da educação entre 10 e 15 anos pelo menos; e os outros 14% restantes declararam que estão no campo da educação a mais de 15 anos no momento. Com estes resultados, é possível afirmar que são profissionais experientes, porquanto já estão familiarizados com as atividades e com todas as consequências que são comuns no âmbito da educação. Isto se reforça ainda mais observando o seguinte quadro:

**Quadro 2.**

<b>IDADE DOS EDUCADORES ENTREVISTADOS</b>	
Frequência	4, 4, 6, 7, 8, 8, 12, 12, 12, 13, 16 e 16 anos.
Menor tempo	4 anos (com 2 aparições).
Maior tempo	16 anos (com 2 aparições).
Tempo mais comum	12 anos (com 3 aparições).
Tempo médio	9 anos (aproximadamente).

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Perante os dados expressos no Quadro 2, constata-se que o tempo de serviço dos educadores entrevistados na área da educação vai dos 4 aos 16 anos. As duas pessoas que menos tempo trabalham na área afirmaram que já realizam isto há 4 anos no máximo, enquanto as duas que mais tempo atuam neste campo realizam isto há 16 anos. O tempo médio de trabalho deles ficou em aproximadamente 9 (nove) anos. O tempo de serviço mais comum na educação é de 12 (doze) anos com três aparições. Os educadores entrevistados, por consequência, são profissionais com uma boa dose de experiência de trabalho. Isto implica que, em tese, estão em melhores condições de oferecer ensino de qualidade aos educandos que estudam na unidade escolar pesquisada.

Na sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Pública”; e “Privada”. Nesta parte da pesquisa, foi oferecida a possibilidade de escolher mais de uma opção como resposta, ao mesmo tempo, caso preciso fosse.

Desse modo, no gráfico seguinte computam-se os resultados a seguir:



**Gráfico 6.**

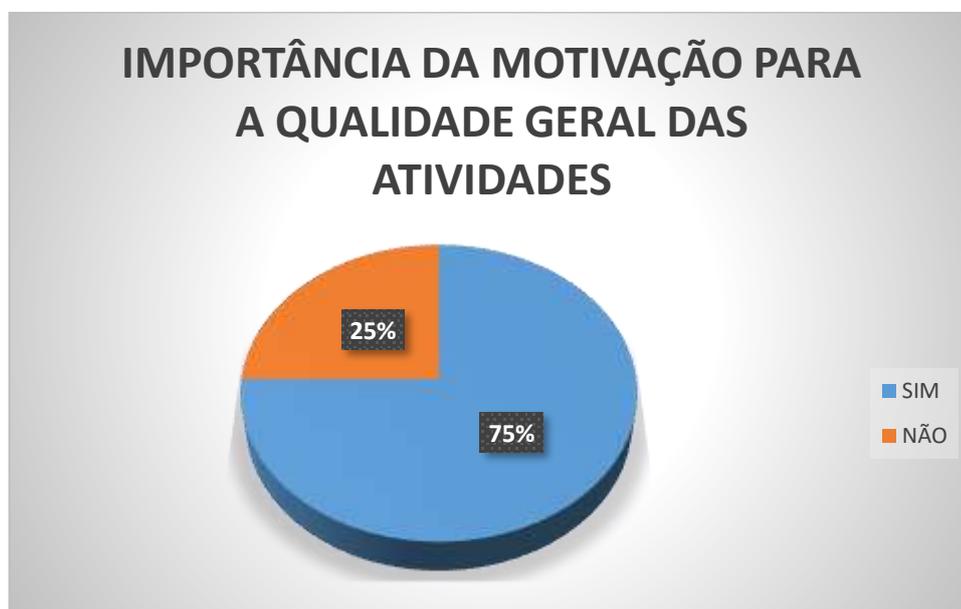
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 6, as duas opções de resposta foram escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo na unidade escolar pesquisada. Aliás, mais do que isto: as duas foram igualmente escolhidas. Com isto, possibilita-se os seguintes percentuais: “Pública” ficou com 42% e “Privada” também consumou os mesmos 42% em paralelo. Tudo isto ao mesmo tempo em que 16% dos entrevistados escolheram as duas alternativas de uma só vez. Com estes resultados, é possível afirmar que os educadores entrevistados estão cientes das dificuldades bem como das cobranças que são comuns em um ambiente de ensino público ou privado. Claro que em âmbito legal não é para existir diferenças entre uma escola ou outra. De qualquer maneira, em cada um destes ambientes há exigências que lhes são comuns, implicando em situações inusitadas com muita frequência. Mesmo assim, o ideal é oferecer o melhor ensino, fomentando a qualidade de aprendizado com a frequência socialmente desejada no momento. Óbvio que isto implica em desafios dos mais variados tipos e intensidades. Estes desafios poderão limitar a qualidade geral das ações realizadas no ambiente de ensino em muitas ocasiões. Entretanto, isto não implica em uma situação que não possa ser resolvida, desde que existam meios e vontade para tanto.

Na sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no**

**ambiente de ensino?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Também são oferecidas aqui quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dito isso, a seguir apresentam-se os seguintes resultados no gráfico precedente:



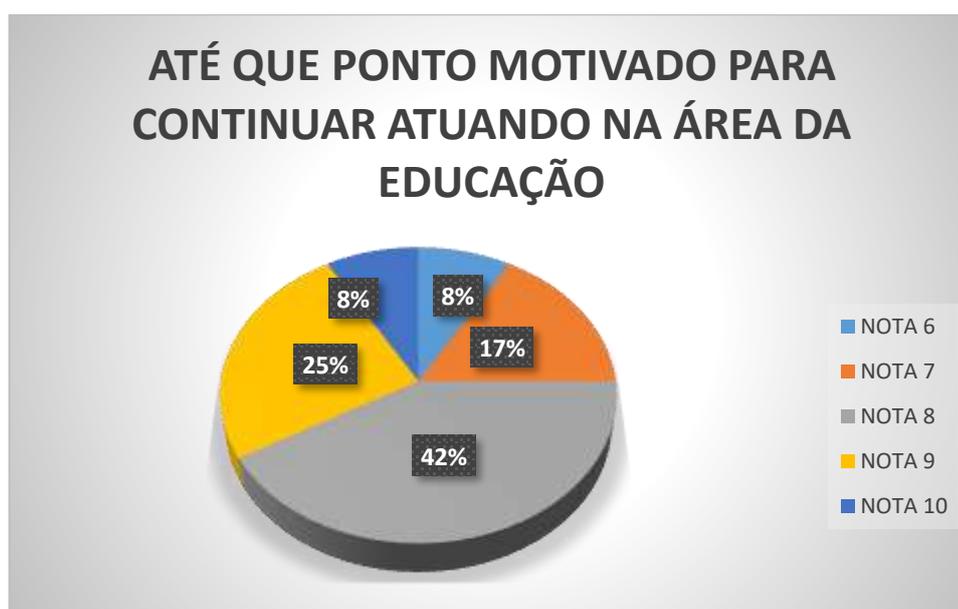
**Gráfico 7.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante dos resultados expressos no Gráfico 7, observa-se que das quatro possibilidades de resposta apenas duas delas foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de pesquisa que se efetivou na unidade escolar pesquisada. As respostas escolhidas foram: o “Sim” com 75%; e o “Não” com os outros 25% restantes. É importante frisar que estas duas possibilidades são diametralmente opostas, ou seja, a escolha de uma delas automaticamente significa na eliminação completa da outra, visto que os seus resultados são antagônicos. Na prática, o resultado consumado implica no reconhecimento por parte dos sujeitos entrevistados da relevância geral da motivação para o consumir de qualquer atividade que se faça necessária na esfera escolar. Profissionais desmotivados normalmente ocasionam desempenho geral insatisfatório na prestação de qualquer serviço, incluindo-se aqui a atividade de ensino. Se a intenção é consumir uma atividade de qualidade, o ideal é que os profissionais estejam motivados, ou pelo menos comprometidos com as ações que precisam realizar em sala de aula. A motivação é

indispensável em qualquer atividade, sobretudo para aquelas que se efetivam mediante o contato pessoal. Por consequência, a sua qualidade é intrinsecamente relacionada ao desempenho geral que se vislumbra em qualquer atividade, incluindo-se aqui aquelas que são comuns ao espaço escolar.

Na oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação?** Para este item, disponibilizou-se uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. No próximo gráfico, estão consumados os seguintes resultados:



**Gráfico 8.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como se efetiva no Gráfico 8, as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Na prática, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 17%, a nota 8 ficou com 42%, a nota 9 ficou com 25% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Considerando um percentual de aproveitamento médio satisfatório, constata-se que estas notas estão se concentrando entre as notas 8 e 9 (com 67% no conjunto), ao mesmo tempo em que pelo menos 8% das notas escolhidas representam o valor máximo possível para uma nota a ser escolhida pelos educadores entrevistados. Isto implica em afirmar que existe uma atribuição positiva para a motivação pessoal dos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Óbvio que isto não

implica que não existam desafios pessoais para se motivar no ambiente escolar na hora de ensinar. Contudo, existe uma predominância geral de uma motivação apropriada aos objetivos desejados para a qualidade geral do ensino na escola que se estuda nesta atividade dissertativa.

Estes resultados estão complementados na seguinte tabela:

**Tabela 1** - Até que ponto motivado para continuar atuando na área da educação.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	2	5	3	1
<b>SOMATÓRIO GERAL</b>					97				
<b>MENOR NOTA</b>					Nota 6 (com 1 aparição)				
<b>MAIOR NOTA</b>					Nota 10 (com 1 aparição)				
<b>MODA</b>					Nota 8 (com 5 aparições)				
<b>MEDIANA</b>					8,00				
<b>MÉDIA</b>					8,08				

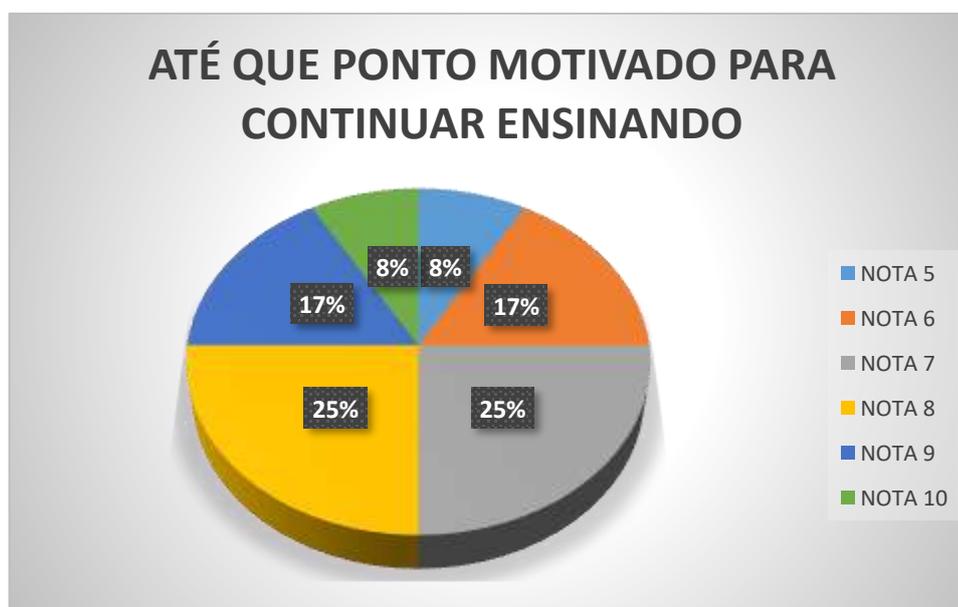
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como descrito na Tabela 1, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas. Com isto, a nota 6 exibiu 1 (uma) aparição, a nota 7 (seis) apresentou 2 (duas) aparições, a nota 8 (sete) consumou 5 (cinco) aparições, a nota 9 (nove) também efetivou 3 aparições e a nota 10 realizou 1 aparição, totalizando-se 12 (doze) aparições ao todo. Seguindo, o somatório geral alcançou 97 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 5 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,00, a média registrada aqui é de 8,08.

Por tudo isso, esses resultados indicam que até 80,8% dos educadores atribuíram uma avaliação positiva para a motivação pessoal no campo da educação. Acontecendo isto, é possível afirmar, pelo menos em tese, que existe um indicativo

inequívoco de que no ambiente escolar investigado as aulas destinadas à educação especial são executadas com relativa qualidade, possibilitando em contrapartida um aprendizado adequado em paralelo, ou que pelo menos existe interesse em ensinar com qualidade o saber de natureza científica em todas as ocasiões e contextos. Afinal profissionais motivados com as próprias atividades normalmente apresentam melhores resultados gerais na consumação de suas atividades diárias de trabalho. Claro que os desafios continuarão a existir. No entanto, não serão tão marcantes, ou pelo menos estão passíveis de solução rápida, caso exista interesse para isto, além de recursos para tanto.

Na nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando?** Aqui também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. Estão consumados os seguintes resultados, no próximo gráfico:



**Gráfico 9.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Perante os resultados expressos no Gráfico 9, as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Com isto, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 17%, a nota 8 ficou com 42%, a nota 9 ficou com 25% e a nota 10 ficou com um

percentual de 8%, de igual modo aos resultados apresentados para a análise da questão anterior.

Desse jeito, nota-se mais uma vez um percentual de aproveitamento médio satisfatório, porquanto os valores expressos estão se concentrando entre as notas 8 e 9 (com 67% no conjunto), isto ao mesmo tempo em que pelo menos 8% das notas escolhidas representam o valor máximo possível, ou seja, uma nota 10. Nestas condições, é possível vaticinar que existe uma atribuição positiva para que o sujeito entrevistado no decorrer da atividade de pesquisa continue ensinando. Mais uma vez, isto não insinua que não existam desafios pessoais para se motivar no ambiente escolar na hora de ensinar. De qualquer maneira, predomina uma sensação geral de motivação apropriada aos objetivos desejados para a qualidade geral do ensino, uma sensação que alimenta o interesse pessoal do educador em continuar atuando no campo da educação por mais tempo.

Mais uma vez, estes resultados estão complementados na seguinte tabela:

**Tabela 2** - Até que ponto motivado para continuar ensinando.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	2	5	3	1
<b>SOMATÓRIO GERAL</b>					97				
<b>MENOR NOTA</b>					Nota 6 (com 1 aparição)				
<b>MAIOR NOTA</b>					Nota 10 (com 1 aparição)				
<b>MODA</b>					Nota 8 (com 5 aparições)				
<b>MEDIANA</b>					8,00				
<b>MÉDIA</b>					8,08				

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como antevisto na Tabela 2, na frequência geral de notas entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas nesta parte do experimento. Isto dito, a nota 6 expôs 1 (uma) aparição, a nota 7 (seis) exibiu 2 (duas) aparições, a nota 8 (sete) consumou 5 (cinco) aparições, a nota 9 (nove) efetivou 3

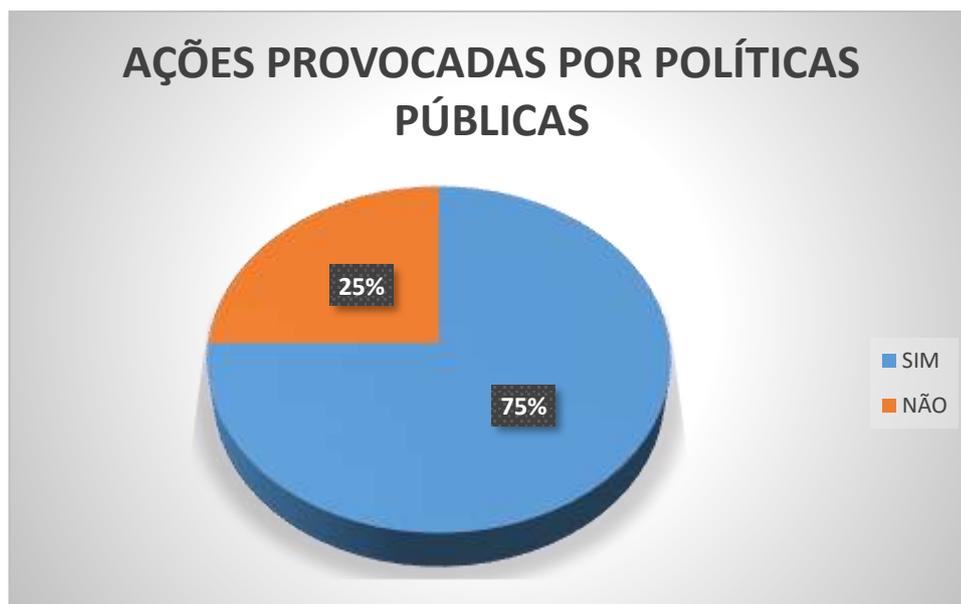
aparições e a nota 10 realizou 1 aparição, totalizando 12 (doze) aparições. Por consequência, o somatório geral alcançou 97 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 5 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,00, a média registrada aqui é de 8,08. Estes resultados são exatamente idênticos ao que já tinha se sucedido na observação da tabela anterior, reforçando a qualidade geral das respostas que são apresentadas tanto lá como aqui.

Seguindo, esses resultados indicam que até 80,8% dos educadores atribuíram uma avaliação positiva para a motivação pessoal para continuarem atuando no campo da educação. Nestas condições, é possível vaticinar que realmente há um indicativo inequívoco de que no ambiente escolar investigado as aulas destinadas à educação especial são executadas com qualidade. Por isto, fomenta-se um aprendizado apropriado em paralelo, explorando o conteúdo do melhor modo. Como já dito antes, assim se sucede porque profissionais motivados com as próprias atividades apresentam com frequência melhores resultados gerais na consumação de suas atividades diárias no ambiente de trabalho, incluindo-se aqui o espaço escolar. Isto não implica que os desafios diários deixarão de existir. Eles continuarão presentes, mas serão resolvidos com certa celeridade, pois o ambiente geral de ensino é muito bom, ou pelo menos os atritos são facilmente resolvidos, porque existe interesse genuíno para isto.

#### 4.2 AJUIZAMENTO QUALITATIVO DAS VARIÁVEIS DE PESQUISA

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse modo, no gráfico a seguir estão presentes os seguintes resultados:



**Gráfico 10.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como visto no Gráfico 10, as duas possibilidades de resposta apresentadas aqui foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Sendo assim, 75% deles afirmaram que “Sim”, ou seja, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação especial, enquanto os outros 25% afirmaram justamente o contrário, isto é, que “Não” há provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação especial. De qualquer jeito, tanto para uma alternativa como para a outra não foi dito o que seriam estas ações destinadas de maneira específica para a educação especial. Isto, todavia, não foi indagado nesta parte do experimento dissertativo. Por consequência, não precisaria ser dito também.

Na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Os docentes”; “Os diretores”; “Os coordenadores”; “A comunidade escolar”; e “Todos os personagens anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, os seguintes resultados são expressos no próximo gráfico:



**Gráfico 11.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Perante os resultados expressos no Gráfico 11, nota-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta foram escolhidas apenas 3 (três) as quais seriam: “Os docentes” com 42%, “Os diretores” também com 42% e “Os coordenadores” com os outros 16%.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Nas políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse jeito, computam-se os seguintes resultados no gráfico a seguir:



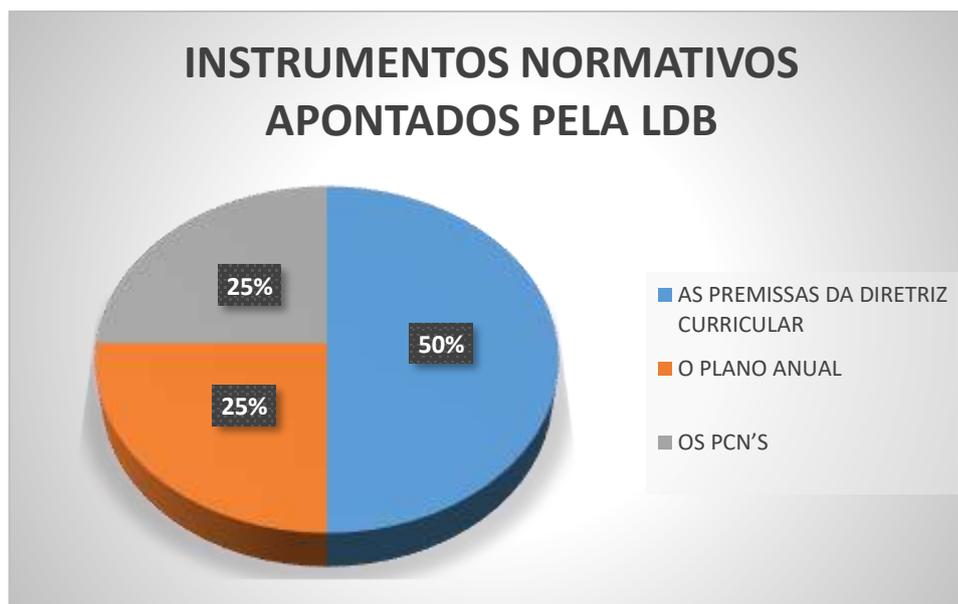
**Gráfico 12.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 12, verifica-se que as 2 (duas) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores que foram entrevistados no decorrer da atividade de campo que foi consumada na unidade escolar pesquisada. Sendo assim, 75% deles afirmaram que há participação ativa dos docentes nas políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola, enquanto os 25% falaram justamente o contrário, ou seja, que não existe participação ativa dos docentes nas políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “As premissas da diretriz curricular”; “O plano anual”; “Os PCN’S”; e “Todos os instrumentos anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Isso dito, os seguintes resultados são computados no gráfico a seguir:



**Gráfico 13.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No Gráfico 13, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta três delas foram escolhidas pelos educadores entrevistados na consumação da atividade de pesquisa consumada na unidade escolar estudada nesta atividade dissertativa. Isto dito, para 50% dos entrevistados os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente estão resumidos “nas premissas da diretriz curricular”; para 25% deles isto se vislumbra no “Plano anual”, enquanto para os outros 25% esta é uma atividade que se efetiva apenas nos “PCN’S”.

Com esses resultados, nota-se que, mesmo na possibilidade real da ação conjunta das três alternativas escolhidas como resposta para a pergunta que nesta parte se avalia, os educadores entrevistados não atuaram desta maneira. Ou seja, simplesmente escolheram apenas uma delas e ignoraram por completo a possibilidade das outras. Certamente esta escolha tem uma razão de ser. Aliás, isto talvez seja a incapacidade da direção da escola e dos profissionais que lá atuam (de maneira geral) de vislumbrarem uma perspectiva de planejamento fundamentada em uma abordagem integral. De algum jeito, isto implica em algumas falhas nas ações que serão executadas, ou pelo menos no decréscimo da qualidade final que poderia ser obtida caso o planejamento seguisse neste rumo. Isto tudo, todavia, são apenas conjecturas as quais estão passíveis de comprovação ou de uma provável refutação nas páginas subsequentes desta atividade dissertativa.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Os docentes e alunos”; “O diretor e o coordenador”; e “A comunidade escolar como um todo”<sup>18</sup>. Neste ponto, são oferecidas três opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Para tanto, a seguir são expressos no gráfico adiante os seguintes resultados:



**Gráfico 14.**

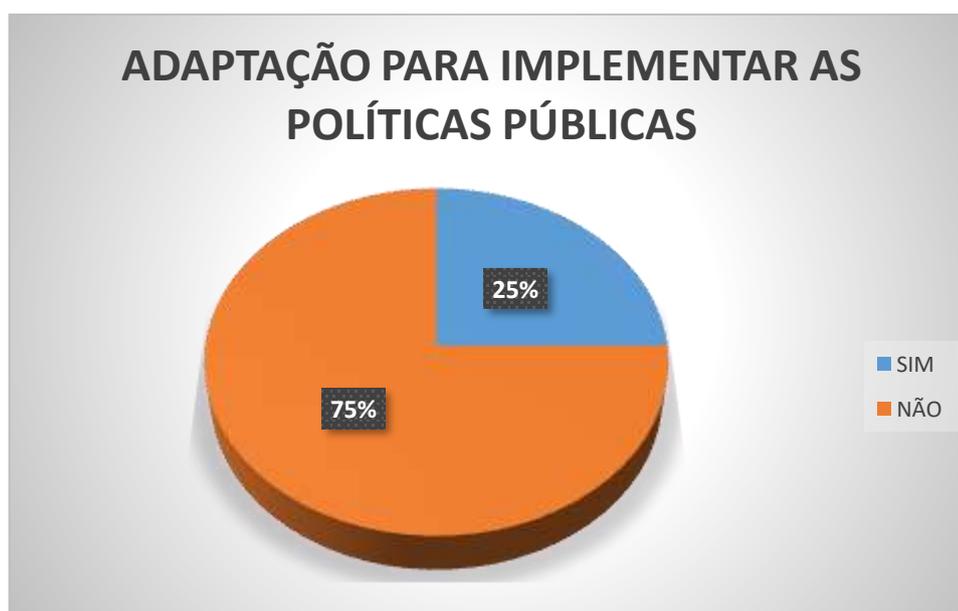
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante dos resultados que estão resumidos no Gráfico 14, observa-se que apenas 2 (duas) das 3 (três) possibilidades de resposta foram igualmente escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Com isto, para 50% dos entrevistados os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente são “os docentes e os alunos”, contudo para os outros 50% deles seriam apenas “o diretor e o coordenador” da unidade escolar pesquisada.

<sup>18</sup> No caso, aqui considerou-se como comunidade escolar apenas os personagens que estão diretamente envolvidos ou que serão beneficiados com as atividades de ensino que são realizadas na escola pesquisada.

Na sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas<sup>19</sup>.

Dito isso, no gráfico seguintes são exibidos os seguintes resultados:



**Gráfico 15.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Considerando os resultados sintetizados no Gráfico 15, observa-se que apenas 2 (duas) das 4 (quatro) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de pesquisa. Nestas condições, 25% dos entrevistados afirmaram que o currículo escolar disponibiliza adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação especial; enquanto os 75% restantes afirmaram justamente o contrário, ou seja, que o currículo escolar não oferece possibilidade de adaptação para implementar as políticas públicas destinadas

---

<sup>19</sup> Mais uma vez, é possível atuar desta maneira porque se vislumbra que as atividades que são resumidas como possibilidade de resposta são passíveis de uma ação conjunta mais ou menos variável. Por consequência, é lícito permitir que isto possa ser visto de algum modo nos resultados gerais deste experimento, sobretudo no corpo da resposta que se aplicará ao questionamento que se estabelece nesta parte da pesquisa.

à educação especial. São duas respostas diametralmente opostas, as quais implicam em resultados totalmente distintos na prática.

Na sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nas ações metodológicas”; “Nos projetos e práticas”; “Nos conteúdos”; “No processo avaliativo”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas<sup>20</sup>.

Assim sendo, no gráfico seguinte computam-se os seguintes resultados:



**Gráfico 16.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

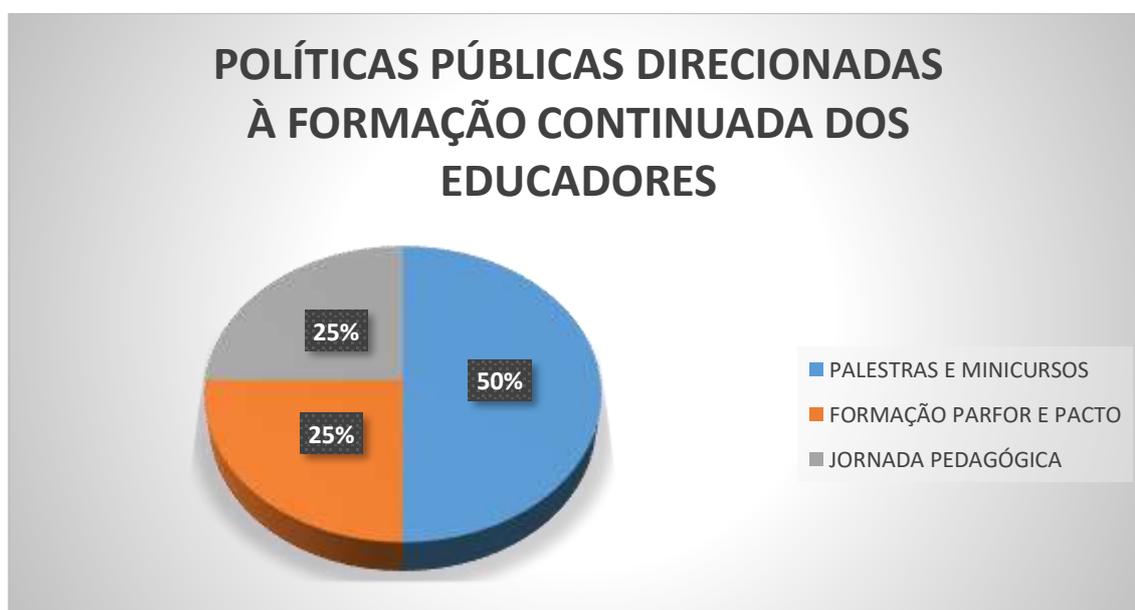
Diante dos resultados compendiados no Gráfico 16, nota-se que, no decorrer da atividade de campo, 4 (quatro) das 5 (cinco) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Com isto, 50% dos entrevistados afirmaram que na escola existem adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente “Nas ações metodológicas”;

<sup>20</sup> Mais uma vez, é possível atuar desta maneira porque se vislumbra que as atividades que são resumidas como possibilidade de resposta são passíveis de uma ação conjunta mais ou menos variável. Com isto, é lícito permitir que isto possa ser visto de algum modo nos resultados gerais deste experimento, sobretudo no corpo da resposta que se aplicará ao questionamento que se estabelece nesta parte da pesquisa.

para três estratos distintos de 16% cada um deles isto se observa “Nos projetos e práticas”; “Nos conteúdos”; e “No processo avaliativo”, respectivamente<sup>21</sup>.

Na oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação especial são direcionadas para a formação continuada dos educadores?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Palestras e minicursos”; “Formação PARFOR e Pacto”; “Jornada pedagógica”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Sendo assim, estão expressos os seguintes resultados no próximo gráfico:



**Gráfico 17.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No gráfico 17, observa-se que 3 (três) das 4 (quatro) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Por consequência, no decorrer desta atividade de pesquisa, as políticas públicas favoráveis à educação especial direcionadas à formação continuada dos educadores se vislumbram em pelo menos 50% das ocasiões em palestras e minicursos; enquanto para outros 25% isto é algo

<sup>21</sup> É importante frisar que estes resultados foram arredondados. Quantitativamente 6 (seis) dos 12 (doze) educadores entrevistados afirmaram que na escola existem adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente “Nas ações metodológicas”, enquanto 2 (dois) deles disseram que isto se sucede “Nos projetos e práticas”, outros 2 “Nos conteúdos” e os 2 “No processo avaliativo”.

que se efetiva na “Formação PARFOR e Pacto”; e para os 25% restantes esta é uma atividade que se consuma na Jornada pedagógica”.

Na nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Visando promover políticas públicas favoráveis à educação especial na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar?** A liberdade a ser dada e, sobretudo, experimentada por qualquer equipe pedagógica, incluindo-se aqui os educadores que labutam diretamente em sala de aula, é uma das premissas mais importantes para a autonomia no ambiente escolar. Isto, na prática, é uma realidade que não pode se consumir, visto que as limitações ideológicas impostas pelo ente estatal mediante o MEC impedem o usufruto da liberdade plena em sala de aula. Certamente é imprescindível a determinação de linhas mestras que possam servir como orientadoras gerais da base curricular mínima a ser ensinada. Isto, todavia, não pode se transformar em uma imposição que limite de forma exacerbada o discernimento pessoal do educador. Em suma, o ideal é bom senso para que o processo educativo se realize de maneira qualitativa com maior frequência. Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, os seguintes resultados são exibidos no gráfico a seguir:



**Gráfico 18.**

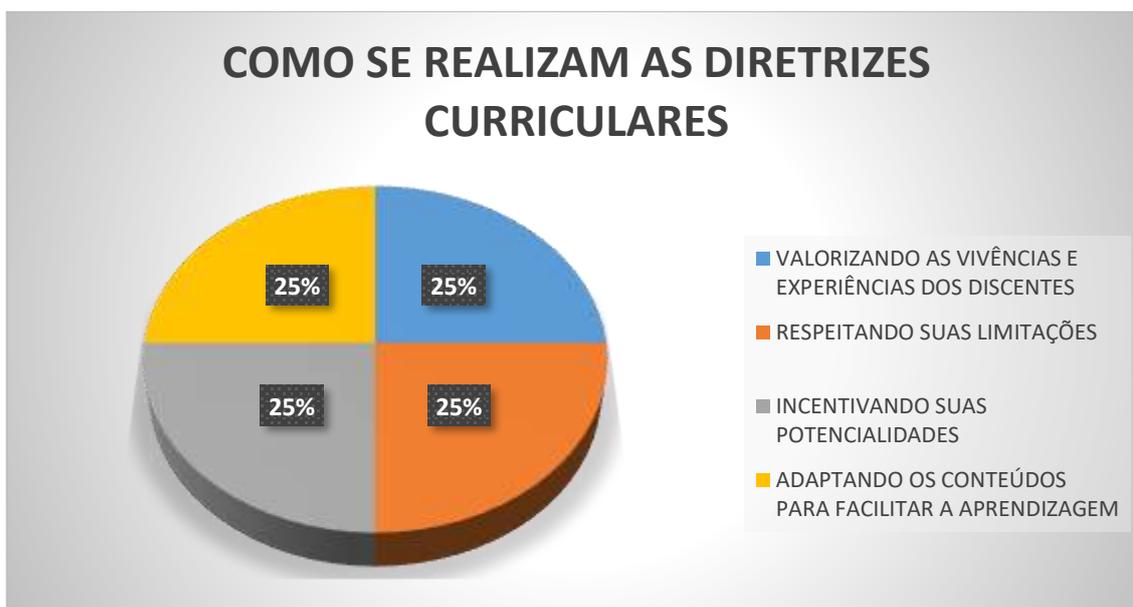
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que

foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de pesquisa. Aliás, isto tudo se vislumbra nos resultados que estão resumidos no Gráfico 18, logo acima. Com isto, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles os professores da escola são “Sim” agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar, enquanto para outros 25% a resposta seria “Não”, visto que estes sujeitos desconsideram, de uma forma ou de outra, o promover de políticas públicas favoráveis à educação especial na formação discente no decorrer de suas atividades.

Na décima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação especial na formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Valorizando as vivências e experiências dos discentes”; “Respeitando suas limitações”; “Incentivando suas potencialidades”; “Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Desse jeito, no gráfico seguinte estão expressos estes resultados:



**Gráfico 19.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No gráfico 19, observa-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta oferecidas aos educadores entrevistados 4 (quatro) foram espontaneamente

utilizadas no decorrer da atividade dissertativa realizada na unidade escolar pesquisada. Com isto, no conjunto geral dos resultados que aqui podem ser apresentados vislumbram-se os seguintes percentuais: 25% dos sujeitos entrevistados afirmaram que as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação especial na formação discente se realizam “Valorizando as vivências e experiências dos discentes”; para outros 25% isto se consuma 25% “Respeitando suas limitações”; por sua vez, para outros 25% esta é uma atividade que se concretiza “Incentivando suas potencialidades”; e para os 25% restantes isto tudo é algo se vislumbra apenas “Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem”.

Na décima primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação especial na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dito isso, no gráfico seguinte estão consumados os resultados a seguir:



**Gráfico 20.**

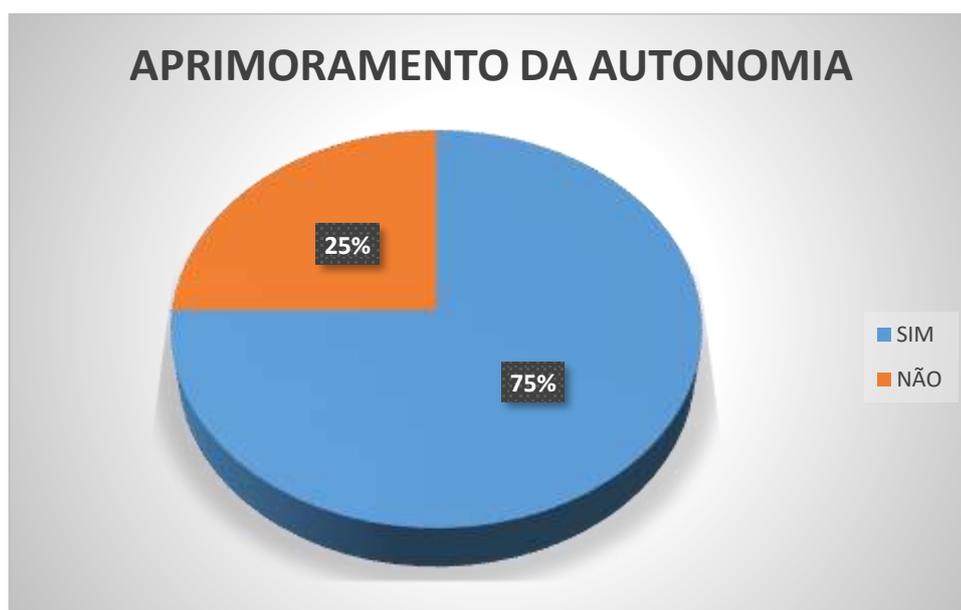
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Perante o Gráfico 20, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que, na atividade de campo, foram escolhidas pelos

educadores entrevistados. Com isto, para 25% dos entrevistados existe “Sim” uma resistência por parte dos professores quando a escola busca alterar a diretriz curricular visando de algum jeito favorecer o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação especial na formação discente. No entanto, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles, perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação especial na formação discente, “Não” existe resistência por parte dos professores para isto.

Na décima segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Assim sendo, no gráfico a seguir computam os seguintes resultados:



**Gráfico 21.**

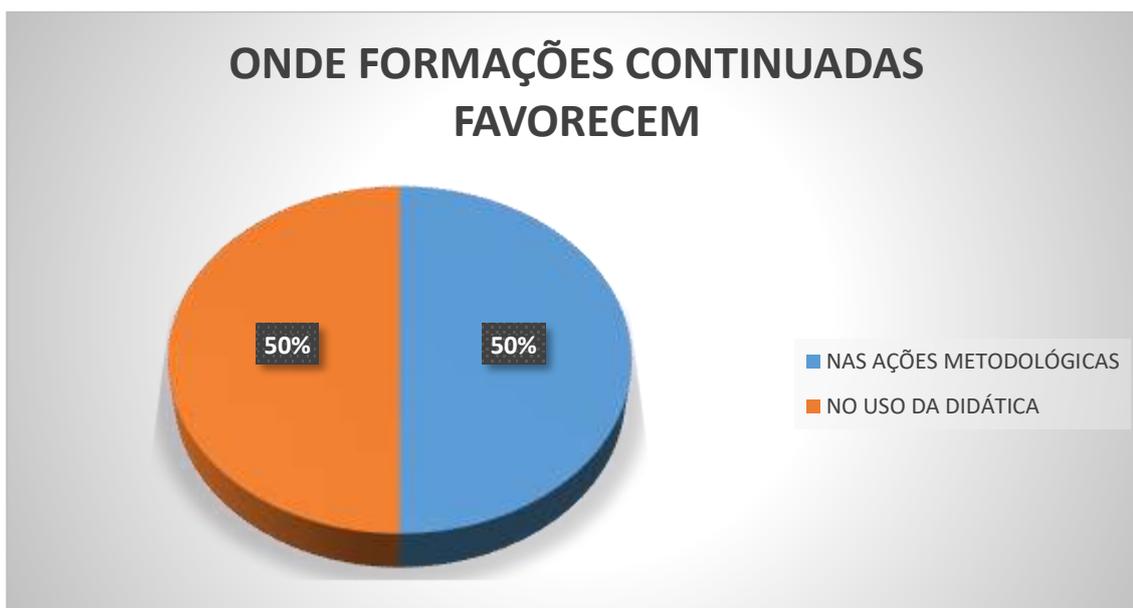
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante dos resultados que estão resumidos no Gráfico 21, nota-se, mais uma vez, que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas

que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de pesquisa. Por consequência, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles “Não” existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação especial; enquanto os 25% afirmam que isto existe “Sim”, pois na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente a autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos é aprimorada de algum modo, propendendo uma adaptação objetiva à realidade discente que é experimentada no ambiente escolar.

Na décima terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade favorável à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nas ações metodológicas”; “No uso da didática”; “Nas avaliações”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, estão exibidos os seguintes resultados no gráfico a seguir:



**Gráfico 22.**

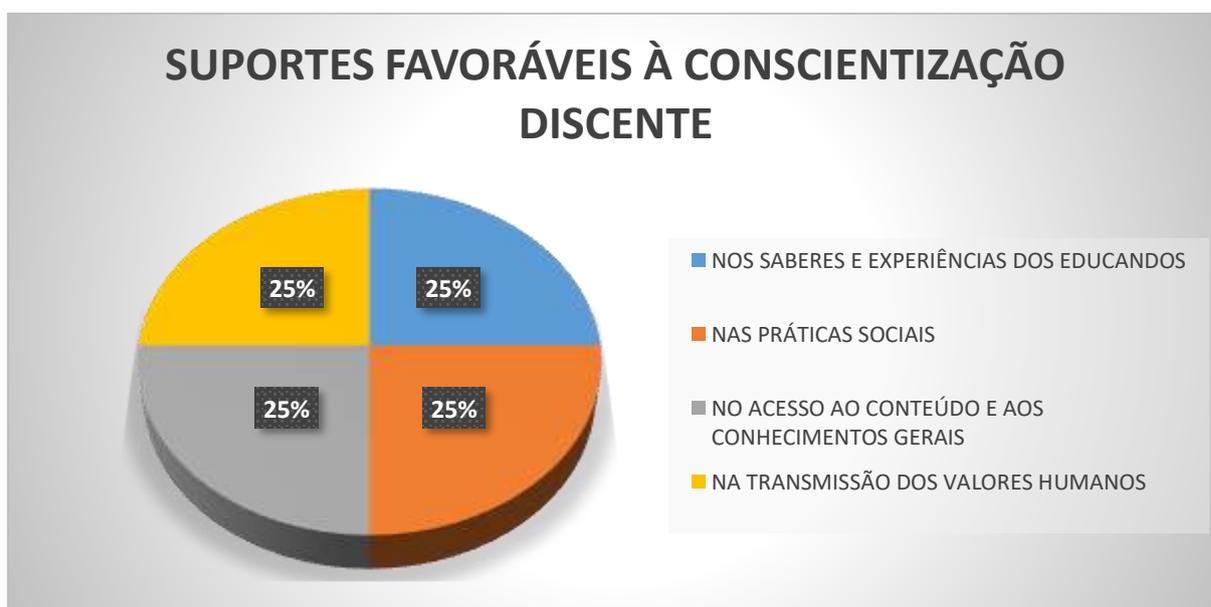
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como descrito, das 3 (três) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de

campo. Inclusive isto tudo se enxerga nos dados que estão resumidos no Gráfico 22, logo acima. Por consequência, aqui estão expressos os seguintes resultados na prática: para 50% dos sujeitos entrevistados as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade apropriada à educação especial “Nas ações metodológicas”; e para os outros 50% isto se consuma apenas “No uso da didática”.

Na décima quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação especial, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nos saberes e experiências dos educandos”; “Nas práticas sociais”; “No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais”; “Na transmissão dos valores humanos”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Sendo assim, são exibidos os seguintes resultados no próximo gráfico:



**Gráfico 23.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Nos resultados que estão resumidos no Gráfico 23, constata-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 4 (quatro) delas estão igualmente presentes. Ou seja, no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de pesquisa apenas uma das que aqui foram disponibilizadas deixou de ser mencionada pelos

sujeitos que participaram da pesquisa efetivada nesta atividade dissertativa. Tudo isto dito, para 25% dos entrevistados os suportes favoráveis à conscientização discente aplicáveis às propostas pedagógicas favoráveis à educação especial estão presentes “Nos saberes e experiências dos educandos”; para outros 25% se efetivam “Nas práticas sociais”; ao mesmo tempo em que outros 25% afirmam que se concretizam “No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais”; e os 25% restantes isto é algo que se vislumbra “Na transmissão dos valores humanos”.

Na décima quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso expresso, se vislumbra os seguintes resultados no gráfico a seguir:



**Gráfico 24.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Nos resultados que estão sumariados no Gráfico 24, observa-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Com isto, para 50% dos sujeitos entrevistados as formações continuadas contribuem “Sim” na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação especial; e para

os outros 50% restantes isto é improcedente, ou seja, as formações continuadas “Não” cooperam para a aplicação seguinte de projetos escolares que sejam adequados ao exercício prático da educação especial. Como visto, estas duas respostas são diametralmente opostas, visto que possibilitam consequências contrárias logo em seguida.

Na décima sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nos Projetos lúdicos”; “Nos Projetos tecnológicos”; “Nos projetos de integração familiar”; “Nos projetos comunitários”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

A seguir, consumam-se os seguintes resultados no próximo gráfico:



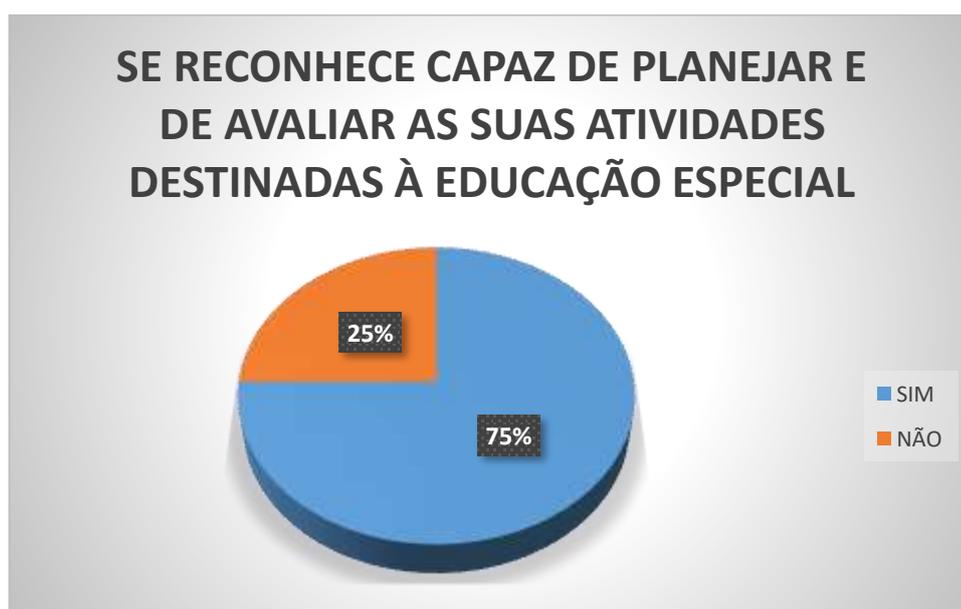
**Gráfico 25.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Mais uma vez das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de pesquisa. Isto tudo se entrevê, aliás, nos resultados que estão resumidos no Gráfico 25, logo acima. Diante disto, para a grande maioria dos entrevistados a ação que a escola desenvolve projetos favoráveis à educação especial é “Nos Projetos lúdicos” com 75%; e para os outros 25% restantes esta é uma atividade que se efetiva apenas “Nos Projetos tecnológicos”.

Na décima sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Mais adiante, os seguintes resultados estão resumidos no gráfico a seguir:



**Gráfico 26.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No gráfico 26, observa-se que outra vez das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Nestas condições, 75% dos sujeitos entrevistados no estudo realizada na unidade escolar pesquisada afirmaram que “Sim”, ou seja, que eles se reconhecem capazes de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação especial, principalmente porque estão cientes do contexto circundante que delimita as atividades escolares; e outros 25% falaram que “Não”, isto é, que não se sentem seguros de executar qualquer atividade de planejamento e de subsequente avaliação destinada à educação especial.

Na décima oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, no próximo gráfico são consumados os seguintes resultados:



**Gráfico 27.**

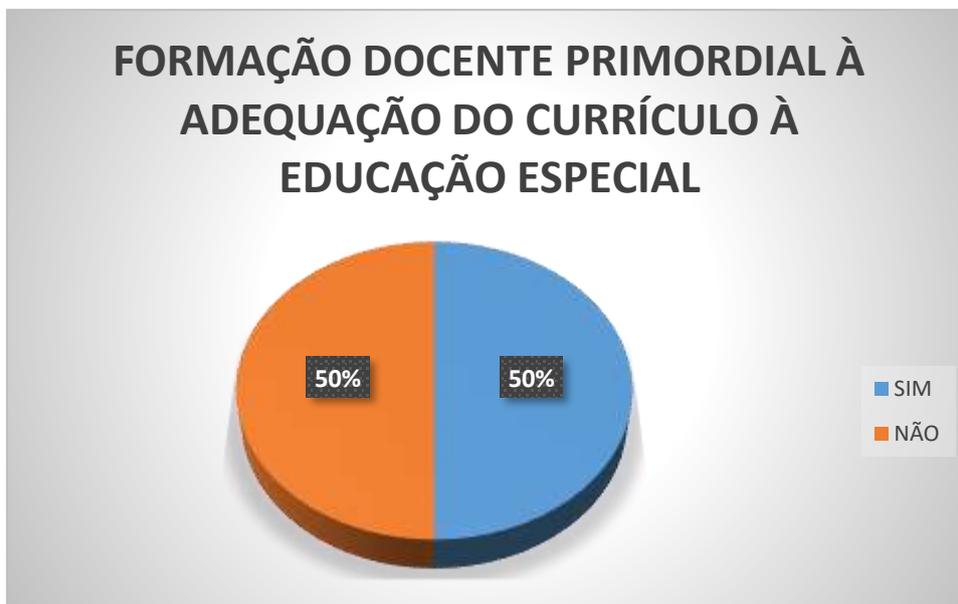
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Como antevisto no Gráfico 27, as 2 (duas) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Nestas condições, 25% dizem que não realizaram nenhum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação especial; e os outros 75%, ou seja, a esmagadora maioria dos entrevistados afirmaram que não realizaram nenhum curso deste tipo nos últimos anos.

Em suma, o desafio no Brasil não é reconhecer a relevância da qualificação constante. O desafio, na verdade, é atuar rumo a isto, valorizando a prática de uma educação que seja superior a qualquer imposição ideológica que visa tudo menos educar. Portanto, enquanto as qualificações atuarem no sentido de valorizar a alienação da autonomia, da liberdade e do saber, o Brasil continuará ser um péssimo exemplo em práticas didático-pedagógicas.

Na décima nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse jeito, se constata os seguintes resultados no próximo gráfico:



**Gráfico 28.**

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

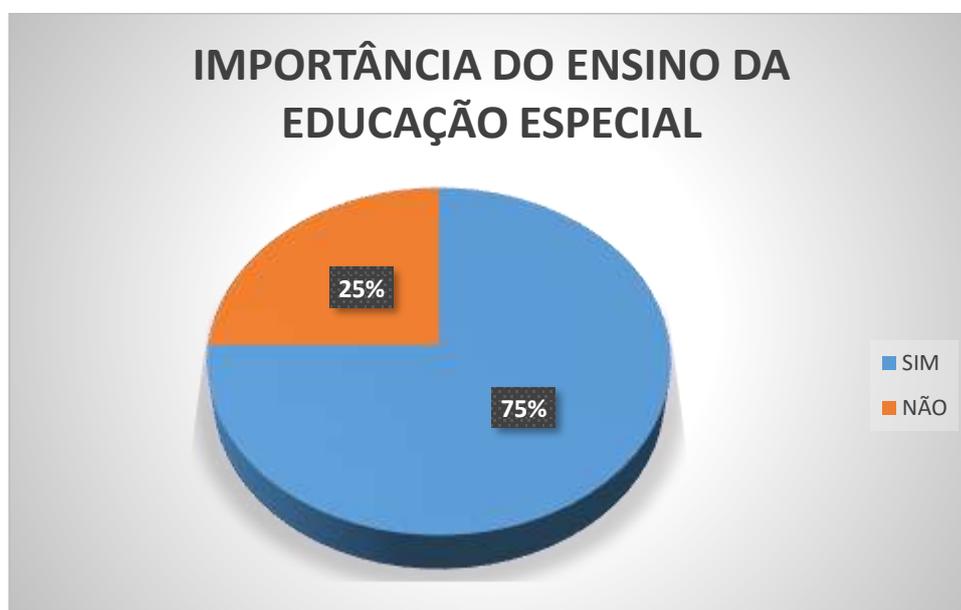
No estudo, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Mais uma vez, isto tudo se confirma nos resultados que estão resumidos logo acima, ou seja, no Gráfico 28. Nestas condições, para 50% dos sujeitos entrevistados a formação docente é primordial “Sim” para a adequação do currículo escolar à educação especial; e para os outros 50% isto é improcedente, ou seja, “Não” é algo vital para que a educação especial possa se realizar como desejado, cumprindo os seus objetivos com qualidade em seguida.

Certamente adequar não é uma atividade que possa se efetivar de uma hora para outra. Não é porque demanda tempo compreender o que deve ser feito para explorar os meios disponíveis para tanto do melhor modo. Com muita frequência, é aqui que falham as qualificações que são oferecidas no âmbito da educação. Falham

visto que não existem objetivos bem definidos e, quando existem, não são estruturados em uma base paradigmática que possa explorar ao máximo a capacidade plena de todos os seus personagens. Para isto, é imprescindível oferecer autonomia de trabalho, respeitando a liberdade do educador no ambiente escolar. Persistindo a visão ideológica defendida pelo MEC, a educação Brasil continuará fadada ao fracasso.

Na vigésima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **É importante a prática da educação especial em unidades escolares destinadas às comunidades?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

A seguir, estão sintetizados os seguintes resultados no gráfico precedente:



**Gráfico 29.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, nota-se que as 2 (duas) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão lá presentes. Aliás, no gráfico 29, isto tudo se vislumbra nos resultados que estão lá percentualmente resumidos, ou seja, logo acima. Nestas condições, para 75% dos sujeitos que participaram deste experimento dissertativo é importante “Sim” a prática da educação

especial em unidades escolares destinadas às comunidades; e para os outros 25% restantes isto Não importante, ou seja, é uma atividade desnecessária.

Na vigésima primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dessa forma, estão expressos os seguintes resultados no próximo gráfico:



**Gráfico 30.**

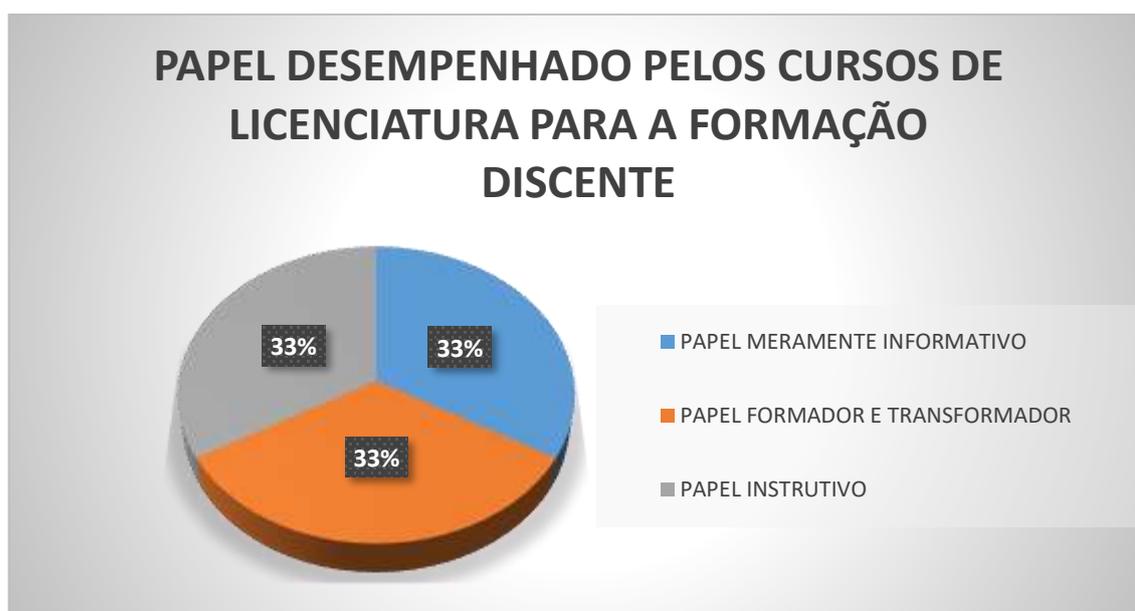
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No gráfico 30, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 2 (duas) delas estão presentes entre alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de estudo. Com isto descrito, para 50% dos entrevistados é possível “Sim” o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação especial; isto ao mesmo tempo que para os outros 50% restantes esta é uma atividade que “Não” pode se realizar, mesmo explorando as metodologias didático-pedagógicas apropriadas para isto, ou seja, para ações destinadas à educação especial no decorrer das atividades de ensino.

Na vigésima segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas**

**destinadas à educação especial, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Papel meramente informativo”; “Papel formador e transformador”; “Papel instrutivo”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Desse modo, os seguintes resultados são exibidos no gráfico a seguir:



**Gráfico 31.**

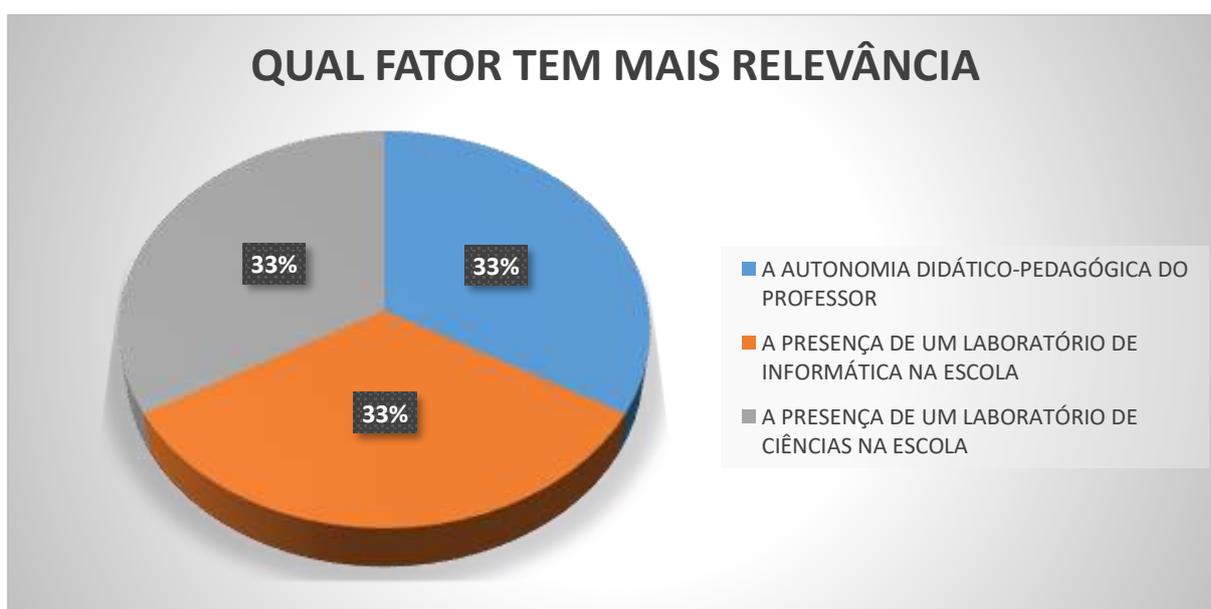
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 31, ratifica-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 3 (três) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Estas três alternativas foram escolhidas livremente no decorrer da atividade de campo consumada na unidade escolar pesquisa. Sendo assim, para 33% dos entrevistados os cursos de licenciatura desempenham um “Papel meramente informativo” para a formação discente; isto ao mesmo em que para outros 33% isto se efetiva mediante um “Papel formador e transformador”; e para os 33% finais é algo que se vislumbra através de um “Papel instrutivo”<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Para esta questão, existe um arredondamento dos resultados percentuais que estão expressos no gráfico que lhe sintetiza. Como tal, quantitativamente cada uma das alternativas recebeu 4 (quatro) escolhas ao todo.

Na vigésima terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A autonomia didático-pedagógica do professor”; “A presença de um laboratório de informática na escola”; “A presença de um laboratório de ciências na escola”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas<sup>23</sup>.

Dito isso, no gráfico precedente vislumbram-se os seguintes resultados:



**Gráfico 32.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No Gráfico 32, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 3 (três) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de estudo. Isto dito, para 33% dos entrevistados o fator que tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas no ensino de ciências destinadas à educação especial é “A autonomia didático-pedagógica do professor”; outros 33% dizem que isso se efetiva mediante “A presença de um laboratório de informática na escola”; e “A presença de um laboratório de ciências na escola” é para os 33%

<sup>23</sup> Para o item que é avaliado nesta questão, também há um arredondamento dos resultados percentuais que estão expressos no gráfico que lhe sintetiza. Como tal, quantitativamente cada uma das alternativas recebeu 4 (quatro) escolhas ao todo, de igual maneira aos resultados gerais que sumariam a pergunta de pesquisa anterior.

restantes o fator chave que, na verdade, manifestará maior relevância nas metodologias didático-pedagógicas utilizadas no âmbito da educação especial.

Na vigésima quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação especial na formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “O despreparo da sociedade”; “O despreparo da família”; “O despreparo da escola”; “O despreparo do docente”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, são resumidos os seguintes resultados no gráfico a seguir:



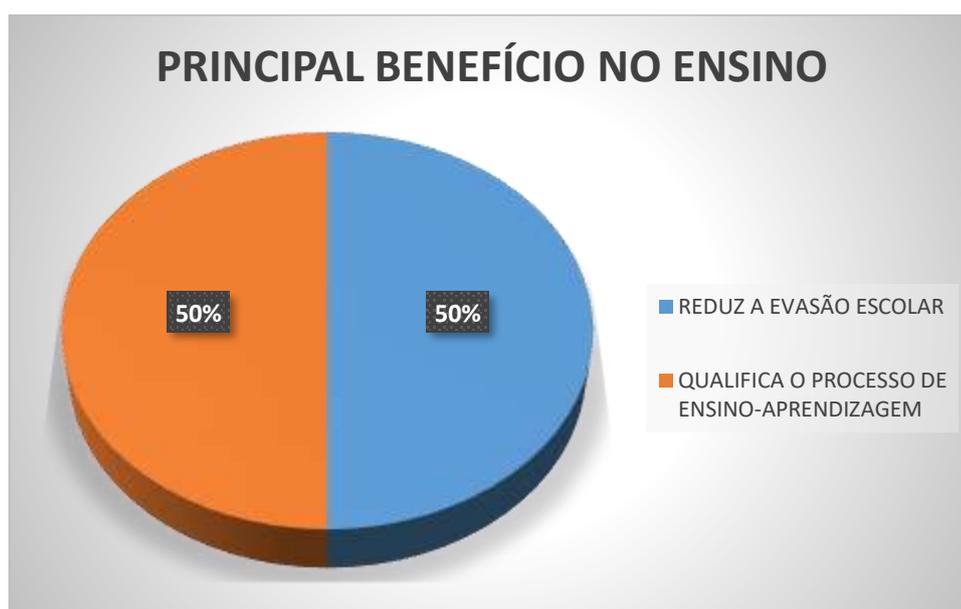
**Gráfico 33.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No Gráfico 33, observa-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 4 (quatro) delas estão presentes. No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, destacam-se os seguintes percentuais: para 17% deles o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação especial na formação discente é “O despreparo da sociedade”; outros 17 afirmam que se trata, na verdade, “Do despreparo da família”; por sua vez, 33% conjecturam que “O despreparo da escola” é o principal desafio para tanto; e os 33% dizem que “o despreparo do docente” é quem pode ser visto como tal.

Na vigésima quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Na prática didático-pedagógica destinada à educação especial, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Reduz a evasão escolar”; “Qualifica o processo de ensino-aprendizagem”; “Conscientiza a formação cidadã”; “Equilibra deveres e direitos”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Dessa maneira, estão computados no gráfico a seguir os seguintes resultados:



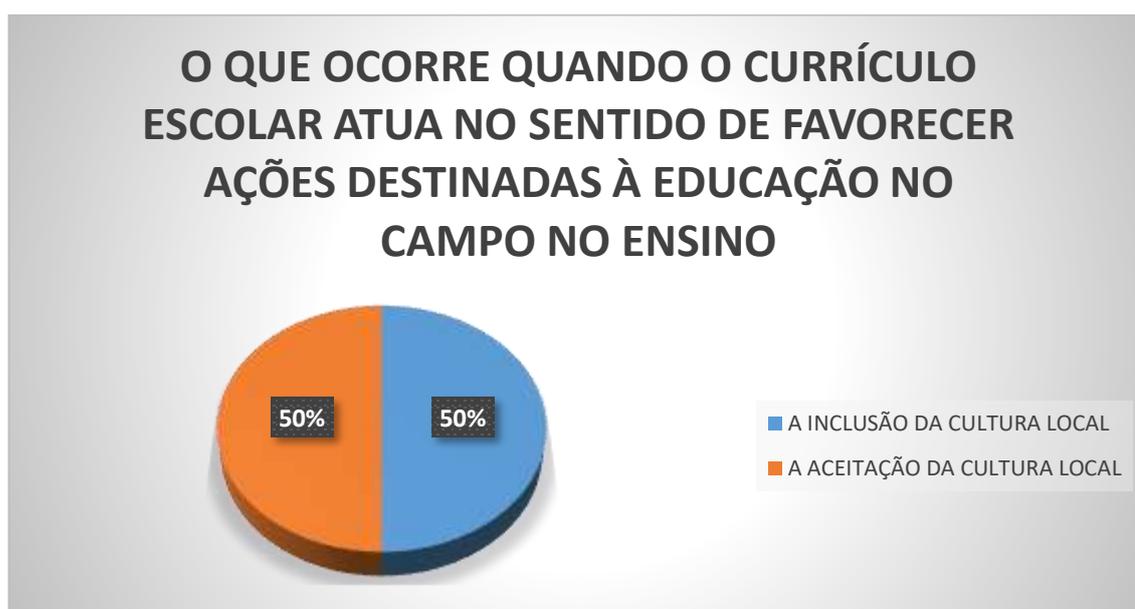
**Gráfico 34.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Perante o Gráfico 34, nota-se que apenas 2 (duas) das 5 (cinco) possibilidades para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de estudo. Nestas condições, a formação qualitativa do aluno com necessidades especiais de aprendizado “Reduz a evasão escolar” para 50% dos sujeitos que participaram da pesquisa, configurando-se, portanto, como sendo o seu o principal benefício para a prática didático-pedagógica destinada à educação especial; mas para os outros 50% isto na verdade se vislumbra “No qualificar do processo de ensino-aprendizagem”. De uma maneira ou de outra, observa-se que os benefícios existem e que devem ser explorados ao máximo na medida do possível.

Na vigésima sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A inclusão da cultura local”; “A exclusão da cultura local”; “A segregação da cultura local”; e “A aceitação da cultura local”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

A seguir, consumam-se os seguintes resultados no gráfico precedente:



**Gráfico 35.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 35, nota-se que a primeira e quarta possibilidade de resposta foram escolhidas pelos sujeitos entrevistados. Ou seja, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas no decorrer da atividade de campo. Isto dito, a primeira delas com 50% o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação especial é “A inclusão da cultura local”; os outros 50% restantes destacaram que se efetiva é “A aceitação da cultura local”. Na prática, estas duas escolhas na verdade não excluem, pois uma complementa a outra.

Na vigésima sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma**

**razoavelmente favorável em ações destinadas à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A ausência de material específico ou adequado para o ensino”; “A falta de espaço físico adequado”; “A falta de formação docente e material pedagógico”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Registram-se os seguintes resultados no próximo gráfico:



**Gráfico 36.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No Gráfico 36, das 4 (quatro) possibilidades de resposta 3 (três) foram livremente escolhidas pelos sujeitos entrevistados no decorrer da atividade de estudo. Sendo assim, no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados, se destacaram os seguintes percentuais: para 33% deles a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação especial é a “A ausência de material específico ou adequado para o ensino”; para outros 33% seria “A falta de espaço físico adequado”; e para os outros 33% restantes isto se vislumbra “Na falta de formação docente e material pedagógico”<sup>24</sup>.

Na vigésima oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **Focando em ações destinadas à educação especial, quais são as maiores**

<sup>24</sup> É importante frisar que estes percentuais estão arredondados. Quantitativamente cada uma das alternativas escolhidas contou com 4 (quatro) seleções em particular, totalizando 12 (doze) escolhas ao todo.

**dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Metodológicas”; “Avaliativas”; “Estruturais”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

No próximo gráfico, estão expressos os seguintes resultados:



**Gráfico 37.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

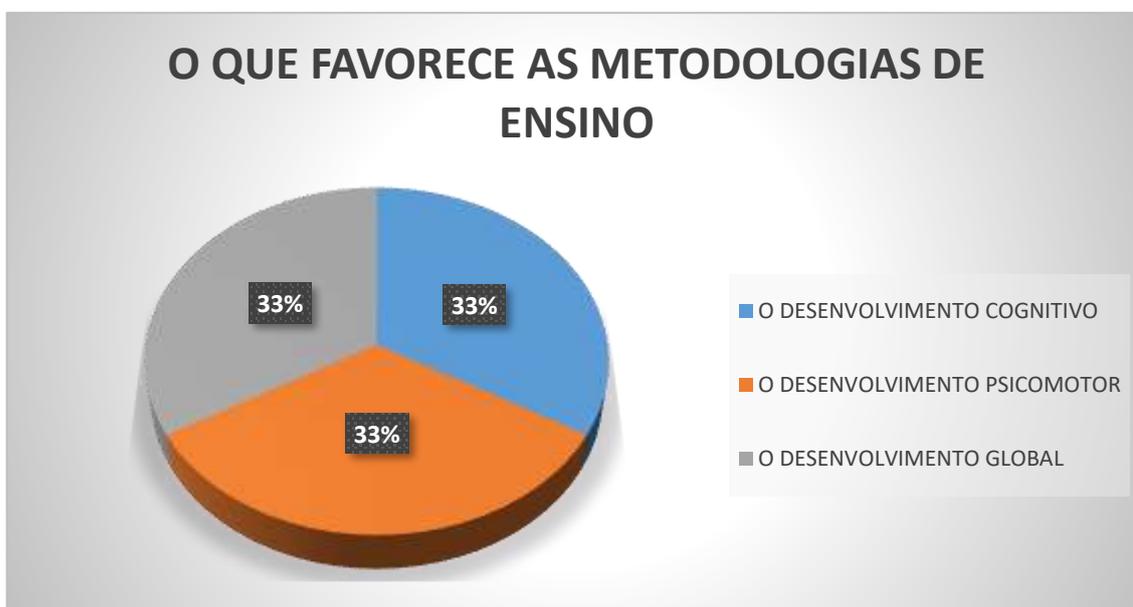
Perante o resumo exposto no Gráfico 37, o qual sintetiza os resultados de uma pergunta que recebeu 3 (três) respostas diferentes entre as 4 (quatro) possíveis, nota-se que as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino destinado à educação especial estão igualmente concentradas. Ou seja, para 33% dos sujeitos entrevistados estas dificuldades são essencialmente “Metodológicas”; para outros 33% seriam “Avaliativas”; e para os 33% restantes as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar são essencialmente “Estruturais”, quando as ações destinadas à educação especial<sup>25</sup>.

Na vigésima nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **O que favorece as metodologias do ensino na escola, se focadas em ações**

<sup>25</sup> Mais uma vez, urge frisar que estes percentuais estão arredondados. Quantitativamente cada uma das alternativas escolhidas contou com 4 (quatro) seleções em particular, totalizando 12 (doze) escolhas ao todo, de igual maneira aos resultados que também foram apresentados para a questão anterior.

**destinadas à educação especial, no âmbito da formação discente?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “O desenvolvimento cognitivo”; “O desenvolvimento psicomotor”; “O desenvolvimento global”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Isso dito, no gráfico seguinte consumam-se os resultados a seguir:



**Gráfico 38.**

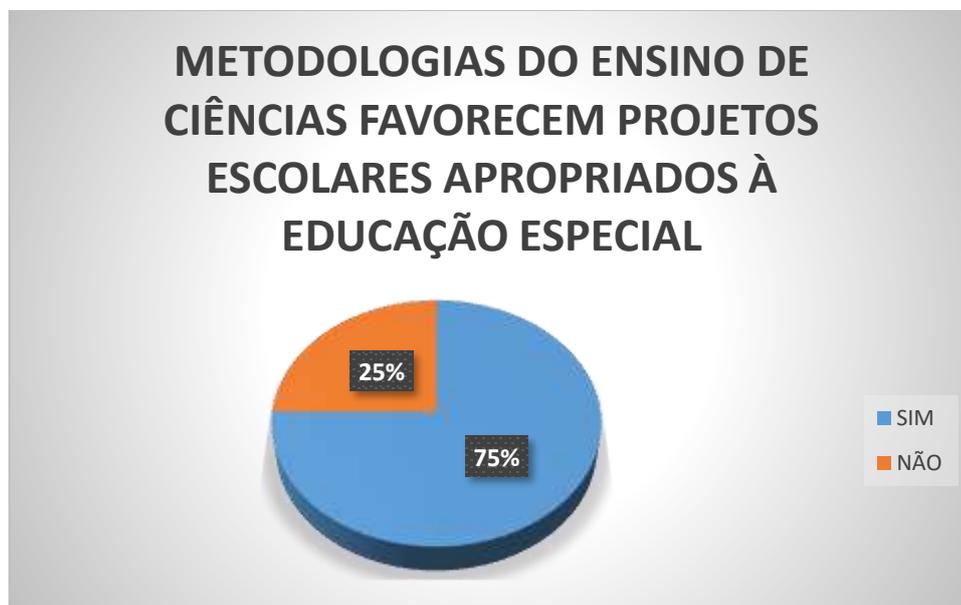
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 3 (três) delas estão presentes logo acima, como visto no Gráfico 38. Perante isto, para 33% dos sujeitos entrevistados o que favorece as metodologias do ensino, se focadas em ações destinadas à educação especial, no âmbito da formação discente, é “O desenvolvimento cognitivo”; para outros 33% seria “O desenvolvimento psicomotor”; e para os 33% restantes isto é algo que se consuma mediante “O desenvolvimento global”.

Na trigésima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: **No momento, as metodologias do ensino na escola favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação especial?** Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto,

são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

No gráfico precedente, estão expressos os seguintes resultados:



**Gráfico 39.**

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2020).

Diante do Gráfico 39, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 2 (duas) delas estão presentes No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados no estudo. Por consequência, para a grande maioria dos sujeitos entrevistados, ou seja, para 75% deles, as metodologias do ensino favorecem “Sim” o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação especial; e para os outros 25% isto é improcedente, visto que as metodologias do ensino “Não” favorecem, no momento, o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação especial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira qualitativa nesta atividade dissertativa foi estudado os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores.

Além disso, esta pesquisa efetivou-se mediante um estudo de caso de natureza descritiva. Como tal, buscou-se compreender

Os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Nestas condições, também avaliou-se a qualidade geral da educação especial na unidade escolar pesquisada, além do qualificar das interações interpessoais que são consumadas no ambiente de ensino no final do ano de 2020.

Como já dito inúmeras vezes nesta atividade dissertativa, o ensino de qualquer saber é uma ação que com muita frequência apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios dos mais variados tipos. Por sinal, não apenas de tipos distintos. Entretanto, de dimensões tamanhos bem variadas, o que significa na necessidade de elaborar soluções que possibilitem o equacionar de alternativas que vislumbrem variadas questões. Certamente uma delas a ser incluída aqui é a manutenção da qualidade geral do ensino, um tipo de atividade indispensável ao manifestar de um desempenho geral de aprendizado apto a corresponder os anseios sociais em paralelo. Diferente não poderia ser no âmbito da prática da educação especial, porquanto esta demanda tem os seus desafios. desafios que são passíveis de ser de tipos bem distintos, isto ao mesmo tempo em que com intensidades bem variadas se manifestam, visando nos dois casos consonância à qualidade desejada. Nestas condições, este estudo procurou apresentar resultados favoráveis ao compreender da natureza destas questões. Esta busca possibilitou uma quantidade mais ou menos variável de consequências, as quais estão de um jeito ou de outro expressas nas páginas que sintetizam esta atividade de natureza dissertativa.

Prosseguindo, o principal desta atividade dissertativa foi analisar de maneira qualitativa os principais desafios encontrados por professores na educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores. Esta foi a principal tarefa desta atividade dissertativa a qual foi complementada nas seguintes ações: antes de tudo, buscou-se descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada. Como visto, a intenção aqui foi reconhecer quem trabalha na unidade escolar pesquisada. Mais adiante, avaliou-se de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam a prática da educação especial em uma unidade escolar, tomando como base para tanto os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura. Nestas condições, depois a intenção foi mensurar a qualidade geral da prática da educação especial na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados.

Considerando tudo isso, indaga-se mais uma vez: As políticas públicas destinadas à educação especial são favoráveis ao materializar de processo de ensino-aprendizagem de qualidade? Dito de outra maneira: O ensino dos conteúdos da educação especial se realiza com qualidade? Ou seja, é possível oferecer ensino de qualidade explorando as premissas que estão expostas nas políticas públicas destinadas ao ensino para alunos com necessidades especiais de aprendizado? Sendo, quais seriam os principais desafios para tanto? Para a primeira questão, possibilitam-se os seguintes resultados: as políticas públicas destinadas à prática da educação especial realmente são favoráveis ao experimento de uma educação de qualidade. No entanto, isto não é algo que possa ser mensurado com precisão, visto que os desafios que estão inerentes aqui não possibilitam uma visão apropriada de todas as particularidades que estão passíveis de interferir na qualidade geral da atividade de ensino.

Certamente o uso de políticas públicas destinadas à prática da educação especial poderá implicar em uma qualidade diferenciada para o processo de ensino e aprendizagem. Esta qualidade, no entanto, é passível de variar, experimentando adaptações que visam corresponder demandas dos mais variados tipos. Tomando

consciência disto, possibilita-se compreender o porquê de tantos resultados diferentes quando se mensura o desempenho geral dos alunos no âmbito do domínio pleno do saber científico. Afinal parece que as intenções que estão manifestas nas políticas públicas de ensino não estão em uníssono no momento com aquilo que os educadores realmente podem efetivar quando ensinam o conteúdo desta disciplina. Óbvio que as divergências entre o ideal e o que praticado devem ser reduzidas ao máximo, se não for possível de eliminá-las. Entretanto, se nem uma coisa nem outra se realiza, é preciso avaliar as causas de tamanha incoerência. Ou seja, as falhas de planejamento poderão interferir na execução diária da atividade de ensino. Desconsiderá-las, é um erro que não pode ser retroalimentado, porquanto correções de rumo são vitais em qualquer empreendimento. Apesar disto, o que importa é construir uma base ideológica que possa ser replicada com maior facilidade, viabilizando um ensino de melhor qualidade em todas as ocasiões e contextos.

Isso tudo só é possível focando o ensino além das limitações ideológicas e das alienações que estão inerentes ao planejamento escolar. Com muita frequência, são as imposições ideológicas que impossibilitam o ensino de melhor qualidade. Impossibilitam porque se interessam e apenas defendem interesses que não estão convergentes com o aprendizado qualitativo. O aprendizado qualitativo é aquele que se fundamenta no usufruto de habilidades e competências em detrimento do mero decorar de fórmulas inúteis.

Para a segunda questão, possibilitam-se os seguintes resultados: Nomento, a prática da educação especial na unidade escolar pesquisada se realiza sim com qualidade. Considerando os resultados gerais apresentados na análise qualitativa, observa-se que a prática da educação especial vem se consumado de maneira apropriada na unidade escolar pesquisada no decorrer do trabalho de campo. Certamente isto não implica que ainda não existam desafios didático-pedagógicos que deverão ser vencidos. Eles existem e isto é algo que não pode ser esquecido ou relevado. De qualquer modo, não estão a impedir uma prática didático-pedagógica capaz de favorecer o ensino positivo dos conteúdos na prática da educação especial.

O resultado que nesta questão se destaca possibilita o experimento de um excelente vislumbre sobre a atividade de ensino que a escola pesquisada vem manifestando. Como já expressei nesta dissertação, a atividade de ensino tem desafios e, como tal, deve aprender a reduzi-los ao máximo, se possível não for eliminá-los por completo. No geral, quando são pelo menos compreendidos do melhor modo, é viável o direcionar de suas ações para metas que irão repercutir de algum jeito no desempenho geral dos alunos. Em todas as ocasiões, a abordagem perfeita para avaliar a qualidade intrínseca de qualquer atividade de aprendizado, é verificar até que ponto os alunos estão manifestando bons resultados em provas de desempenho. O ideal para tanto é fomentar um ensino fundamentado em competências e habilidades, sobretudo aquelas que sejam úteis à resolução de problemas que estão diretamente relacionados ao conteúdo destinado à prática da educação especial. Nestas condições, a escola investigada poderá manifestar condições básicas à preservação da qualidade que já manifesta no âmbito da prática da educação especial. Para ir além, necessita, todavia, explorar novas possibilidades didático-pedagógicas.

Para a terceira questão, possibilitam-se os seguintes resultados: É possível sim oferecer ensino de qualidade explorando as premissas que estão expostas nas políticas públicas destinadas à prática da educação especial. No entanto, para que isto se suceda com maior frequência necessário é fundamentar o ensino em ações didático-pedagógicas direcionadas ao propagar de competências e habilidades aptas ao equacionar de questões básicas ao conhecimento científico.

Complementando, quais seriam os principais desafios para tanto? Talvez hoje o maior desafio para isto seja transpor as imposições de natureza ideológica que estão a alienar a qualidade geral da atividade de ensino. Isto não apenas no âmbito do conteúdo destinado à prática da educação especial, mas em todas as áreas do saber. Por consequência, se a intenção for construir uma prática didático-pedagógica apta a reduzir o analfabetismo funcional, ao mesmo tempo em que qualifica o desempenho geral dos alunos, é preciso ir além das imposições ideológicas. Este desafio é o maior

obstáculo para que o ensino no Brasil possa se transformar em uma ferramenta de liberdade, liberdade das amarras da alienação hoje ainda imperam absolutas.

Finaliza-se aqui a dissertação. Espera-se que os seus resultados possam ser úteis a construção de uma prática didático-pedagógica que transponha as limitações das imposições ideológicas que apenas alienam e perpetuam a péssima qualidade geral do ensino brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do PIBID para a Formação Inicial de Professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p.151-174, jun. 2013.
- BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicado**: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora**. São Paulo: Penso Editorial, 2017.
- BEHERENS, Marilda Aparecida. **Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BENTO, Maria Cecília; PEREIRA, Fátima. A Avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p.440-460, dez. 2012.
- BORDENAVE, Juan Enrique Dias; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 32ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Motivação para Aprender**: Aplicações no Contexto Educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “Terceiro Espaço” de Formação Inicial de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 42, p.415-434, ago. 2014.
- FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma Contribuição à Política de Formação Docente. **Entrever: Revista das Licenciaturas**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.220-236, jun. 2013.
- FRANCO, Maria Estela dal Pai; BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Gislaine de. Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Como Estratégia Institucional. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1 - 14.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação Inicial de Professores para Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p.24-54, abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: Unesco Brasil, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de SÁ (Org.). **Professores no Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: Unesco Brasil, 2009.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. **A Contribuição do PIBID na Formação Docente: Um Relato de Experiência**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11. 2013, Curitiba: SBEM, 2013. p. 1 - 10.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José. **Revolucionando a Sala de Aula: Como Envolver o Estudante Aplicando as Técnicas de Metodologias Ativas de Aprendizagem**. São Paulo: Penso Editorial, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELET, Michele; MOROSINI, Marília Costa. O Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e a Abordagem do Ciclo das Políticas: Estabelecendo Relações entre a Formação de Professores, a Universidade e o Contexto Emergente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.68-80, jun. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão Radical**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p.98-110, mar. 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: A Teoria e Textos Complementares**. Rio de Janeiro: LF Editorial, 2012.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP. Aprendizagem Baseada em Problemas: Ferramenta de Apoio ao Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª Ed. Atlas: São Paulo, 2008.

TACCA; Maria Carmen. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

## APÊNDICE — QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### PARTE 1 - PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL

#### 1ª Qual o seu gênero?

- (x) Feminino.
- (x) Masculino.
- (x) Outro.

#### 2ª Qual a sua idade?

---

#### 3ª Qual o seu estado civil?

- (x) Solteiro.
- (x) Casado.
- (x) Outro.

#### 4ª Qual o seu nível atual de escolaridade?

- (x) Graduação.
- (x) Graduação com especialização.
- (x) Mestrado.
- (x) Doutorado.

#### 5ª Há quanto tempo você atua na área da educação?

---

#### 6ª No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua?

- (x) Pública.
- (x) Privada.

#### 7ª Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no ambiente de ensino?

- (x) Sim.

- (x) Não.  
 (x) Às vezes.  
 (x) Raramente.

**8ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**9ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## **PARTE II - AJUIZAMENTO QUALITATIVO DAS VARIÁVEIS DE PESQUISA**

**1ª Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação especial?**

- (X) Sim.  
 (X) Não.

**2ª Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola?**

- (X) Os docentes.  
 (X) Os diretores.  
 (X) Os coordenadores.  
 (X) A comunidade escolar.  
 (X) Todos os personagens anteriores.

**3ª Nas políticas públicas destinadas à educação especial utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes?**

(X) Sim.

(X) Não.

**4ª Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?**

(X) As premissas da diretriz curricular.

(X) O plano anual.

(X) Os PCN'S.

(X) Todos os instrumentos anteriores.

**5ª Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP?**

(X) Os docentes e alunos.

(X) O diretor e o coordenador.

(X) A comunidade escolar como um todo.

**6ª No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação especial?**

(X) Sim.

(X) Não.

(X) Às vezes.

(X) Raramente.

**7ª Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação especial na formação discente?**

(X) Nas ações metodológicas.

(X) Nos projetos e práticas.

(X) Nos conteúdos.

(X) No processo avaliativo.

(X) Todas as alternativas anteriores.

**8ª Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação especial são direcionadas para a formação continuada dos educadores?**

- (X) Palestras e minicursos.
- (X) Formação PARFOR e Pacto.
- (X) Jornada pedagógica.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**9ª Visando promover políticas públicas favoráveis à educação especial na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar?**

- (X) Sim.
- (X) Não.
- (X) Às vezes.
- (X) Raramente.

**10ª Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação especial na formação discente?**

- (X) Valorizando as vivências e experiências dos discentes.
- (X) Respeitando suas limitações.
- (X) Incentivando suas potencialidades.
- (X) Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**11ª Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação especial na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores?**

- (X) Sim.
- (X) Não.
- (X) Às vezes.
- (X) Raramente.

**12ª Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação especial?**

- (X) Sim.
- (X) Não.
- (X) Às vezes.
- (X) Raramente.

**13ª Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade favorável à educação especial?**

- (X) Nas ações metodológicas.
- (X) No uso da didática.
- (X) Nas avaliações.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**14ª Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação especial, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente?**

- (X) Nos saberes e experiências dos educandos.
- (X) Nas práticas sociais.
- (X) No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais.
- (X) Na transmissão dos valores humanos.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**15ª As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação especial?**

- (X) Sim.
- (X) Não.
- (X) Às vezes.
- (X) Raramente.

**16ª Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação especial?**

- (X) Nos Projetos lúdicos.
- (X) Nos Projetos tecnológicos.

(X) Nos projetos de integração familiar.

(X) Nos projetos comunitários.

(X) Todas as alternativas anteriores.

**17ª Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação especial?**

(X) Sim.

(X) Não.

(X) Às vezes.

(X) Raramente.

**18ª Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação especial?**

(X) Sim.

(X) Não.

**19ª Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação especial?**

(X) Sim.

(X) Não.

(X) Às vezes.

(X) Raramente.

**20ª É importante a prática da educação especial em unidades escolares destinadas às comunidades?**

(X) Sim.

(X) Não.

**21ª De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação especial?**

(X) Sim.

(X) Não.

(X) Às vezes.

(X) Raramente.

**22ª Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação especial, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente?**

- (X) Papel meramente informativo.
- (X) Papel formador e transformador.
- (X) Papel instrutivo.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**23ª Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação especial?**

- (X) A autonomia didático-pedagógica do professor.
- (X) A presença de um laboratório de informática na escola.
- (X) A presença de um laboratório de ciências na escola.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**24ª Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação especial na formação discente?**

- (X) O despreparo da sociedade.
- (X) O despreparo da família.
- (X) O despreparo da escola.
- (X) O despreparo do docente.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**25ª Na prática didático-pedagógica destinada à educação especial, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno?**

- (X) Reduz a evasão escolar.
- (X) Qualifica o processo de ensino-aprendizagem.
- (X) Conscientiza a formação cidadã.
- (X) Equilibra deveres e direitos.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**26ª Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação especial?**

- (X) A inclusão da cultura local.
- (X) A exclusão da cultura local.
- (X) A segregação da cultura local.
- (X) A aceitação da cultura local.

**27ª No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação especial?**

- (X) A ausência de material específico ou adequado para o ensino.
- (X) A falta de espaço físico adequado.
- (X) A falta de formação docente e material pedagógico.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**28ª Focando em ações destinadas à educação especial, quais são as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar?**

- (X) Metodológicas.
- (X) Avaliativas.
- (X) Estruturais.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**29ª O que favorece as metodologias do ensino na escola, se focadas em ações destinadas à educação especial, no âmbito da formação discente?**

- (X) O desenvolvimento cognitivo.
- (X) O desenvolvimento psicomotor.
- (X) O desenvolvimento global.
- (X) Todas as alternativas anteriores.

**30ª No momento, as metodologias do ensino na escola favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação especial?**

- (X) Sim.
- (X) Não.
- (X) Às vezes.

(X) Raramente.