



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO

**A INCLUSÃO, O AEE E O PROFESSOR: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS**

MOSSORÓ/RN

2017

JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO

**A INCLUSÃO, O AEE E O PROFESSOR: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Orientador: Prof. Me. Ulisses de Melo Furtado

MOSSORÓ/RN

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, reservo meu agradecimento inicial. Aos meus pais e minha irmã, meu agradecimento mais que especial pelo encorajamento e força no caminho percorrido.

A minha esposa por estar sempre presente em todos os passos dessa caminhada, vibrando e preocupando-se comigo a cada passo dado.

Ao meu Orientador, o Professor Me. Ulisses de Melo Furtado pela paciência e prontidão no transcorrer da construção deste trabalho.

Às escolas visitadas, das quais também sou professor: o Colégio Nossa Senhora do Carmo e EEEF Dom Moisés Coelho, ambas em Cajazeiras, pelo auxílio na coleta de dados, em especial pela receptividade que dispuseram a minha pessoa.

Neste espaço gostaria de agradecer, também, à Professoras Andreia Braga de Oliveira, Gerente da 9ª Gerência Regional de Ensino (SEE-PB), em Cajazeiras e às Professoras Tereza Cristina Diniz de Abreu e Shirley Meneses Maciel, Secretária e Subsecretária de Educação do Município de Cajazeiras/PB, respectivamente, pela prontidão ao conceder abertura nas escolas para que a pesquisa fluísse.

Por fim, aos meus colegas de turma, que sempre, numa atitude de liderança, seguraram nas mãos uns dos outros, rindo, indagando e, em especial, vibrando a cada conquista. Nós, mesmo sem estarmos perto uns dos outros, sentimo-nos ligados e nem a distância foi capaz de impedir a formação uma grande amizade.

RESUMO

Os estudos acerca da Educação Inclusiva sempre se encontram com a formação do docente, quer seja da sala regular de ensino, quer seja da própria sala de Atendimento Educacional Especializado. Tomando por base essa premissa, nosso estudo visa estabelecer um conectivo entre as vivências dos profissionais que atuam diretamente na sala de recursos multifuncionais, perpassando pela sala regular ao tempo que analisar os tipos de tecnologias assistivas utilizadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas do município de Cajazeiras/PB. Com isso, buscamos nos encontrar com esses profissionais que atuam dos “dois lados” da inclusão para saber quais suas preocupações, formação, vivências e experiências, bem como anseios. Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários respondidos pelos docentes da sala regular e da sala de AEE, a fim de que, a partir desse diálogo, possamos contribuir para as discussões acerca das práticas inclusivas tomando por base a análise dos dados coletados e propostas para a melhoria na formação do docente da sala regular com vistas ao desenvolvimento e autonomia do aluno com deficiência. Em contraponto, nosso estudo perpassa por um questionamento acerca de como as tecnologias assistivas utilizadas pelos docentes do AEE podem oportunizar um desempenho maior ao aluno com deficiência. Para isso, partimos do conceito prático do termo “Inclusão”, utilizando a perspectiva de Mantoan (2006; 2011), Emer (2011), Gonçalves e Furtado (2015), Bedaque (2015), dentre outros, a fim de corroborar com a premissa de que a escola enquanto formadora de cidadãos deve proporcionar mecanismos que auxiliem o educando a assimilar o conhecimento. E, a partir dessa ótica, o processo de inclusão deve, de fato, estar interligado a todos os campos da escola e não somente em um espaço destinado àqueles que não detêm a “capacidade” dos demais. Dessa forma, devemos pensar que a sala de AEE não é um espaço burocrático, onde o indivíduo se reporta quando quer resolver um problema. É um acompanhamento, uma extensão da sala de aula comum e, como extensão deve levar as suas alegrias e lamúrias para os demais espaços que a escola oferece, a fim de receber e compartilhar ideias para a melhoria da educação na escola como um todo. Pois assim, teríamos o processo de inclusão não apenas em termos legais, mas em práticas escolares.

Palavras-chave: INCLUSÃO; TECNOLOGIAS ASSISTIVAS; FORMAÇÃO DOCENTE

ABSTRACT

The studies related to Inclusive Education always meet with the teacher training, whether it is the regular teaching room or the Specialized Educational Assistance room itself. Based on this premise, our study aims to establish a connective between the experiences of the professionals who work directly in the multifunctional resources room, passing through the regular classroom while analyzing the types of assistive technologies used by professionals of the Specialized Educational Assistance in public schools of the Municipality of Cajazeiras/PB. Through so, we sought to meet with those professionals who work from "both sides" of inclusion to know what their concerns, training, experiences and experiences, as well as wishes. For such, data collection was done through questionnaires answered by the teachers of the regular teaching classroom and the SEA classroom, so that, from this dialogue, we can contribute to the discussions about inclusive practices based on the analysis of the collected data and proposals for the improvement in the teacher formation of the regular classroom with a view to the development and autonomy of the student with a disability. In contrast, our study is based on a question about how the assistive technologies used by the SEA teachers can offer a greater performance to the student with a disability. For this, we start with the practical concept of the term "Inclusion", using the perspective of Mantoan (2006, 2011), Emer (2011), Gonçalves and Furtado (2015), Bedaque (2015), among others, in order to corroborate with the premise that the school, as a citizen educator, must provide mechanisms which helps the learner to assimilate knowledge. And, from this point of view, the inclusion process must, in fact, be interlinked to all fields of the school and not only in a space destined for those who do not hold the "capacity" of the others. Thus, we should think that the SEA room is not a bureaucratic space, where the individual reports when he wants to solve a problem. It is an accompaniment, an extension of the common classroom and, as an extension, should take its joys and whines to the other spaces that the school offers in order to receive and share ideas for the improvement of education in the school as a whole. Thus, we would have the inclusion process not only in legal terms, but in school practices.

Keywords: INCLUSION; ASSISTIVE TECHNOLOGIES; TEACHING FORMATION.

1. A INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de inclusão escolar é cercado de desafios e caminhos que começam desde a aceitação de todos os membros da comunidade escolar (professores, gestão, equipe pedagógica, demais funcionários, alunos e pais) até o amadurecimento do indivíduo caracterizado pela sua autonomia em atividades cotidianas.

Esse processo foi e é construído sob muitas lutas e de um viés histórico longo que por muito tempo negligenciou a pessoa com deficiência, ao tempo que foi evoluindo a partir das pesquisas e vivências com estes indivíduos.

Sobre isso, Raad e Tunes (2011): “(Com) o advento da clínica [...] (os) problemas da vida são, então, vistos como distúrbios, perturbações, disfunções e doenças. O que foge ao comum, ao conhecido e ao valorizado; o diferente provoca estranheza, desconfiança e medo [grifo meu].” (RAAD; TUNES, 2011, p. 16).

O destaque na fala acima, pode se aplicar à inclusão de pessoas com deficiência que, em sua maioria, não são vistas como algo positivo, produtivo, ou comum à sociedade. O fato é que esta temática divide muitas opiniões, indo desde aqueles que reproduzem uma fala, apenas, até àquelas que emitem sua opinião sem agregar juízo de valor.

Assim, o “especial”, o “ceguinho”, o “mudinho”, o “aleijado”, o “surdo-mudo”, dentre outros, são modelos de estereótipos que cercam as pessoas com deficiência, muitas vezes descaracterizando a própria identidade do indivíduo. Para tanto, faz-se necessário compreender que estes agentes são especiais, tais como quaisquer outros seres humanos em sua individualidade, e são, sobretudo, **pessoas com deficiência**, que necessitam de um olhar especializado, quer seja na escola, no convívio familiar e social ou no campo trabalhista.

Na verdade, a deficiência (independente de qual seja) já foi muito utilizada como discurso para justificar que a “perfeição” dos homens era composta de pessoas “sem defeito” e deu margem para muitas políticas excludentes como, por exemplo, o nazismo alemão.

Pensar o processo de inclusão é compreender antes o significado social da deficiência. Devemos observar cada caso como um caso, e compreender, acima de tudo, que ser deficiente – quer seja físico, visual, auditivo e intelectual – nem sempre implica dizer que o indivíduo “sempre foi assim”, que estas condições são advindas do nascimento, apenas. Pelo contrário, compreender o papel social da deficiência é entender que toda ela pode ser adquirida ao longo do tempo, bem como pode ser uma condição advinda do nascimento, de modo que, em ambos os casos, as políticas públicas voltadas à inclusão devem ser mais efetivas para que, dessa forma, garanta-se a sua própria condição de cidadão, autônomo, quebrando as barreiras do

arcaico que, como dissemos anteriormente, levaram a figura do deficiente a uma questão de pena, piedade e cuidados excessivos.

Segundo a Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência¹ (2012) apresenta “que a deficiência atinge as pessoas em qualquer idade, algumas pessoas nascem com ela, outras a adquirem ao longo da vida.” (BRASIL, 2012, p.8). Assim, o contingente populacional que possui ao menos uma das deficiências investigadas vem, em ritmo crescente, sendo perceptível “um forte aumento nos grupos de idade de 5 a 9 anos e de 40 a 44 anos. Na faixa de 40 a 59 anos, ocorreu o maior contingente de pessoas com deficiência, cerca de 17,4 milhões de pessoas. (BRASIL, 2012, p.8).

Assim, os dados contidos no documento acima citado faz-nos refletir acerca desse processo e compreender que, a cada ano, a proposta da inclusão (quer seja social, ou escolar) da pessoa com deficiência possa ser uma preocupação mais latente.

Contudo, compreender de que forma uma pessoa adquire quaisquer tipos de deficiências não é o nosso objetivo para este estudo, de modo que esses dados apenas corroboram ao que apontamos como o significado social da deficiência. Para isto, propomos analisar, neste estudo, quais estratégias metodológicas, a partir da formação continuada do docente (tanto da sala regular como da sala de recursos multifuncionais), imbricam-se a fim de promover uma acessibilidade e autonomia para as pessoas com deficiência.

Para tanto, pensamos o presente estudo a partir de uma inquietação particular: a formação do docente da sala regular no campo da educação inclusiva e sua interação com o professor da sala de AEE.

E, partindo disso, refletir acerca dos conceitos teóricos que cercam as práticas inclusivas, de modo a compreender melhor o processo de inclusão, a formação continuada do professor da sala regular, a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais e como a utilização de tecnologias assistivas podem auxiliar os alunos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem; dialogando e analisando as práticas docentes tanto na sala regular, quanto na sala de AEE em relação ao aluno com deficiência; e, por fim, contribuir para as discussões acerca das práticas inclusivas mediante a análise de dados coletados e propostas para a melhoria na formação do docente da sala regular com vistas ao desenvolvimento e autonomia do aluno com deficiência.

Não distante disso, temos na modernização das máquinas e da sociedade como um todo, a mutação do pensamento humano e a sua abertura para tais políticas. Com isso, justificamos a

¹ Documento publicado pelo IBGE com resultado do Censo 2010.

essência desse estudo que se pauta em analisar, num âmbito restrito à vivência escolar do aluno com deficiência, a sua relação entre professor-aluno-AEE no que tange às políticas inclusivas.

Com a virada do milênio presenciamos uma “revolução” no modo de pensar a educação e, a partir disso, trazer para a sala de aula os tidos diferentes, que passaram a ser chamados de “especiais” e, por conseguinte, “pessoas com deficiência”.

No que tange a formação docente, vemos *in loco* que ainda há muito pouco investimento para que esse processo aconteça de fato. Não nos referimos, portanto, aos recursos destinados à política de inclusão, nem tampouco a atuação do docente da sala de recursos multifuncionais. Este, por sua vez, recebe o essencial para trabalhar, merecendo ainda uma atenção maior por parte dos demais docentes. E é neste sentido que procuramos refletir a falta de recursos (humanos) para um trabalho mais estruturado das políticas inclusivas.

Levados por esta inquietude, buscamos captar, através deste estudo, o essencial para compreendermos melhor o por que isto acontece, contribuindo, por sua vez para a formação dos docentes que atuam na sala regular no que tange a educação inclusiva.

Para isso, faz-se necessário entender que não somente o conhecimento sobre as políticas inclusivas e formação continuada de docentes sobre a temática é o suficiente para promover a inclusão dos alunos com deficiência, mas todo o conjunto que permita, de fato, que o indivíduo se identifique e crie um sentimento de pertencimento àquele ambiente, só construído a partir de um conhecimento mais profundo não apenas de *como trabalhar*, mas de *como SE trabalhar*, perpassando, inclusive, pelas tecnologias assistivas e um trabalho colaborativo.

Para que o aluno seja incluído, não implica dizer que, obrigatoriamente, ele deva estar na sala de aula, mas sim, que ele esteja participando e construindo sua própria vida/rotina escolar. Assim, somando-se a prática docente (na sala de AEE e regular) e as tecnologias assistivas e digitais, vislumbramos, neste estudo, encontrar propostas para uma educação mais inclusiva, e que garanta ao aluno no final desse percurso, maior autonomia.

Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, mais interativa, onde pessoas se comunicam em tempo real através de “aparelhinhos” que tem quase a capacidade de um computador. É possível enviar e receber documentos, até mesmo fazer uma pós-graduação, por meio da rede mundial de computadores. Então, porque não utilizar também estes recursos em prol da educação? Ou melhor, em prol de uma inclusão escolar?

Sobre isto, Emer (2011) nos diz que se partirmos da concepção de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá pela inserção do indivíduo, esta pode ser pensada através de metodologias que envolvam as tecnologias digitais, que “[...] possibilitam novas

formas de produção do conhecimento, em que sua utilização acaba por conduzir as novas propostas [...] para ofertar uma construção efetiva do saber [...]. (EMER, 2011, p.29).

Mas quais as estratégias utilizadas pelos professores da sala de recursos multifuncionais da cidade de Cajazeiras/PB na educação desses indivíduos? Quais suas principais dificuldades no campo da Educação Inclusiva? E, no que tange o processo de inclusão, qual o papel que as tecnologias assistivas proporcionam para o convívio do aluno com deficiência na sala de aula comum e na sua vida cotidiana?

2. O AEE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Como docentes, muitas vezes nos deparamos com questionamentos simples dos alunos sobre os “*porquês*” de cada disciplina, desse modo, Morin (2002) em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* defende que “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos [...]” (MORIN, 2002, p.20)

Com isso, podemos compreender que o conhecimento é algo que está em constante modificação e necessita, mesmo que pareça inútil, ser compreendido. Não é o conhecimento que chega até nós, mas sim nós a ele. E, ainda segundo Morin, “Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra.” (MORIN, 2002, p.93).

Assim, também nos colocamos a pensar os nossos próprios *porquês*. Desta forma, pensar a inclusão como discutimos acima é se questionar acerca da nossa própria formação docente e compreender como todo esse processo de inclusão nos envolve e como agir.

Para tanto, nossa pesquisa foi pensada no intuito de ouvir dos professores quais as necessidades/dificuldades enfrentadas, bem como sua própria percepção de inclusão. De modo que buscamos aplicar, em nove escolas, dentro da rede estadual e municipal de educação de Cajazeiras/PB, um questionário aos professores da sala de AEE (Anexo I) e aos docentes da sala regular de ensino (Anexo II), afim de compreender como ocorrem as relações entre os profissionais, como se dá a relação deles com seus alunos com deficiência, entre outros.

Uma coisa é certa, as salas de AEE são dotadas de equipamentos e recursos tecnológicos, de comunicação alternativa e midiáticos que auxiliam no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Tomados por essas inquietudes, buscamos ouvir os agentes principais nessa política de inclusão: os docentes da sala de AEE, e, por conseguinte, os docentes da sala regular a fim de que possamos estabelecer os conectivos necessários para compreender como anda o processo de inclusão nas escolas públicas da cidade de Cajazeiras/PB.

Com isso, podemos reforçar os avanços nas políticas de inclusão. No entanto, o que percebemos muitas vezes é um processo de *inserção* do aluno com deficiência, o que implica dizer que ele está na escola, frequentando, mas nem sempre está ativamente participando das atividades propostas.

Não obstante, nos questionamos acerca do papel do professor, quer seja na sala regular ou no AEE, e quais práticas promovem a inclusão desse aluno no espaço escolar. Mais do que isto, quais metodologias são utilizadas para possibilitar o seu avanço, respeitando seus limites. Aqui, esbarramos no conceito de tecnologia assistiva que, segundo Gonçalves e Furtado (2015) está: “[...] relacionada a dispositivos adaptáveis para pessoas com deficiência com o objetivo de promover maior independência para executar tarefas que antes eram incapazes de realizar, ou tiveram grande dificuldade em realizar.” (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.47)

Assim, apropriamo-nos desse conceito para nos aproximar do docente da sala de AEE estabelecendo com ele um diálogo acerca de suas vivências e experiências, destacando as dificuldades no campo da Educação Inclusiva quer sejam elas no âmbito material, formação continuada, e na relação com o professor da sala regular e AEE.

Embora não seja objetivo desse estudo, ainda percebemos – dentro de nosso convívio nas escolas – que muitos profissionais ainda não compreendem a funcionalidade do AEE, atribuindo a este uma condição de reforço escolar, mas perceber como este profissional pode auxiliar a construir um cidadão mais autônomo, interagindo diretamente com os demais professores da escola, quer seja utilizando-se de recursos tecnológicos, comunicação alternativa, etc., de modo a promover, de fato, um processo inclusivo – uma escola inclusiva.

Não pretendemos, lógico, criar um confessionário onde o docente descarregue suas queixas como se fôssemos capazes de solucionar ou modificar sua realidade, mas construir um espaço de diálogo, onde possamos compreender quais as necessidades reais que afligem os profissionais da educação e qual o papel da formação continuada a fim de possibilitar uma melhor aplicação dessas metodologias/recursos.

Mais do que isso, pensar como o docente da sala regular pode se apropriar desses mecanismos até então enclausurados na sala de AEE e com isto perceber qual a percepção do professor da sala de aula comum sobre o processo de inclusão e suas estratégias para envolver

todos os alunos nas suas aulas, bem como sua relação com o Atendimento Educacional Especializado por meio dos questionários aplicados no transcorrer da pesquisa de campo.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A escola, para Mantoan (2006), não é apenas um ambiente sob o qual todos tendem a passar para aprender algo, ela é fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para uma vida mais ativa. Assim devemos compreender o papel da escola quanto a formação do cidadão, tornando-o um membro efetivo da sociedade, seguindo a finalidade natural que é “[...] educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas.” (MANTOAN, 2006, p.185).

No que se refere ao aluno com deficiência, tornam-se cada vez mais necessárias práticas didáticas que envolvam todos aqueles que convivem com o mesmo, pois o processo de inclusão não se dá de forma rápida e nem vem descrita em manuais como receitas de cozinha.

É neste sentido que focamos nosso olhar sobre o processo de inclusão. Em seu texto, Mantoan enfatiza os benefícios que a inclusão traz para os alunos em geral, instigando-nos a indagar sobre como conceituar esses benefícios que a inclusão pode trazer aos alunos como um todo?

Sob nossa ótica, somar ao convívio escolar crianças com características diferentes permite aos alunos perceberem o mundo diversificado que eles vivem e possam entender essa diversidade existente no globo, trabalhando de forma mais eficaz, conceitos como cidadania, democracia, igualdade, de modo a derrubar barreiras construídas por séculos de história excludente e compreendendo a variedade ético-racial e linguística distribuída por toda a sociedade, ao mesmo tempo entendendo que, mesmo com diferenças, cada um é capaz de ser independente e igual.

3.1. Concebendo o ser diferente, na escola, a partir de relatos dos docentes

Em *O direito de ser, sendo diferente, na escola*, Mantoan nos convida a lançar o nosso olhar sobre a escola como um todo a fim de contextualizar a essência da inclusão escolar. Para ela, lançar esse olhar sobre a escola é uma tarefa mais do que árdua do que simplesmente descrevê-la. É uma atividade “[...] sempre instigante e surpreendente, porque queremos saber cada vez mais do que ela esconde, quando se deixa entrever.” (MANTOAN, 2006, p.184).

Para isto, a autora complementa que, para que todos estes que necessitam de um olhar especial na escola, “A Constituição admite ainda que o *atendimento educacional especializado*

seja oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos públicos e particulares, [...] de cunho benéfico ou não.” (MANTOAN, 2006, p.204).

Com o propósito de conhecer melhor como funciona o processo de inclusão nas escolas públicas do município de Cajazeiras/PB, dialogando com os professores da sala de AEE sobre as dificuldades e prazeres na atuação frente às práticas inclusivas, visitamos nove instituições de ensino das redes estadual e municipal de educação.

Nas escolas, aplicamos um questionário com docentes da sala regular e do AEE, ao todo vinte profissionais que nos confidenciaram algumas lacunas existentes no processo de inclusão, dos quais pretendemos compreender e buscar mecanismos que sirvam de aprimoramento para as práticas docentes. Para tanto, devemos fixar aqui que nenhum dado pessoal será revelado e que todo o conteúdo aqui está devidamente autorizado pelos docentes.

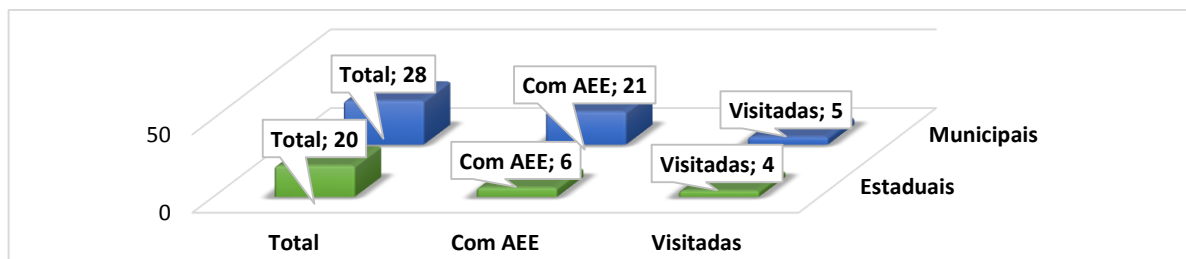
Nesta perspectiva, um dos profissionais entrevistados, quando questionado sobre sua perspectiva de inclusão, nos respondeu: “Minha perspectiva de inclusão é promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência”. Com ela, podemos perceber que a compreensão vem carregada de alguma falha, mas de muito boa vontade.

Bem sabemos, e já discutimos aqui, que a inclusão é um processo que visa dar autonomia ao indivíduo a partir de um trabalho que parte da coletividade. Desse modo, para que uma criança esteja de fato incluída na escola, ou até mesmo na sociedade, se faz necessário que ela inicialmente se aceite e que tenha compreensão que sua deficiência não é barreira para que ela tenha uma vida igual àqueles que se dizem “normais”.

É verdade que, ainda temos muito o que aprender dentro desse universo. E ainda mais verdade, é que temos que aprender a conviver com o outro, aceitando suas diferenças, pois o próprio termo inclusão – embora se remeta e muitas vezes se faça alusão apenas à pessoa com deficiência – é amplo e pode ser recebido em várias instâncias da sociedade, tais como a inclusão digital, social, da própria pessoa com deficiência, entre outros. E a escola tem um papel importante nisso. E por isso buscamos compreender nela, como ocorre esse processo.

Assim enveredamos no campo de pesquisa, sempre procurando perceber os detalhes das escolas e podemos afirmar, sem dúvida alguma que, com falhas ou sem elas, os profissionais entrevistados buscam perceber a importância desse processo no amadurecimento das crianças com e sem deficiências.

Gráfico 1: Escolas públicas no município de Cajazeiras/PB



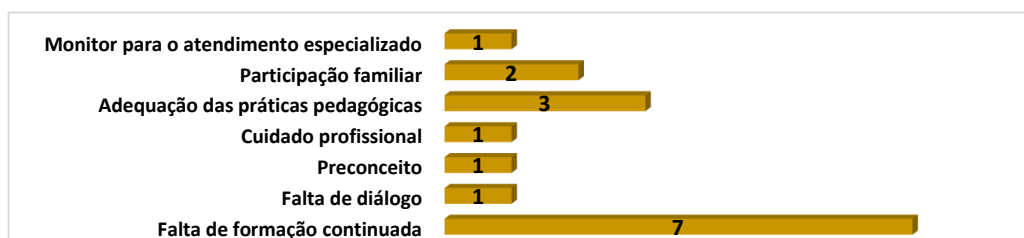
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

O gráfico acima nos mostra a quantidade de escolas existentes nas redes educacionais visitadas. Ao todo, das 28 escolas municipais 75% tem salas de recursos, das quais, visitamos apenas 4,2%. No tocante às escolas da rede estadual no município de Cajazeiras/PB, apenas 3,3% tem sala de recursos multifuncionais, adquiridos com recursos destinados à Educação Especial, das quais, segundo lista fornecida na 9ª Gerência Regional de Ensino, as escolas receberam essa estrutura entre os anos de 2005, 2009 e 2011.

Pela leitura do gráfico é perceptível que o número de escolas das redes municipal e estadual são divergentes, sobretudo no que se refere ao número delas com Atendimento Educacional Especializado. No entanto, apesar do número de escolas municipais terem, em sua totalidade, salas de recursos, em conversa com a Subsecretária Municipal de Educação, esta nos relatou que, embora grande parte das escolas da rede tenham AEE (incluindo a zona rural), o número de docentes ainda é pouco para a demanda que, segundo ela, gira em torno de 109 alunos e que, para suprir a necessidade e atender a esta demanda, os profissionais tendem a se deslocar para essas outras escolas.

Nos relatos, deparamo-nos, com respostas diversas no que tange à concepção de inclusão, por parte dos docentes da sala regular e da sala de AEE. Quando questionados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, os professores da sala regular, apontaram:

Gráfico 2: Maiores dificuldades no processo de inclusão segundo os docentes da sala regular.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Percebam que, o item que mais se repetiu foi o da formação continuada para esse tipo de profissional, que, quando questionados sobre se são realizadas formações continuadas no campo da Educação Inclusiva para os docentes da sala regular, um deles nos respondeu: "São,

mas dão prioridade mais aos professores da sala de AEE". Enquanto que outro nos afirmou: "Já algum tempo existem cursos de formação continuada na área de Educação Inclusiva oferecido pela Secretaria de Educação; já se esses cursos têm dado resultado, eu responderia que não".

Tais destaques, confrontam o que a maioria dos profissionais respondeu quando questionados sobre essa formação continuada:

Gráfico 3: Formação continuada com os docentes da sala regular quanto a Educação Inclusiva.

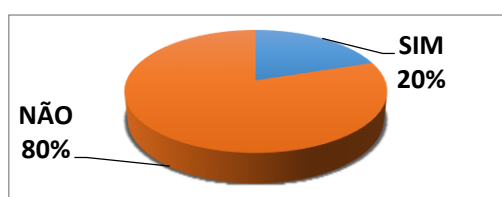
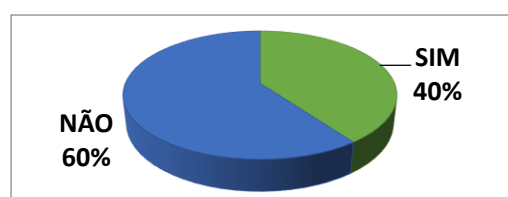


Gráfico 4: Participação dos docentes da sala regular junto ao docente da sala de AEE



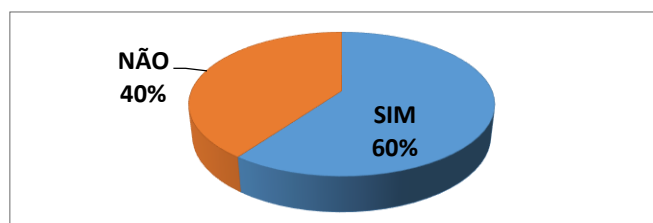
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Por esses 80% que afirmaram não ter formação continuada na área da Educação Inclusiva (Gráfico 3), confrontamos com os dados coletados no questionário formulado ao docente que atua na sala de AEE. Estes, por sua vez, foram questionados quanto a interação entre os dois profissionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência (Gráfico 4), o resultado foi alarmante para a não participação de docentes da sala regular nas atividades do AEE.

O mais instigante nesses resultados é que dividiram opiniões, nos fazendo refletir acerca de como esse processo de inclusão acontece de forma diferenciada nas escolas da rede municipal e estadual. Um dos docentes da sala de AEE, ainda questionado sobre esse ponto, afirmou "*Bem, eu não considero ativa, alguns [professores] deixam a desejar*" e, ao ser perguntada a qual fator atribuía tal despreocupação, ela respondeu: "*Vejo como medo de fazer e enfrentar o diferente*". Enquanto que outro profissional, afirmou que "*Dentro do possível tentamos fazer a interação entre a sala regular e sala de recursos, por meio de projetos [...] e [outro] realizado nas salas do 4º, 6º e 7º anos onde estão os alunos surdos e objetiva a formação de alunos e professores em LIBRAS para que haja a comunicação entre si*".

De modo que esbarramos aqui na própria formação do professor, pois, se compararmos os gráficos 4, com o 6 (logo mais abaixo), podemos entender que a maior preocupação, de fato, está em capacitar o profissional do AEE, enquanto que o da rede regular, necessita vencer certos desafios e buscar meios para se capacitar.

Gráfico 5: Docentes da sala de AEE que possuem especialização na área.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Aqui, mesmo com os 60% com especialização na área, estes participam quinzenalmente, ou no transcorrer do ano em cursos de curta duração, de capacitações oferecidas pelos órgãos competentes dentro das secretarias de educação das redes visitadas. Embora os 40% que afirmaram não ter especialização, confidenciaram que participam de formações continuadas sobre deficiências, dentre elas foram citadas capacitações em Autismo, Educação Inclusiva e TDH.

3.2. A formação do professor da sala regular

Mediante o que nos mostrou o gráfico 4, dispomo-nos a discutir a formação do professor da sala regular na área da Educação Inclusiva para que assim, estes profissionais possam melhor compreender o seu aluno, visto que a grande preocupação não está em um profissional auxiliar o outro, mas como esses dois profissionais possam promover, juntamente com a família e com os demais segmentos da escola, a promoção social e escolar do aluno com deficiência.

Sobre isso, Rossana Ramos (2010) em *Inclusão na Prática*:

Muitas [pessoas com deficiência] até preferem ser tratadas sem nenhuma distinção. [...] O professor deve estar preparado para a sua função, que é a de promover o desenvolvimento de seus alunos. Para isso, precisa ter conhecimento dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, das práticas pedagógicas. (RAMOS, 2010, p.61).

Esta fala de Ramos nos revela a necessidade de um trabalho coletivo, e do real valor da ação conjunta de todos os agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles que trazem consigo alguma deficiência.

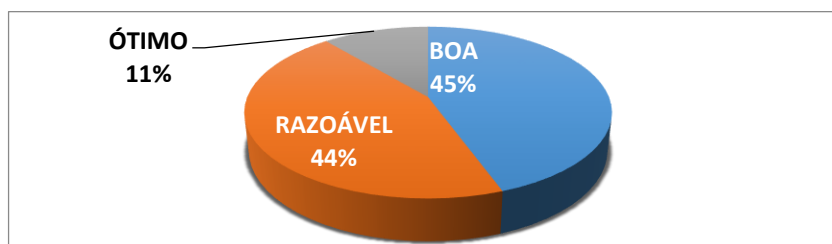
Não é encará-los como especiais, mas tratá-los como pessoas que, mesmo com alguma limitação, necessita de um atendimento especializado para buscar melhoria de vida, qualificação pessoal e profissional, de modo que possa se tornar autônomo. E a escola é a principal responsável nesse processo, junto com a família.

Compreendemos também que a escola não pode (e nem deve) ser constituída apenas dos personagens que atuam diretamente no cenário escolar. Esta é a construção de vários personagens e, para isto, necessita da atuação de todos para que a educação aconteça de forma efetiva. Assim, preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96), em seu

artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado [...]” (BRASIL, 2015, p.9), Selma Andrade de Paula Bedaque (2015) em *Atendimento Educacional Especializado* nos apresenta o trabalho colaborativo, a fim de constituir um desenvolvimento maior ao aluno com deficiência, pautado na interação da família com a escola, da escola/família com profissionais (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros) e AEE e Professores da Sala Regular. Segundo Bedaque (2015): “O trabalho desenvolvido em colaboração com o outro possibilita transcender os limites dos indivíduos. [...] Dessa forma, podemos considerar que a articulação entre o [os profissionais] pode ser uma ponte para que os [...] alcancem níveis de aprendizagem superior”. (BEDAQUE, 2015, p.32)

Compreender a essência desse trabalho colaborativo como nos explicita Bedaque é de suma importância para a construção desse processo de inclusão e, no que tange este estudo, estabelecer o conectivo para justificar a relevância da ação conjunto entre professor da sala de AEE e professor da sala regular. Assim, quando questionados sobre a relação com o professor do AEE, os docentes da sala regular responderam:

Gráfico 6: Relação do docente da sala regular com o docente da sala de AEE.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Diante do que fora explicitado no gráfico 6, observamos o outro lado dessa moeda e analisamos que em algumas escolas essa lacuna vista na comunicação entre os docentes com vistas a promoção do aluno com deficiência, se existe, é mínima.

Com isso, até podemos destacar algumas falas dos personagens outrora entrevistados que afirmam buscar “[...] *promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular*”, “[...] *principalmente na troca de informações para a aprendizagem*”.

Segundo Jesus e Effgen (2012) sobre a formação docente, a escolarização de alunos com deficiência tem apontado desafios para os espaços escolares. Mediante a esse fator, a formação continuada tem sido uma forma de reflexão acerca dessas demandas que a escola manifesta, de modo que esta, por si, possa criar a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se fazem presentes (JESUS; EFFGEN, 2012, p.17).

A formação docente está atrelada às práticas pedagógicas e neste aspecto podemos elencar as tecnologias assistivas como parte integrante nesse contexto, pois evidenciam a necessidade de abordagem de metodologias que ampliem as condições dos educandos.

No que tange à utilização dessas tecnologias, podemos destacar que, dentro do AEE, estas são bem presentes, sobretudo em determinados tipos de deficiências que, por si só, necessitam de aperfeiçoamento de recursos – quer seja tecnológicos ou de comunicação alternativa – para que sejam efetivas as metodologias aplicadas para cada aluno.

E o professor da sala regular, o que pode fazer? Simplesmente tudo. A partir do momento em que este se propõe a uma ação colaborativa como expomos acima, ele pode levar à sala de aula e, por conseguinte, até o AEE, essas tecnologias, de modo a construir uma evolução no quadro de aprendizagem do aluno.

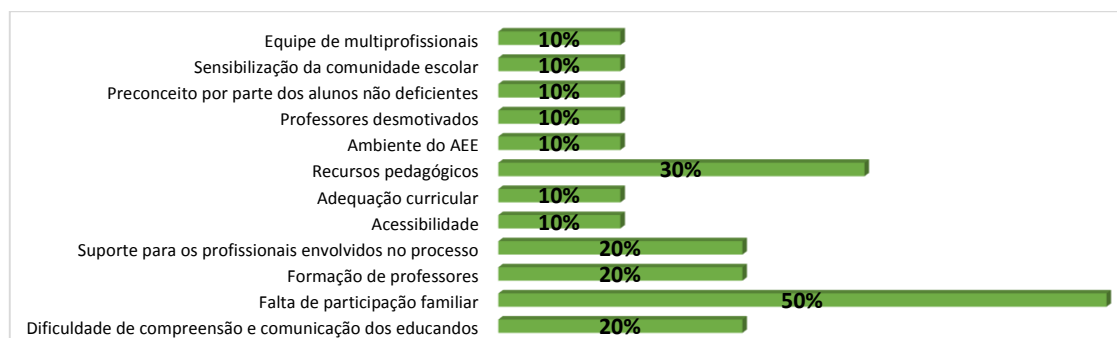
Um plano de aula construído de forma colaborativa, traduz uma preocupação singular de promover o desenvolvimento do aluno e, sobretudo, no próprio processo de inclusão, pois, em sala de aula, o docente pode utilizar de monitorias com os próprios alunos a fim de que estes auxiliem o colega na execução de atividades típicas da sala de aula, ao tempo que pode realizar um intercâmbio com o professor do AEE, levando e trazendo sugestões. Este é um exemplo simples de como essa formação docente pode acontecer dentro da própria escola.

Nem sempre teremos a nossa disposição, profissionais da área da saúde, pesquisadores e outros personagens que nos revelem o universo da pessoa com deficiência e, para suprir essa necessidade, resta-nos contar com a nossa curiosidade e interesse em pesquisar saídas para melhor trabalhar com estes alunos.

3.3. Da formação docente às dificuldades enfrentadas no AEE

Como diz o velho ditado popular “contra fatos não há argumentos”. Com isso, façamos da análise do gráfico 7 o caminho necessário para a discussão das dificuldades enfrentadas (e, sobretudo, elencadas) pelos docentes da sala de AEE na nossa pesquisa:

Gráfico 7: Dificuldades apresentadas pelos docentes no AEE



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

O gráfico acima revela, em percentuais, a quantidade de vezes em que os itens acima foram elencados nos questionários. Sendo assim, podemos perceber que o item mais apontado entre os entrevistados é a da participação familiar, com 50%, seguido dos recursos pedagógicos, com 30%, bem como o suporte para os profissionais envolvidos no processo, formação de professores e dificuldade de comunicação com os educandos, com 20%, cada.

Não podemos deixar de perceber, também, quando é apontado a parte do “preconceito por parte dos alunos não deficientes”, o que é preocupante e se revela, no mínimo, contraditório, com o que nos elencou um docente no AEE que trabalha com uma criança (deficiente física), onde esta docente afirma que a garota “foi muito bem aceita pelos demais e, muitas vezes as manifestações de ‘pena’ acabam vindo dos adultos, enquanto que as crianças lidavam com isso naturalmente e até já se enturmaram com ela”.

Mas, problematizando os dados, é preocupante a questão familiar, pois é de onde, naturalmente se espera o maior apoio, no entanto, percebe-se que é uma realidade ainda distante, pois *"O processo de inclusão sem a família é complicado"*, assim afirmou um docente da sala de recursos ao elencar tal dificuldade. Sobre isso a família tem um papel essencial na formação dos filhos quer eles tenham ou não alguma deficiência.

A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação já preconiza que a educação é uma obrigação do Estado, que deve fornecer mecanismos que promovam a qualidade do ensino e essencialmente da família que deve promover a educação inicial, em casa, bem como complementar o que a escola já faz no cumprimento das atividades e, sobretudo, compartilhando informações necessárias para o desenvolvimento da criança.

Desse modo, trazemos à tona o pensamento de um docente da sala de recursos para sintetizar toda essa nossa discussão:

"Diante da nossa realidade, quanto a minha perspectiva, eu vejo que ainda temos muito a evoluir, pois essa demanda está sendo inserida nas escolas gradativamente e nos compete buscar formação na área da educação inclusiva, para nos tornarmos capazes de trabalhar novas metodologias de acordo com as deficiências apresentadas em sala de aula, sendo nossa responsabilidade de fazer valer os direitos desses alunos, como também sua permanência na escola. Temos consciência que a responsabilidade é de todos, cumprindo com as leis e realmente fazer a diferença na vida dos nossos alunos com necessidades educacionais especiais. Vejo também a importância da família nesse contexto, onde a mesma deve interagir de forma positiva com a comunidade escolar, assumindo também sua responsabilidade para permanência desse aluno na escola. Essa parceria entre AEE, família e escola, acho que é a forma de impulsionar as mudanças necessárias para que ocorra a inclusão dentro da escola de forma efetiva".

3.4. O uso das Tecnologias Assistivas no processo de inclusão

Sobre uma definição de Tecnologia Assistiva, Gonçalves e Furtado (2015) entendem que: “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que

tem por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência mais independência, qualidade de vida e inclusão social [...].” (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.47).

Sabemos, logicamente, que para cada tipo de deficiência são exigidas metodologias e práticas – e até mesmo uso de recursos tecnológicos – diferentes, mas não nos cabe aqui analisar cada tipo de tecnologia assistiva para cada tipo de deficiência. Cabe-nos apenas concretizar a sua importância no cenário escolar e como garantia do processo de inclusão para alunos com deficiência.

No que tange a nossa perspectiva de estudo, Emer (2011), afirma que o professor também precisa ser incluído no tocante à informatização do próprio sistema educacional. Para isto é importante compreender que a escola precisa estar aberta a esses avanços tecnológicos. Sobre isso, a autora afirma:

O professor precisa aprender a aprender utilizar as tecnologias digitais, não apenas porque é uma necessidade do mundo contemporâneo ou porque os alunos já possuem essas novas mídias tecnológicas [...], mais do que isso, para dar sentido àquilo que o aluno está aprendendo. [...] O professor que assume a postura de mediador deve fazer recurso à tecnologia, entendida como um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, [...] na busca de tornar possível o ato educativo [...]. (EMER, 2011, p.40-41)

Quanto a atuação do docente na sala de AEE, o uso dessas tecnologias é deveras importante na construção do processo educativo, e mais, no processo de construção da autonomia do aluno na sua vida cotidiana. Sobre isto, Varela e Oliver (2013) em *A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência* afirma que: “[...] ressalta-se a importância de se compreender que a indicação e a utilização de TA [...] por exemplo, [a escolha] de uma cadeira de rodas, deve basear-se nas especificações do produto, em função das necessidades posturais e funcionais da criança”. (VERELA; OLIVER, 2013, p.1774).

Por esse olhar de Varela e Oliver, corroboram com um dos objetivos deste estudo que visam identificar e compreender como esses recursos tecnológicos estão sendo utilizados pelos professores da sala de AEE e, principalmente, como estes meios estão colaborando para o processo de inclusão (escolar) da criança, ao tempo que auxiliam para o seu desenvolvimento e aplicação na vida diária.

Dessa forma, partimos do pressuposto que toda tecnologia busca promover uma melhoria na qualidade de vida. Assim, para as pessoas com deficiência, quer seja na escola ou na vida cotidiana, o uso de recursos tecnológicos podem e devem dar mais autonomia para estas pessoas.

Na escola, os profissionais que atuam diretamente com o aluno, no caso, os professores, podem e devem se aproximar dessas tecnologias de modo a facilitar o estudo e até mesmo dinamizar o ensino, promovendo, assim, uma interação maior entre os indivíduos que estão no espaço escolar, provocando uma reflexão, até mesmo acerca do processo de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se levarmos em consideração as relações sociais mediante a temática da inclusão das pessoas com deficiência, percebemos que em muito evoluímos, mas necessitamos permanecer em constante avanço. Sobre isso, as tecnologias nos auxiliaram muito, pois estreitaram as relações sociais, agregando a todos o sentido de igualdade.

Mais importante do que isso, é como a escola se apropria disso e aprende a lidar com essas transformações do mundo contemporâneo. No campo da educação inclusiva não é o contrário. Aprendemos, ao longo do tempo, a também nos apropriar dessas tecnologias, aplicando-as no processo de desenvolvimento dos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Acreditamos no potencial da educação. Educar é preciso. Aprender ainda mais necessário e importante. E, nesta perspectiva, vislumbramos, a partir das análises coletadas e aqui apresentadas, uma ponte para demais aprendizados, endossando e colaborando ainda mais com as pesquisas no âmbito da educação inclusiva e das práticas docentes.

O processo de inclusão é cercado de avanços, mas ainda existem muitas permanências. Quando nos referimos ao olhar social, ou significado social da deficiência, pretendemos com isso estabelecer que, no campo inclusivo o trabalho é colaborativo, conforme nos apresenta Bedaque (2015) e como tal é um papel de toda a sociedade e não somente da escola, do docente da sala de AEE, fazer com que isto aconteça.

Neste contexto, podemos levar em consideração que o atendimento aos alunos com deficiência não é uma fórmula fixa a ser seguida fidedignamente. Se assim o fosse, não caberia ao professor do Atendimento Educacional Especializado analisar e consultar os demais profissionais da escola. Nessa mesma linha de raciocínio podemos afirmar que o trabalho não seria colaborativo, mas individual e, portanto, pouco eficaz.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. 11ªed. Série Legislação, n.159. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão Escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula. 163 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Maria de Jesus; FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

JESUS, Denyse Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p.17-24.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.184-209.

MORIN, Edgar. SILVA, Catarina Eleonora F. da; SAWAYA, Jeanne (Trad.). **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 6ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

RAAD, Indrid Lilian Furrh; TUNES, Elizabeth. Deficiência como Iatrogênese. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011, p.15-45

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2ªed. São Paulo: Summus, 2010.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (NDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010**: Pessoa com Deficiência. Brasília: 2012.

VARELA, Renata Cristina Bertolizzi; OLIVER, Fátima Corrêa. **A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 18(6): 1773-1784, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1:

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA DE AEE DAS REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CAJAZEIRAS/PB)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA CIENTÍFICA
DOCENTE DA SALA DE AEE**

ESCOLA: _____

1. Há quanto tempo atua na área da Educação Inclusiva / Atendimento Educacional Especializado?
2. Tens especialização ou capacitação na área? (Se sim) Qual?
3. São realizadas formações continuadas periodicamente pelos órgãos públicos a qual esta instituição pertence? (Se sim) Qual o período?
4. Quais os tipos de deficiência que trabalhas na sala de recursos?
5. Os materiais existentes na sala são suficientes para o atendimento desses alunos? (Se não) Porque?
6. Para os alunos apontados no item 4, se faz necessário o aperfeiçoamento de tecnologias?
7. Existe a participação ativa dos professores da sala regular no acompanhamento das evoluções e permanências do aluno com deficiência, bem a interação dos mesmos no desenvolvimento do aluno?
8. (Se item 7 for negativo) A que fator tu atribui tal despreocupação?
9. Qual(is) a(s) maior(es) dificuldades que tu podes elencar no Atendimento Educacional Especializado, bem como no processo de inclusão?

Eu, _____ DECLARO
para os devidos fins de direito que AUTORIZO a publicação dos dados aqui expostos
na pesquisa formulada pelo discente Jefferson Fernandes de Aquino, vinculado ao
Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela
Universidade Federal Rural do Semiárido.

Estou CIENTE que os dados pessoais serão ocultados e os demais serão gerados
gráficos e tabelas que condensarão as informações, não havendo possibilidade de
gerência de dados únicos e específicos.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

ANEXO 2:
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA REGULAR DAS
REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CAJAZEIRAS/PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA CIENTÍFICA
DOCENTE DA SALA REGULAR

ESCOLA: _____

1. Há quanto tempo atua na Educação?
2. Tens aluno com alguma deficiência em tua sala de aula?
3. Como é a tua relação com este(s) aluno(s)?
4. Como você descreveria o(s) teu(s) aluno(s) com deficiência?
5. São realizadas formações continuadas no campo da Educação Inclusiva para os docentes da sala regular?
6. Qual a tua relação com o docente da sala de AEE no que se refere a busca de melhorias para o(s) aluno(s)?
7. Qual tua perspectiva de inclusão?
8. Em tua opinião Qual(is) a(s) maior(es) dificuldades no processo de inclusão?

Eu, _____ DECLARO
para os devidos fins de direito que AUTORIZO a publicação dos dados aqui expostos na pesquisa formulada pelo discente Jefferson Fernandes de Aquino, vinculado ao Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semiárido.

Estou CIENTE que os dados pessoais serão ocultados e os demais serão gerados gráficos e tabelas que condensarão as informações, não havendo possibilidade de gerência de dados únicos e específicos.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)