



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA:  
ESTUDO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE  
POÇO DAS TRINCHEIRAS (AL)**

Tânia Serafim Silva

Asunción, Paraguay  
2025

Tânia Serafim Silva

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA:  
ESTUDO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE  
POÇO DAS TRINCHEIRAS (AL)**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e de Comunicação - Universidad Autónoma de Asunción, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González

Asunción, Paraguay

2025

Silva, Tânia Serafim.

O processo de inclusão educacional do aluno com deficiência: estudo de uma escola de ensino fundamental no município de poço das trincheiras (al).

Assunção (Paraguai): Universidad Autónoma de Asunción, 2024.

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. 158 pp.

Lista de Referências: p. 143

Código de biblioteca: .....

Tânia Serafim Silva

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA:  
ESTUDO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE  
POÇO DAS TRINCHEIRAS (AL)**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestra em  
Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción- UAA

---

---

---

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades.*

PAULO FREIRE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me oportunizado chegar até aqui, agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e compreensão, a minha amiga e companheira de jornada, Neandra, por ter caminhado comigo durante todo esse período do mestrado.

## RESUMO

A presente pesquisa investigou a dinâmica da inclusão escolar de alunos com deficiência em uma Escola de Ensino Fundamental no município de Poço das Trincheiras (AL). O objetivo foi analisar o papel da gestão da escola, dos professores e das famílias na promoção de um ambiente inclusivo, abordando as práticas inclusivas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade, a formação docente e a participação familiar no contexto da escola inclusiva. A abordagem metodológica adotou técnicas e instrumentos que envolveu coleta de dados por meio de entrevistas e questionários aplicados a pais ou responsáveis, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos, além de gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Os resultados evidenciaram desafios e avanços nas práticas inclusivas, destacando a importância do diálogo aberto entre a escola e a família – reconhecida como um dos pilares do processo de inclusão. A análise do AEE e dos requisitos de acessibilidade revelou diversas lacunas na infraestrutura e na oferta de recursos, indicando a necessidade de intervenções. A formação docente apresentou diversidade, com destaque para a busca contínua por conhecimentos na área da inclusão, mas apontam-se obstáculos na aplicação prática desses aprendizados. Em síntese, a pesquisa ressalta a importância de estratégias colaborativas e integradas para superar desafios, promover uma cultura inclusiva e garantir que o aluno com deficiência seja o foco central do processo de inclusão educacional.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Inclusivas; Formação Docente; Inclusão.

## RESUMEN

La presente investigación examinó la dinámica de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en una Escuela de Educación Primaria en el municipio de Poço das Trincheiras (AL). El objetivo fue analizar el papel de la gestión escolar, los profesores y las familias en la promoción de un ambiente inclusivo, abordando las prácticas inclusivas, la Atención Educacional Especializada (AEE), la accesibilidad, la formación docente y la participación familiar en el contexto de la escuela inclusiva. El enfoque metodológico adoptó técnicas e instrumentos que implicaron la recolección de datos a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a los padres o responsables, profesores de Educación Regular y profesores de la Sala de Recursos, además de gestores escolares y coordinadores pedagógicos. Los resultados evidenciaron desafíos y avances en las prácticas inclusivas, destacando la importancia del diálogo abierto entre la escuela y la familia, reconocido como uno de los pilares del proceso de inclusión. El análisis del AEE y de los requisitos de accesibilidad reveló diversas lagunas en la infraestructura y en la oferta de recursos, indicando la necesidad de intervenciones. La formación docente presentó diversidad, con énfasis en la búsqueda continua de conocimientos en el área de la inclusión, pero se señalan obstáculos en la aplicación práctica de estos aprendizajes. En resumen, la investigación destaca la importancia de estrategias colaborativas e integradas para superar desafíos, promover una cultura inclusiva y garantizar que el estudiante con discapacidad sea el enfoque central del proceso de inclusión educativa.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Educación Primaria; Atención Educacional Especializada; Prácticas Inclusivas; Formación Docente; Inclusión.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação para Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Localização e dados demográficos - Município de Poço das Trincheiras (AL) .....	69
<b>Figura 2:</b> Dados de Infraestrutura - Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa.....	70

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Recursos de Acessibilidade - Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa .....	70
<b>Tabela 2:</b> Distribuição da amostra por grupos na escola investigada.....	72
<b>Tabela 3:</b> Técnicas e instrumentos de coleta de dados por categorias da amostra .....	74
<b>Tabela 4:</b> Faixa etária - Gestores e Coordenadores Pedagógicos.....	78
<b>Tabela 5:</b> Tempo de docência na escola - Gestores e Coordenadores Pedagógicos .....	78
<b>Tabela 6:</b> Tempo de exercício na escola - Gestores e Coordenadores Pedagógicos .....	79
<b>Tabela 7:</b> Tempo de exercício na função - Gestores e Coordenadores Pedagógicos.....	79
<b>Tabela 8:</b> Formação Inicial - Gestores e Coordenadores Pedagógicos.....	80
<b>Tabela 9:</b> Especialização - Gestores e Coordenadores Pedagógicos .....	80
<b>Tabela 10:</b> Formação Continuada - Gestores e Coordenadores Pedagógicos .....	80
<b>Tabela 11:</b> Faixa etária - Professores do Ensino Regular.....	90
<b>Tabela 12:</b> Tempo de docência - Professores do Ensino Regular .....	91
<b>Tabela 13:</b> Tempo de exercício na escola - Professores do Ensino Regular .....	92
<b>Tabela 14:</b> Formação Inicial - Professores do Ensino Regular .....	92
<b>Tabela 15:</b> Especialização - Professores do Ensino Regular .....	93
<b>Tabela 16:</b> Formação continuada em Educação Inclusiva - Professores do Ensino Regular ..	94
<b>Tabela 17:</b> Práticas de inclusão na sala de aula - Professores do Ensino Regular.....	94
<b>Tabela 18:</b> Percepções sobre o engajamento da escola em políticas de educação especial - Professores do Ensino Regular .....	95
<b>Tabela 19:</b> Dificuldades percebidas na interação e socialização dos alunos com deficiência - Professores do Ensino Regular .....	96
<b>Tabela 20:</b> Eficácia das práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com deficiência - Professores do Ensino Regular .....	97
<b>Tabela 21:</b> Nível de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula regular - Professores do Ensino Regular .....	98
<b>Tabela 22:</b> Recursos e equipamentos disponíveis para o atendimento das demandas educacionais - Professores do Ensino Regular .....	99
<b>Tabela 23:</b> Recursos da escola voltados à acessibilidade e à pessoa com deficiência - Professores do Ensino Regular .....	100
<b>Tabela 24:</b> Situações de exclusão envolvendo alunos com deficiência em sala de aula - Professores do Ensino Regular .....	100
<b>Tabela 25:</b> Adaptação de conteúdos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência - Professores do Ensino Regular .....	101
<b>Tabela 26:</b> Desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem Atendimento	

Educacional Especializado (AEE) - Professores do Ensino Regular.....	102
<b>Tabela 27:</b> Faixa etária - Professores da Sala de Recursos .....	103
<b>Tabela 28:</b> Tempo de docência - Professores da Sala de Recursos .....	103
<b>Tabela 29:</b> Tempo de exercício na escola - Professores da Sala de Recursos.....	104
<b>Tabela 30:</b> Tempo de exercício como Professores da Sala de Recursos.....	105
<b>Tabela 31:</b> Formação Inicial - Professores da Sala de Recursos.....	105
<b>Tabela 32:</b> Especialização - Professores da Sala de Recursos .....	105
<b>Tabela 33:</b> Formação Continuada - Professores da Sala de Recursos .....	106
<b>Tabela 34:</b> Faixa etária - Pais ou Responsáveis.....	118
<b>Tabela 35:</b> Gênero - Pais ou Responsáveis .....	118
<b>Tabela 36:</b> Práticas inclusivas no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência - Pais ou Responsáveis .....	119
<b>Tabela 37:</b> Situações de exclusão vivenciadas pelos filhos com deficiência em sala de aula - Pais ou Responsáveis .....	119
<b>Tabela 38:</b> Insatisfação dos alunos com deficiência, em relação às aulas ou ao convívio - Pais ou Responsáveis.....	120
<b>Tabela 39:</b> Participação nas reuniões e atividades promovidas pela escola - Pais ou Responsáveis.....	120
<b>Tabela 40:</b> Colaboração ativa entre a família e a escola - Pais ou Responsáveis .....	121
<b>Tabela 41:</b> Formação Inicial Dupla - Professores do Ensino Regular .....	130

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>MARCO TEORICO</b> .....	<b>20</b>
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA .....	20
1.1 Princípios da educação especial numa perspectiva inclusiva .....	31
1.2 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva .....	34
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....	38
2.1 O Atendimento Educacional Especializado .....	42
2.2 Acessibilidade na escola.....	47
3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	53
<b>4. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
4.1. O problema de investigação .....	66
4.2. Objetivos de pesquisa.....	66
4.2.1. objetivo geral.....	67
4.2. 2. Objetivos específicos.....	67
4.3. Desenho da pesquisa, tipo e enfoque.....	67
4.4. Contexto e local da pesquisa .....	68
4.5 População e Mostra.....	72
4.6. Instrumentos de coleta de dados.....	73
4.7. Procedimentos para análise dos dados.....	75
4.8. Questões éticas da pesquisa .....	76
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>77</b>
5.1 A perspectiva dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos .....	78
5.2 A perspectiva dos professores do Ensino Regular .....	90
5.3 A perspectiva dos professores da Sala de Recursos.....	102
5.4 A perspectiva dos pais e responsáveis pelos alunos com deficiência .....	117
5.5 Discussão dos resultados .....	122
5.5.1 Práticas inclusivas adotadas pelos docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos.....	123
5.5.2 Análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e requisitos de acessibilidade.....	125
5.5.3 Formação inicial e continuada dos professores sob a perspectiva da escola inclusiva .....	128
5.5.4 Participação da família no contexto da educação inclusiva escolar .....	134

6. CONCLUSÕES .....	137
7. REFERÊNCIAS .....	143
8. ANEXOS .....	150

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, tema abordado com crescente interesse em estudos e pesquisas, destaca-se pela sua relevância social. Esta abordagem educacional visa proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e participação a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características individuais ou condições sociais. Ao adotar a Educação Inclusiva, as instituições de ensino buscam promover a diversidade, o respeito e a equidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Ao longo da história, a educação escolar foi considerada um privilégio de um grupo, com políticas educacionais que reforçavam práticas excludentes. Contudo, impulsionada por discussões voltadas aos direitos humanos, surge a necessidade de repensar os processos de exclusão social, promovendo a formulação do conceito de cidadania – o qual é fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação de todos. Surge, assim, um movimento em prol de uma escola inclusiva, transformando a perspectiva da educação especial.

A importância da educação inclusiva reside no direito de cada indivíduo a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades. Ao reconhecer e enfrentar a diversidade, as escolas possibilitam que todos os alunos tenham acesso a uma educação que os prepare para a vida em sociedade, respeitando suas potencialidades e necessidades específicas.

Além de promover a igualdade de oportunidades, a Educação Inclusiva traz benefícios para toda a sociedade. Criando um ambiente inclusivo desde cedo, as escolas preparam os alunos para um mundo diversificado, onde o respeito e a valorização das diferenças são fundamentais. A convivência com colegas de diferentes origens, com variadas habilidades e perspectivas, contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, tolerantes e preparados para lidar com as complexidades da vida em sociedade.

A educação inclusiva também fortalece o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos, tais como a capacidade de trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a valorização da empatia. Essas competências são essenciais para a formação de indivíduos capazes de se relacionar de forma saudável e construtiva com os outros, contribuindo com espírito de solidariedade e esperança para o desenvolvimento de uma comunidade mais coesa e solidária.

A escola, atualmente, enfrenta o desafio de repensar suas práticas educativas para promover a inclusão educacional dos sujeitos com deficiência no contexto escolar, proporcionando autonomia e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa

transformação demanda a correlação de quatro grandes variáveis: prática pedagógica numa perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência, Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade, formação docente e participação familiar.

Nesse contexto, a presente pesquisa de caráter qualitativo adota uma abordagem que se inicia com o marco teórico, destacando aspectos fundamentais relacionados a essa temática, onde exploradas as teorias que fundamentam a inclusão educacional de alunos com deficiência, proporcionando uma compreensão das questões ligadas às conjunturas históricas, sociais e filosóficas vivenciadas por esses grupos sociais.

Dessa forma, abordam-se questões como acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), políticas direcionadas à inclusão desses estudantes e premissas para a construção dos princípios da educação inclusiva. Também são apresentadas questões relativas à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência – aspecto fundamental para que esses alunos tenham acesso a uma educação humanizada, por meio de métodos inovadores, dinâmicos e eficazes.

Após o marco teórico, será abordado o marco metodológico, onde serão apresentados o problema, os objetivos, a população e mostra, o desenho, tipo, enfoque e instrumentos utilizadas que possibilitaram a efetivação da investigação, logo após, serão detalhados os resultados da pesquisa de campo, realizada com professores das salas regulares e salas de recursos multifuncional, bem como coordenadores, gestores e pais de alunos com deficiência. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em Poço das Trincheiras, município brasileiro situado na região sertaneja do estado de Alagoas (AL). Foram aplicadas entrevistas e questionários, com a finalidade de identificar fatores que evidenciem o contexto da educação inclusiva, relatando o cenário de dificuldades e evoluções na escola.

Nesta etapa, as indagações centrais que nortearam a pesquisa foram as seguintes:

- Como se dá a prática educativa dos professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos em relação à inclusão dos alunos com deficiência?
- Como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais são os elementos de acessibilidade na escola pesquisada?
- Qual é a formação inicial e continuada de que os professores dispõem para atender a esses sujeitos numa perspectiva de uma escola inclusiva?
- Como se dá a participação familiar no contexto escolar, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem numa proposta educacional inclusiva?

Essas questões fundamentais forneceram a base epistemológica que dialogará com a investigação científica, com o objetivo de compreender como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada, no município de Poço das Trincheiras (AL).

Com base nas perguntas fundamentais, consolidou-se o objetivo geral da pesquisa que é: analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Poço das Trincheiras (AL), durante os anos de 2022 e 2023. Este objetivo geral busca fornecer uma visão panorâmica e contextualizada das práticas inclusivas adotadas pela instituição, nesse recorte temporal específico.

Para atingir o objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a prática educativa dos docentes, dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos quanto a inclusão dos alunos com deficiência.
- Conhecer o atendimento educacional especializado e acessibilidade da escola pesquisada.
- Descrever a formação inicial e continuada dos professores e se possibilita atender esses alunos numa perspectiva de uma escola inclusiva.
- Analisar a participação familiar no contexto escolar de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem numa proposta educacional inclusiva.

As iniciativas para inclusão da pessoa com deficiência nos diversos segmentos da sociedade não é algo recente, mas ainda se apresenta como um tema complexo nos debates contemporâneos. De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* “a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2008). Ela prevê o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), estruturado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo as deficiências. Esse atendimento deve ser obrigatoriamente oferecido pelos sistemas de ensino, podendo ocorrer no contraturno das aulas regulares, na própria escola ou em centros especializados. Além disso, a Educação Especial tem a responsabilidade de disponibilizar recursos e serviços, bem como orientar sua utilização

no contexto das salas de aula do Ensino Regular, com o objetivo principal de garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos. (Brasil, 2008)

No entanto, apesar dos avanços legais que asseguram esses direitos aos estudantes com deficiência, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda tem se mostrado um grande desafio para a maioria das escolas brasileiras.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca contribuir com novos debates sobre a Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão. A análise da realidade vivenciada em um contexto escolar real proporcionará reflexões sobre como praticar de fato a Educação Inclusiva – com ações práticas que promovam a inclusão educacional e social dos sujeitos com deficiências. A pesquisa visa preencher lacunas de compreensão nas dimensões científica e educacional, essenciais para o desenvolvimento de propostas eficazes de intervenção, embasadas em dados reais e nos relatos de vivência dos professores.

Ao longo desta pesquisa, exploraremos diversos aspectos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva no Brasil, partindo de uma abordagem histórica até as políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. O Capítulo 1, intitulado "*Educação Especial no Brasil: Abordagem Histórica*", proporcionará uma imersão na evolução histórica do campo no contexto brasileiro.

No Capítulo 2, "*Políticas Públicas para Atendimento aos Alunos com Deficiência no Brasil*", examinaremos as políticas que moldam e direcionam o atendimento aos alunos com deficiência, destacando os marcos regulatórios e as mudanças ao longo do tempo.

O Capítulo 3, "*Formação Inicial e Continuada de Professores no Contexto da Educação Especial: Perspectivas para uma Escola Inclusiva*", abordará a formação dos educadores, analisando como ela se alinha com a construção de uma escola inclusiva.

No Capítulo 4, "*Marco Metodológico*", detalharemos as estratégias e métodos adotados para coleta e análise de dados, proporcionando transparência sobre a abordagem metodológica utilizada na pesquisa.

No quinto capítulo, "*Resultados e Discussão*", traremos à tona os dados coletados e realizaremos uma análise aprofundada, explorando as nuances e as percepções dos diversos participantes.

Por fim, no Capítulo 6, "*Conclusões*", apresentaremos reflexões, desafios e sugestões para o futuro, consolidando aprendizados valiosos para a promoção de uma educação mais inclusiva no cenário educacional brasileiro.

Como contribuição, espera-se que esta pesquisa forneça não apenas uma compreensão sobre a realidade da Educação Especial no contexto brasileiro, mas também inspire ações

concretas em prol de uma Educação Inclusiva que reconheça e valorize a diversidade, garantindo oportunidades igualitárias para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

## MARCO TEÓRICO

Os capítulos 1, 2 e 3, tratam do marco teórico, analisando aspectos fundamentais relacionados a essa temática. São apresentadas as teorias que embasam a inclusão educacional de alunos com deficiência, conforme os objetivos do presente estudo.

### 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA

A percepção histórica da educação especial no Brasil representa um aspecto fundamental para a compreensão da identidade social dessa temática e para o entendimento dos diferentes percursos pelos quais os alunos com deficiência passaram ao longo da história do país. Dessa forma, a abordagem e trajetória históricas da educação especial fazem com que se possam visualizar questões essenciais para contextualizar a importância da promoção da educação inclusiva, da isonomia educacional e da acessibilidade para os estudantes com deficiência nas escolas do Brasil.

Ao acessar os conhecimentos referentes à história da educação especial, é possível compreender as lutas e conquistas desses estudantes, bem como os desafios enfrentados por eles e suas famílias ao longo dos anos. Através desse conhecimento, pode-se construir um olhar mais apurado e crítico acerca das políticas públicas, das práticas pedagógicas e do processo de inclusão social que ocorreram ao longo do tempo.

A história da educação especial no Brasil tem raízes bem antigas e é marcada pela exclusão, discriminação, preconceito e pela visão de incapacidade desses sujeitos.

Da Silva (2010) aponta que a história da educação especial no Brasil remonta ao período colonial, onde as pessoas com deficiência eram marginalizadas e excluídas da sociedade. Na época, a visão predominante era a de que essas pessoas eram incapazes e que sua presença poderia contaminar ou prejudicar os demais. Essa visão preconceituosa e discriminatória influenciou profundamente as práticas educacionais, ou melhor dizendo, a ausência delas para esse grupo.

Reafirmando esse pensamento, Kassar e Rebelo (2018) evidenciam que na história da educação especial no Brasil, o contexto de exclusão e marginalização dos indivíduos com deficiência remonta a tempos antigos. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram frequentemente incidentes, perseguidas e até eliminadas devido às suas condições atípicas. Naqueles tempos, a sociedade não possuía uma compreensão adequada das deficiências, e as diferenças eram muitas vezes vistas como um sinal de maldição ou castigo divino. Essa visão

distorcida levou à rejeição e à exclusão de pessoas dos círculos sociais, incluindo a esfera educacional.

Nesse sentido, a autora abaixo aprofunda que a história da educação especial no Brasil se deu da seguinte forma:

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. (Miranda, 2004, p. 02)

Continuando, Miranda (2004) discorre:

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. Podemos dizer que a fase de integração fundamentava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade. A defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental (p. 02).

No entanto, é importante ressaltar que, durante esses períodos históricos, não existiram estruturas educacionais especificamente voltadas para as pessoas com deficiência. A educação formal era restrita a uma parcela privilegiada da sociedade, e as pessoas com deficiência eram geralmente excluídas desse acesso. A falta de compreensão sobre as deficiências e a ausência de abordagens pedagógicas inclusivas contribuíram por muito tempo, com a exclusão e a falta de oportunidades educacionais para esses indivíduos.

Ao longo dos anos alguns avanços aconteceram e foram se consolidando, houve um progresso significativo na compreensão das deficiências sob uma perspectiva científica, superando as antigas crenças cristãs que consideravam os deficientes como amaldiçoados. A partir da realização de diversos estudos e pesquisas dentro das comunidades científicas e do avanço do conhecimento nas áreas médica e psicológica, começou-se a perceber a importância de estudar e compreender as deficiências de maneira mais objetiva e baseada em evidência.

Segundo Rogalski (2010) no século XIX, em meio às transformações sociais e científicas, ocorreu uma mudança significativa na abordagem das deficiências. Médicos, psicólogos e educadores começaram a questionar as visões tradicionais e buscar uma compreensão mais precisa e imparcial sobre as limitações e potencialidades dos indivíduos com deficiência.

Borges e Siems (2020) afirmam que essa nova perspectiva científica levou ao desenvolvimento de disciplinas especializadas, como a medicina e a psicologia da deficiência, que buscavam desvendar as causas e os efeitos das diferentes condições atípicas. As pesquisas e estudos dessas áreas são imprescindíveis para uma compreensão mais ampla das deficiências, tanto em termos de suas origens biológicas quanto de suas expressões psicológicas.

Acerca de alguns estudos realizados inicialmente, os quais representaram avanços significativos na história das pessoas com deficiência, Miranda (2004) destaca:

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido. Outro importante representante dessa época foi o também médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seguin não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para idiotas, e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental. (p. 02)

Conforme os conhecimentos científicos foram se acumulando, tornou-se possível oferecer um suporte mais adequado aos indivíduos com deficiência. Esse avanço gradual

contribuiu para a superação das crenças religiosas antigas que os associavam a castigos divinos ou amaldiçoados.

Ainda segundo Miranda (2004), Maria Montessori (1870-1956), uma educadora que realizou diversos estudos e investigações sobre a temática, deixou sua contribuição para o avanço da educação especial. Influenciada pelas ideias de Itard, Montessori desenvolveu um programa de treinamento destinado a crianças com deficiência mental. Sua abordagem baseava-se na utilização sistemática e manipulação de objetos concretos, buscando estimular o aprendizado e o desenvolvimento desses indivíduos. Suas técnicas inovadoras foram aplicadas e testadas em diversos países da Europa e da Ásia, revelando-se eficazes na prática educacional para pessoas com deficiência mental.

Além disso, a autora acrescenta:

As metodologias desenvolvidas por esses três estudiosos, durante quase todo o século XIX, foram utilizadas para ensinar as pessoas denominadas idiotas que se encontravam em instituições. Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência através da educação. (Miranda, 2004, p. 3)

Nesse contexto, a educação especial começou a se desenvolver como uma área específica de estudo e prática. Surgiram instituições especializadas, como escolas e centros de reabilitação, que buscavam fornecer um ambiente educacional adaptado às necessidades das pessoas com deficiência.

No entanto, vale destacar que a história da educação especial no Brasil apresentou desafios e contradições. Nem sempre a abordagem científica foi capaz de promover uma inclusão verdadeira e respeitosa. Muitas vezes, as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas da sociedade, reforçando a desigualdade e a estigmatização.

Ao longo do tempo, essas práticas segregacionistas foram questionadas, e o paradigma da inclusão ganhou força. A inclusão educacional passou a ser vista como um direito fundamental, garantindo a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições atípicas.

Segundo Miranda (2004), entre as variadas fases pelas quais passou a educação especial ao longo da história, menciona-se que a fase da negligência ou omissão pode ser detectada como a que ocorreu em outros países até o século XVII. No Brasil, essa fase se estendeu até o início da década de 50, marcada por uma ausência significativa de atendimento educacional e uma escassez de produção teórica sobre deficiência. Durante esse período, a produção acadêmica sobre deficiência estava limitada aos círculos acadêmicos, sem que houvesse um

desenvolvimento efetivo de serviços educacionais para pessoas com deficiência. A falta de investimento e de políticas públicas nessa área contribuiu para a exclusão e negligência desses indivíduos, privando-os de oportunidades educacionais.

Santos et al. (2005) afirmam que entre os séculos XVIII e XIX, em outros países ao redor do mundo, ocorreu uma fase de institucionalização da educação especial. Nessa época, prevalecia a concepção organicista, que considerava a deficiência como hereditária e evidência de degenerescência da espécie. Conseqüentemente, a segregação era vista como a melhor forma de lidar com a suposta ameaça representada por essa população.

Antes do século XX a educação destinada as pessoas com deficiência não tinham muito espaço, era algo muito restrito e que não promovia a inclusão, mas em meio a um cenário de invisibilidade desses sujeitos, com o advento do século XX ocorreram algumas iniciativas que podemos considerar como avanços.

Capellini e Mendes (2000) apontam que no século XX, principalmente a partir da década de 1950, iniciaram-se os movimentos e iniciativas voltados para a educação de pessoas com deficiência. A partir desse momento, foram criadas as primeiras escolas especiais, tratadas especificamente para esse público, ainda com uma abordagem segregadora. No entanto, essas escolas representaram um avanço significativo em relação à exclusão total que esses estudantes enfrentaram.

A partir de determinados períodos, os quais serão abordados mais amplamente ao longo deste capítulo, o paradigma da educação inclusiva começou a ganhar força no Brasil, seguindo uma tendência mundial.

É importante destacar que a história da educação especial no Brasil não foi apenas marcada por negligência e segregação, mas também por transformações e experiências.

Segundo Ribeiro e Casa (2018) após a década de 1950, começaram a surgir movimentos e discussões em prol da inclusão e da igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas condições atípicas. Essa mudança de paradigma buscou superar as concepções históricas de segregação e promover uma educação mais inclusiva e respeitosa, reconhecendo a importância do acesso à educação de qualidade para todas as pessoas.

Assim, ao analisar a história da educação especial no Brasil, fica evidente que as pessoas com deficiência enfrentaram uma longa trajetória de exclusão no decorrer dos séculos. Somente a partir de movimentos e lutas é que a sociedade começou a reconhecer a importância da inclusão e lutar pela igualdade de oportunidades educacionais para todos. A história da educação especial possibilita a compreensão das origens dessas lutas e a importância de

continuar promovendo políticas e práticas inclusivas, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições atípicas.

A partir do final do século XX começaram a surgir mudanças significativas na forma como a sociedade percebia e tratava as pessoas com deficiência. O movimento em prol da inclusão desses grupos sociais começou a ganhar força, defendendo a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 (abordada com mais detalhes posteriormente), foi um marco importante nesse sentido, reconhecendo que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e devem ser tratadas com dignidade.

Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para promover a inclusão plena das pessoas com deficiência. Barreiras físicas, atitudinais e sociais persistem em muitas partes do mundo, limitando o acesso à educação, emprego, serviços de saúde e participação social. A discriminação e o estigma também persistem, criando obstáculos para a inclusão e afetando a autoestima e o bem-estar das pessoas com deficiência.

É fundamental que a sociedade continue a buscar pela inclusão e pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações. É necessário promover mudanças nas atitudes, implementar políticas públicas inclusivas que garantam o acesso a serviços e recursos adequados. Somente assim pode-se criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todas as pessoas possam participar plenamente e contribuir de acordo com suas capacidades.

Essa busca, ademais, também deve ser composta por estudos e pesquisas que possam evidenciar os cenários em que se inserem as pessoas com deficiência, para que seja possível elaborar propostas interventivas eficazes. Entretanto, para que essas pessoas sejam incluídas na sociedade de forma justa, o principal pressuposto se relaciona diretamente à promoção do respeito aos direitos humanos, sem os quais não é possível promover a igualdade e a democracia para os grupos sociais mais vulneráveis.

Os direitos humanos das pessoas com deficiência são fundamentais para garantir igualdade, dignidade e inclusão. Ao longo da história, houve avanços significativos na compreensão e no reconhecimento desses direitos, resultando em uma mudança gradual nas atitudes e na legislação.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram tratadas como cidadãos de segunda classe, marginalizadas e excluídas da sociedade. No entanto, a conscientização sobre

a importância da igualdade e do respeito pelos direitos de todas as pessoas começou a ganhar força a partir do século XX.

Acerca disso, De Menezes (2015) reforça:

Direitos humanos, direitos fundamentais e direitos de personalidade se entrelaçaram para viabilizar uma tutela geral da pessoa nas relações públicas e privadas, considerando-se que nessas últimas também se verificam lesões à dignidade e aos direitos mais eminentes do sujeito. Exemplificativamente, as pessoas com deficiência psíquica e intelectual foram, por muito tempo, excluídas de uma maior participação na vida civil, tiveram a sua capacidade jurídica mitigada ou negada, a sua personalidade desrespeitada, seus bens espoliados, a sua vontade e sua autonomia desconsideradas. Ao cabo e ao fim, a capacidade civil serviu de critério para atribuir titularidade aos direitos fundamentais. (p. 3)

Uma das primeiras evoluções importantes ocorreu com a criação das primeiras organizações de pessoas com deficiência, que buscavam representar seus interesses e combater a discriminação. Essas organizações desempenharam um papel crucial ao elevar as vozes das pessoas com deficiência e conscientizar a sociedade sobre as barreiras enfrentadas por elas.

Em 1975, a ONU proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, reconhecendo a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Esse evento foi um marco importante no avanço dos direitos das pessoas com deficiência, pois trouxe maior visibilidade e conscientização sobre suas questões.

Posteriormente, em 1981, a ONU adotou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que estabeleceu princípios fundamentais para garantir a igualdade de direitos. Essa declaração destacou a necessidade de respeitar a dignidade, a autonomia e a liberdade de escolha das pessoas com deficiência, bem como a importância de eliminar a discriminação e assegurar sua plena participação na sociedade.

Um marco ainda mais significativo foi a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU em 2006. Essa convenção reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que as demais pessoas e que devem ser tratadas com dignidade e igualdade. Ela aborda diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência, incluindo acesso à educação, saúde, emprego, transporte, cultura e lazer. Além disso, a convenção destaca a importância da participação ativa das pessoas com deficiência nas decisões que afetam suas vidas.

A partir da adoção dessa Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, houve um impulso significativo para promover a inclusão e a igualdade das pessoas com deficiência em todo o mundo.

Segundo Nunes, et al. (2015), muitos países têm implementado legislações e políticas específicas para garantir a proteção e o respeito aos direitos desses grupos, considerados mais vulneráveis. Esse processo tem sido acompanhado por uma maior conscientização e mudança de atitudes em relação às pessoas com deficiência, reconhecendo-as como cidadãos plenos e valorizando suas contribuições para a sociedade.

Apesar dos avanços praticados, ainda há desafios a serem superados para garantir a implementação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Acessibilidade, inclusão educacional e empregabilidade são algumas das áreas em que é necessário investir mais esforços. Além disso, é fundamental combater estigmas, preconceitos e discriminação, para que todas as pessoas com deficiência possam desfrutar de uma vida digna e participativa.

Em suma, a importância dos direitos humanos das pessoas com deficiência reside na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. As evoluções históricas nessa área refletem a luta contínua pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade, reconhecendo o valor e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades ou limitações.

Segundo Mendes (2010) ao redor do mundo, diversas legislações foram implementadas para garantir e proteger os direitos das pessoas com deficiência. Essas leis têm como objetivo promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e a não discriminação com base na deficiência. Embora as legislações possam variar de país para país, há alguns princípios e áreas comuns que muitas vezes são abordados.

Leite (2020) aponta que muitos países possuem legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiência. Essas leis variam em alcance e conteúdo, mas frequentemente abordam questões como acesso à educação inclusiva, acessibilidade arquitetônica, adaptações razoáveis nos locais de trabalho, benefícios sociais e direitos de assistência e apoio. Essas legislações visam eliminar barreiras físicas e sociais, garantir o pleno exercício dos direitos civis e promover a inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade.

Além disso, Othero e Dalmaso (2009) reforçam que muitos países também adotam legislações antidiscriminação que protegem as pessoas com deficiência contra tratamento injusto ou desigual com base em sua deficiência. Essas leis proíbem a discriminação em várias áreas, como emprego, habitação, serviços públicos, transporte e acesso a bens e serviços. Elas

estabelecem mecanismos para denúncias e reparação de casos de discriminação, buscando garantir que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos e serem tratadas com igualdade.

Segundo Diniz et al. (2009) em alguns países, também existem leis específicas sobre acessibilidade, que estabelecem requisitos para que os espaços públicos, transportes, comunicações e tecnologias sejam acessíveis às pessoas com deficiência. Essas leis visam eliminar barreiras físicas e comunicacionais, garantindo que as pessoas com deficiência possam ter acesso igualitário a todos os aspectos da vida cotidiana.

É importante ressaltar que as legislações são apenas um dos instrumentos para promover a inclusão e proteger os direitos das pessoas com deficiência. A implementação efetiva dessas leis, juntamente com a conscientização, a educação e a mudança de atitudes, é fundamental para garantir que as pessoas com deficiência possam desfrutar plenamente de seus direitos e contribuir para a sociedade de forma igualitária.

Nesse sentido, Mantoan (2026) reforça: “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça”.

Leite (2012) aponta que no Brasil, o descaso dos governantes e dos profissionais da educação com a inclusão de alunos com necessidades especiais foi combatido por grupos engajados em causas sociais e pais de alunos. Eles reivindicam a inclusão desses estudantes em salas de aula regulares, mostrando que o preconceito é um obstáculo que precisa ser superado pelo poder público, que tem o dever de oferecer as condições necessárias para a inclusão desses estudantes.

Movimentos sociais e grupos organizados de pessoas com deficiência lideraram diversas reivindicações, lutando pela igualdade de oportunidades educacionais. Isso leva a necessidade do rompimento com a metodologia de ensino segregacionista e oferta de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Diniz; Barbosa e Santos (2009) apontam que desde as décadas de 1960 e 1970, esses movimentos começaram a questionar o modelo que excluía crianças com deficiência do sistema educacional regular, promovendo discussões e propondo alternativas que visavam à inclusão e à igualdade de oportunidades.

Esses movimentos e grupos argumentavam que a sociedade não deveria exigir aptidões específicas das crianças com deficiência para que elas pudessem ingressar no sistema educacional. Ao contrário, defendiam que era responsabilidade da sociedade fornecer as

estruturas necessárias e adequadas para atender às necessidades de cada aluno, independentemente de suas diferenças.

A segregação educacional, que se baseava na ideia de que crianças com deficiência deveriam ser educadas separadamente do restante dos alunos, era criticada por esses movimentos por reforçar estigmas, limitar oportunidades de socialização e perpetuar desigualdades. Em vez disso, eles propunham a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares, com o apoio de recursos e serviços especializados, para garantir que todas as crianças tivessem acesso a uma educação de qualidade.

Segundo Dhanda (2008) essas vozes de pais, pessoas com deficiência e defensores dos direitos das pessoas com deficiência foram essenciais para impulsionar mudanças nas políticas e nas práticas educacionais. Suas demandas por inclusão e igualdade de oportunidades contribuíram para o reconhecimento da importância da diversidade e para a implementação de abordagens mais inclusivas na educação.

Gradualmente, governos e instituições educacionais começaram a adotar políticas e legislações que promoviam a inclusão educacional. Em muitos países, leis específicas foram criadas para garantir o direito das crianças com deficiência a frequentarem escolas regulares e receberem suporte adequado. Além disso, foram implementados programas de formação de professores e recursos para adaptação de currículos, estruturas físicas e materiais didáticos, visando atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Seguem algumas das leis brasileiras para a promoção da igualdade para esses grupos sociais:

- A lei nº 9394, publicada no dia 20 de dezembro de 1996, disponibiliza, em seu capítulo V, diversas definições que estabelece os direitos e garantias decorrentes da educação especial. Entre eles, estão o acesso a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996).
- O decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, fortalece as previsões de proteção à pessoa portadora de necessidades especiais, além de regulamentar a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, e de dispor sobre a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência. As normas dispostas no decreto objetivam a garantia do exercício dos direitos básicos como a dignidade, a saúde, o trabalho, o desporto, a educação,

a previdência e assistência social, edificação pública, habilitação, cultura, amparo à maternidade e à infância e quaisquer outros que propiciem o seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1999).

- A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 setembro de 2011, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre as regulamentações estão determinadas a garantia e a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com deficiência a cargo das entidades de ensino, e também a organização para o assistência personalizada a todos os estudantes com deficiência conforme as suas especificidades. Ademais, manifesta a criação de planejamentos e políticas pedagógicas, implementadas por meio de recursos humanos, materiais e recursos financeiros, os quais devem ser capazes de cumprir as demandas de alunos que necessitam de tais medidas (Brasil, 2011).
- A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as normas curriculares, em âmbito nacional, para os professores da educação básica e superior de licenciatura e graduação plena. A resolução busca assegurar que os professores estejam devidamente capacitados a lecionar em consonância com a demanda de necessidades de cada aluno, por intermédio do desenvolvimento de habilidades e competências em simetria com a realidade e aptidão dos estudantes. Ademais, também expressa que os professores devem se manter em constante movimento em relação às pesquisas e aos estudos que lhes proporcionem a elaboração de métodos e planos pedagógicos que possam construir a aprendizagem em consonância com a ação-reflexão dos alunos, a fim de torná-los aptos à inserção na sociedade de no mercado de trabalho (Conselho Nacional de Educação, 2002).
- A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Essa lei foi destinada a reconhecer como meio legal de comunicação a língua de sinais, determinando que o poder público deverá respaldar o uso e a difusão, de forma institucionalizada, da Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2002).
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008, objetiva promover a inclusão do aluno com qualquer tipo de transtorno ou deficiência nas redes regulares de ensino, desde a educação básica às modalidades de ensino superior, nos ambientes escolares e acadêmicos. Ademais, estabelece como metas a acessibilidade aos meios de transporte e aos locais de ensino, a participação ativa das comunidades e das famílias nas buscas pela inclusão

e a disponibilização de assistência especializada de acordo com as necessidades do aluno (Política Nacional de Educação Especial, 2008).

- A Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, remete às orientações funcionais dentro da educação básica na modalidade de Educação Especial. Como objetivo, a resolução busca dirimir todo e qualquer impedimento que haja para que os estudantes com deficiência possam ter acesso à aprendizagem, aos recursos e estratégias pedagógicas e educacionais, aos locais de ensino, ao transporte, aos equipamentos de que precisem, entre outros (Ministério da Educação, 2009).

Atualmente, a inclusão educacional é reconhecida internacionalmente como um direito fundamental das pessoas com deficiência. Movimentos sociais e grupos organizados por pais e pessoas com deficiência desempenharam um papel crucial ao levantar essas questões, ampliar a conscientização pública e pressionar por mudanças. Ainda existem desafios a serem enfrentados na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, mas esses movimentos pioneiros foram fundamentais para promover avanços significativos rumo à equiparação de oportunidades no âmbito educacional.

### **1.1 Princípios da educação especial numa perspectiva inclusiva**

Na perspectiva inclusiva, os princípios da educação especial representam aspectos fundamentais para a promoção do acesso igualitário à educação e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, por intermédio da instituição de diversos princípios norteadores da pedagogia inclusiva, busca-se proporcionar aos estudantes com deficiência um ambiente escolar em que eles possam desenvolver e expressar suas habilidades e competências de forma equitativa, humanizada e socializadora.

Um dos princípios centrais da educação especial inclusiva é o respeito à diversidade. Reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo, com suas características e potencialidades únicas, é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo. Isso implica acolher e acompanhar a diversidade de habilidades, talentos, estilos de aprendizagem e ritmos de cada aluno, garantindo que todos se sintam parte integrante da comunidade escolar.

Acerca disso, Madureira (2016, p. 5) defende:

Recusando à partida a utilização de processos de individualização do ensino para alunos que apresentem dificuldades, os defensores de uma pedagogia inclusiva consideram que a forma de responder às diferenças entre os alunos consiste na ampliação das estratégias e atividades que normalmente são realizadas no quotidiano e na rotina da sala de aula disponibilizando-as para todos os alunos. Esta perspectiva representa uma mudança no pensamento sobre o processo de ensinar e de aprender; mudança de uma abordagem que privilegia o que funciona para a maioria dos alunos e que integra algo “diferente” ou adicional 'para aqueles que experimentam dificuldades, para uma outra abordagem de ensino e aprendizagem que envolve a criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula. (Madureira, 2016, p. 5)

Outro princípio fundamental é o da equidade, na medida em que a educação especial inclusiva busca eliminar barreiras e desigualdades, fornecendo condições adequadas para que todos os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais. Isso implica adaptar os currículos, metodologias e recursos didáticos, de forma a atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

A participação ativa e efetiva de todos os estudantes também configura elemento importante dentro da educação especial inclusiva. Isso significa criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde as vozes e contribuições de todos sejam valorizadas. Isso se justifica na medida em que os estudantes com deficiência devem ser encorajados a expressar suas opiniões, ideias e contribuições, promovendo a socialização, o engajamento e a autonomia desses sujeitos.

Poker (2003) defende que a colaboração entre profissionais da educação, famílias e comunidade também é uma questão que influencia diretamente na qualidade da educação para os alunos com deficiência, sendo, portanto, aspecto essencial na educação especial inclusiva. A parceria entre todos os envolvidos no processo educacional é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Outrossim, a troca de conhecimentos, experiências e recursos fortalecem o suporte e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, permitindo a construção de um ambiente educacional mais rico e acolhedor.

Dessarte, a educação especial inclusiva busca promover a acessibilidade universal, o que significa garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares, independente de suas restrições ou diferenças. Isso envolve a disponibilidade de

recursos, estratégias e tecnologias assistivas, assim como a adaptação física dos espaços escolares, de modo a proporcionar a acessibilidade necessária a todos os alunos.

Nesse contexto, Albuquerque (2014) enfatiza que os princípios da educação especial sob uma perspectiva inclusiva buscam criar um ambiente educacional que valorize a diversidade, promova a equidade, estimule a participação ativa e colaborativa, fortaleça a parceria entre os envolvidos e garanta a acessibilidade universal. Ao considerar esses princípios, a educação especial inclusiva se torna um pressuposto para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, fazendo dos alunos não só participantes passivos do sistema educacional, mas auxiliando na sua formação como agentes sociais ativos e propensos a integrar a sociedade de maneira digna e ativa.

Dessa forma, uma pedagogia inclusiva representa um pressuposto essencial na criação de um ambiente escolar humanizado, igualitário e socializador para alunos com deficiência. É essencial que a escola reconheça e valorize a importância de proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, e prepare-os para se tornarem cidadãos ativos e pensantes na sociedade.

Nesse cenário, uma pedagogia inclusiva busca garantir que os alunos com deficiência sejam tratados como indivíduos únicos, com suas próprias capacidades e potencialidades. Em vez de focar apenas nas suas restrições, a escola deve identificar e promover suas habilidades, proporcionando um ambiente que favoreça seu pleno desenvolvimento. Isso contribui para uma abordagem mais humanizada, em que cada aluno é valorizado e orientado, potencializado e avaliado em sua individualidade.

Além disso, Madureira (2016) defende que uma pedagogia inclusiva busca romper com as barreiras e desigualdades que historicamente afetaram os alunos com deficiência. A igualdade de oportunidades é um princípio fundamental, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos mesmos recursos, materiais e oportunidades de aprendizagem. Isso implica a adaptação dos currículos, das metodologias e a aplicação de atividades de estímulo para os alunos, de forma a atender às necessidades específicas de cada sujeito, proporcionando uma educação de qualidade e equitativa.

Um ambiente escolar inclusivo também promove a interação e a socialização entre os alunos, independentemente de suas diferenças. Ao criar oportunidades para que os alunos com deficiência participem plenamente das atividades escolares, sejam elas acadêmicas, esportivas ou artísticas, a escola os ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, a construir relacionamentos e se integrar à comunidade escolar. Essa interação promove uma cultura de

respeito, empatia e compreensão mútua, em que todos os alunos aprendem a conviver e a enfrentar a diversidade.

A preparação dos alunos com deficiência para se tornarem cidadãos ativos e pensantes é aspecto crucial de uma pedagogia inclusiva. A escola deve oferecer oportunidades para que esses alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Além disso, é fundamental proporcionar experiências de aprendizagem que incentivem a participação ativa, o engajamento cívico e a consciência social. Dessa forma, os alunos com deficiência são preparados não apenas para integrar a sociedade, mas também para contribuir de forma significativa e transformadora.

Por conseguinte, uma pedagogia inclusiva é essencial para proporcionar aos alunos com deficiência um ambiente escolar humanizado, igualitário e socializador. Ao reconhecer a individualidade de cada aluno, romper com as desigualdades, promover a interação e a socialização, e preparar os alunos para serem cidadãos ativos e pensantes, a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A Educação Inclusiva é a base para o empoderamento e realização plena dos alunos com deficiência, permitindo que eles se tornem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança na sociedade.

## **1.2 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

No Brasil existe uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que foi estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), ela consiste em um documento elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Esse documento representa uma iniciativa direcionada à efetivação de uma educação especial numa perspectiva inclusiva que visam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes para a implementação dessa educação inclusiva, apontando práticas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. Ela reconhece que cada aluno possui características, habilidades e necessidades específicas, e propõe a adoção de estratégias flexíveis e individualizadas, de forma a atender a todos os alunos de maneira efetiva.

Um dos pilares dessa política é o fortalecimento da formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais. A qualificação dos profissionais da educação é vista como um aspecto essencial para a promoção da inclusão, pois possibilita o desenvolvimento e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as individualidades e promovam o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a importância da acessibilidade no ambiente escolar. Isso abrange desde a adaptação física das instalações, como rampas sanitárias e acessíveis, até a disponibilização de recursos didáticos adequados, como materiais em formatos alternativos e tecnologias assistivas. A ideia é garantir que todos os alunos tenham condições de participar plenamente das atividades escolares, independentemente de suas restrições.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, representa um importante marco na promoção da inclusão e da equidade na educação. Por meio dessa política, busca-se construir um sistema educacional amplo e acessível, que valorize a diversidade e garanta o direito à educação de qualidade para todos os alunos. A implementação dessas diretrizes exige o engajamento de todos os atores envolvidos, incluindo professores, gestores, famílias e a sociedade como um todo, para a construção de um sistema educacional inclusivo, igualitário e justo.

A criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se justifica na medida em que, ao longo da história, a escola tem sido marcada por uma visão restrita da educação, que limita a escolarização como privilégio de determinados grupos. Essa exclusão, que foi legitimada por políticas e práticas educacionais que acabou por reproduzir as desigualdades presentes na ordem social. No entanto, com o processo de democratização da escola, surge um paradoxo entre inclusão e exclusão, uma vez que os sistemas de ensino passam a buscar a universalização do acesso, mas o público da educação especial continua, por muitas vezes, sendo visto como um grupo social que não se encaixa nos padrões homogeneizadores da escola.

Esse paradoxo da inclusão e exclusão manifesta-se de diversas maneiras. Por exemplo, embora haja a universalização do acesso à escola, observe-se que certos grupos enfrentam barreiras para permanecer e progredir nos sistemas de ensino. Alunos pertencentes a minorias étnicas, crianças em situação de vulnerabilidade social, estudantes com deficiência e outros grupos que enfrentam dificuldades para terem suas especificidades atendidas e suas vozes ouvidas dentro da escola.

Acerca disso, Silva et al. (2018) dissertam que esse documento:

Para alguns representava a síntese necessária para a construção de um modelo de educação especial diferenciado, mas compromissado com o desenvolvimento humano, tendo como premissa a inclusão educacional, tomada como direito de todos. Para outros, era uma forma de legitimar o fim das escolas especiais, que historicamente tanto contribuíram com as pessoas com deficiência e suas famílias, mas que neste período, eram tidas como vilãs. Havia ainda, aqueles que avaliavam o processo como o descompromisso do governo com estas pessoas que são transferidas para o espaço da escola regular sem que as mesmas fossem preparadas para tal realidade. (p. 735)

Durante muito tempo, o acesso à educação foi restrito a poucos privilegiados, sendo negado a amplas camadas da população, especialmente aqueles pertencentes a grupos marginalizados, como negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. Essa exclusão era fundamentada em concepções que hierarquizavam e segregavam as pessoas com base em critérios sociais, étnicos, de gênero e capacidades individuais.

Com o movimento de democratização da escola, o acesso à educação foi ampliado, tornando-se um direito fundamental de todos os cidadãos. No entanto, apesar dessa extensão, os sistemas de ensino ainda perpetuam a manobra de exclusão que dificultam a efetiva inclusão de grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Além disso, as práticas e políticas educacionais muitas vezes são pautadas em ideais de homogeneização, que privilegiam uma visão única do aluno e ignoram a diversidade de talentos, habilidades, culturas e experiências presentes na sociedade. Dessa forma, a escola continua reproduzindo uma lógica excludente, que privilegia um grupo específico em detrimento de outros.

Segundo De Melo Moreira (2016) a superação do paradoxo inclusão/exclusão requer uma transformação profunda nas políticas e práticas educacionais. É necessário reconhecer a importância de uma educação que valorize e respeite a diversidade, promovendo uma visão de inclusão que vá além do mero acesso físico à escola. Isso implica em adotar abordagens pedagógicas que considerem as diferenças individuais, oferecendo suporte adequado e ajustes razoáveis para atender às necessidades de todos os estudantes.

Além disso, Alves e Aguilar (2018) apontam que é fundamental repensar o currículo escolar, tornando-o mais aberto, flexível e contextualizado, de forma a superar as múltiplas formas de conhecimento e promover uma educação mais significativa e relevante para todos os alunos. A formação de professores também desempenha um papel crucial, capacitando-os para lidar com a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Em suma, a democratização da escola trouxe avanços promissores em termos de acesso à educação, mas também evidenciou o paradoxo da inclusão/exclusão. Para romper com essa lógica excludente, é necessário promover uma transformação profunda na forma como a educação é feita e praticada, garantindo que todos os indivíduos e grupos sejam acolhidos, valorizados e tenham suas necessidades atendidas de maneira equitativa. Só assim a escola poderá cumprir o seu papel de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a importância de um Atendimento Educacional Especializado, individualizado e inclusivo, que valorize a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares. Isso implica em adaptar as estratégias pedagógicas, os recursos didáticos e os materiais de ensino, de modo a atender às necessidades de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo sua autonomia.

Um outro aspecto essencial dessa política é a valorização da formação e do apoio aos professores. Os professores devem estar preparados para identificar e atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, além de serem incentivados a trabalhar em equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais especializados e a família, a fim de promover um suporte integral ao processo educativo. A política também destaca a importância da acessibilidade e do ambiente físico e pedagógico adequado.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, representa um avanço significativo no sentido de promover uma educação mais justa, igualitária e inclusiva. Por meio dessa política, busca-se superar as barreiras históricas que segregavam e excluíaam os alunos com deficiência, transformando a escola em um espaço acolhedor e que valoriza a diversidade. A Educação Inclusiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e aprendizado mútuo entre todos os alunos.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

No presente capítulo, busca-se apresentar os conhecimentos inerentes às políticas instituídas para promover a igualdade e inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, a fim de concretizar os princípios democráticos e a justiça social. Nesse sentido, primeiramente, serão apresentados conceitos e concepções relacionados às políticas públicas em geral, para que possam ser associados os pressupostos da coletividade aos objetivos relacionados à educação inclusiva.

As políticas públicas são instrumentos utilizados pelo Estado para abordar questões sociais, econômicas e políticas, buscando atender às necessidades e demandas da sociedade como um todo. Elas são implementadas por meio de ações, programas e projetos que têm como objetivo principal promover o bem-estar social, a justiça e o desenvolvimento sustentável.

Agum, Riscado e Menezes (2015) reforçam que as políticas são elaboradas e executadas pelo governo, sejam elas municipais, estaduais ou nacionais, e estão intrinsecamente efetivas à concretização da democracia e à promoção da justiça social. Através delas, busca-se garantir que todos os cidadãos tenham acesso igualitário a serviços essenciais, como saúde, educação, segurança, habitação e assistência social.

A importância das políticas públicas reside no fato de que elas possibilitam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao estabelecer diretrizes e metas claras, essas políticas têm o potencial de ajustar desigualdades e combater a exclusão social. Além disso, elas promovem a participação da sociedade civil, por meio de consultas públicas, audiências e debates, o que fortalece a democracia e garante que as decisões tomadas sejam atendidas com as necessidades e desejos da população.

Acerca do surgimento e da instituição das políticas públicas, Souza (2006) explica:

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo

acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (p. 21)

É válido ressaltar que as políticas públicas devem ser norteadas por princípios éticos e valores democráticos, garantindo a transparência, a responsabilidade e a prestação de contas por parte dos governantes. Dessarte, é essencial que essas políticas sejam integradas de forma efetiva, com monitoramento e avaliação constante, a fim de verificar se estão alcançando os resultados desejados e promovendo o bem-estar da sociedade como um todo.

Nesse sentido, as políticas públicas são instrumentos fundamentais para a concretização da democracia e promoção da justiça social. Por meio delas, busca-se garantir que todos os cidadãos tenham acesso igualitário a direitos e serviços essenciais, esperançosos para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e sustentável.

Dessa forma, após o entendimento dos principais pressupostos das políticas públicas, pode-se observar que a esfera educacional também possui a necessidade de ser contemplada por tais instituições, para que possam ser corrigidas disparidades históricas contra grupos sociais mais vulneráveis. Nesse sentido, a criação e fomento de tais iniciativas devem ser implementados conforme as necessidades sociais e demandas educacionais, para que os estudantes com deficiência possam ter garantido o seu direito constitucional de acesso à educação de forma ampla, concreta e humanizada.

Em um contexto social marcado por diversas disparidades e desigualdades, a implementação de políticas públicas dirigidas para a redução das distorções sociais desempenha um papel crucial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao visar a acessibilidade aos direitos de todos de forma isonômica, as políticas têm como objetivo primordial promover a inclusão e a equidade, garantindo que nenhum indivíduo seja deixado para trás.

Scalon (2011) destaca que as desigualdades podem se manifestar em diversas esferas da vida, como renda, educação, saúde, moradia e acesso a oportunidades. Nesse sentido, as políticas públicas que buscam reduzir essas disparidades têm o potencial de criar um ambiente propício para que todos os cidadãos possam desfrutar de seus direitos fundamentais, independentemente de sua origem social, étnica, econômica ou outras características que possam gerar desigualdades.

Ao fornecer acessibilidade aos direitos de forma isonômica, as políticas públicas buscam minimizar as dificuldades enfrentadas por grupos historicamente marginalizados, promovendo a inclusão social. Essas políticas também têm um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades. Ao garantir acesso equitativo à educação de qualidade, por

exemplo, é possível criar um ambiente em que todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial e construir uma base sólida para o futuro. Além disso, o acesso universal a serviços de saúde, assistência social, entre outros, contribui para a redução das desigualdades, garantindo que todos possam desfrutar de uma vida saudável e digna.

Outro aspecto relevante é que as políticas públicas abordadas para a redução das desigualdades não apenas promovem a justiça social, mas também geram benefícios para toda a sociedade. Ao reduzir as disparidades, essas políticas contribuem com o fortalecimento do tecido social, promovendo a coesão e a estabilidade. Além disso, ao ampliar as oportunidades para todos os cidadãos, elas potencializam, indiretamente, o desenvolvimento econômico e a inovação, explorando todo o potencial de talentos que, de outra forma, poderiam ficar excluídos se não houvesse tais políticas.

Dessarte, a implementação de políticas públicas que visem à redução das desigualdades e a acessibilidade aos direitos de todos de forma isonômica é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas políticas não apenas corrigem injustiças históricas, mas também promovem o desenvolvimento social, econômico e humano, ao garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para o bem-estar coletivo.

Nesse sentido, Ferreira e Santos (2014) explicam:

Antes de adentrar no contexto que envolve as Políticas Públicas Educacionais, tem-se o entendimento do que vem a ser Política Pública, que a partir da etimologia da palavra se refere ao desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões. É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas. (p. 145)

Dessa forma, Santos (2011) reforça que as políticas públicas educacionais são um conjunto de diretrizes, medidas e ações protegidas pelo governo e outras instituições responsáveis pela educação, com o intuito de promover melhorias no sistema educacional e garantir o acesso universal e equitativo à educação de qualidade. Essas políticas são desenvolvidas levando em consideração as necessidades e demandas da sociedade, bem como os princípios e valores que norteiam a educação em determinado país ou região.

O principal objetivo das políticas educacionais públicas é garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou de outras características que possam gerar desigualdades. Isso envolve garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação desde a primeira infância até a idade adulta, promovendo a inclusão e combatendo a exclusão educacional.

Além do acesso universal à educação, as políticas públicas educacionais visam garantir a equidade no sistema educacional, na medida em que isso significa que não se trata apenas de proporcionar oportunidades iguais, mas também de reduzir as desigualdades e oferecer suporte adicional aos grupos mais deficientes e marginalizados. Para isso, podem ser integradas ações afirmativas, como programas de cotas, que buscam corrigir desigualdades históricas.

Santos (2011) acrescenta que outro objetivo importante das políticas públicas educacionais é elevar a qualidade da educação, o qual configura a realização de ações que envolvem promover a formação adequada e contínua dos profissionais, atualizar os currículos escolares de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, investir em infraestrutura, estimular a pesquisa e a inovação pedagógica, bem como fortalecer a gestão e a avaliação do sistema educacional.

Segundo Ferreira e Santos (2014) as políticas públicas educacionais também têm como uma de suas metas promover a educação como um meio de desenvolvimento humano e social, haja vista que a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também deve contribuir para a formação integral dos indivíduos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Dessa forma, busca-se preparar os estudantes para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Acerca disso, os autores afirmam:

Diante destes aspectos tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, que reduzem a possibilidade de qualidade na educação. No entanto, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existam outros pontos que também devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil. (Ferreira e Santos, 2014, p. 146)

Outrossim, as políticas públicas educacionais têm o propósito de promover a participação da sociedade na construção e na implementação dessas políticas. Isso significa que

é essencial envolver diversos atores, como pais, professores, alunos, gestores educacionais, organizações da sociedade civil e outros membros da comunidade, em todas as etapas do processo, desde a formulação até a avaliação das políticas educacionais. A participação ampla e inclusiva contribui para a admissão e aceitação dessas políticas, além de promover o engajamento e o senso de pertencimento de todos os envolvidos no sistema educacional.

Dessarte, essas iniciativas também têm como objetivo principal promover o acesso universal e equitativo à educação de qualidade, garantindo a inclusão, a equidade, a contribuição da qualidade educacional e o desenvolvimento humano e social. Essas políticas são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades, reduzir a desigualdade educacional e preparar os indivíduos para uma participação ativa e consciente na sociedade.

## **2.1 O Atendimento Educacional Especializado**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política pública voltada para o suporte e desenvolvimento de estudantes público da educação especial. Esse tipo de atendimento visa garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no ambiente escolar, buscando promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O AEE é direcionado a estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras condições que demandem apoio educacional específico. É um serviço complementar à educação regular, que visa atender às necessidades individuais de cada aluno, considerando suas habilidades, limitações e potencialidades.

Esse atendimento é realizado por profissionais especializados, como professores de educação especial, psicopedagogos, entre outros, dependendo das demandas específicas de cada aluno. Esses profissionais precisam trabalhar de forma integrada com os demais educadores da escola, buscando promover a adaptação curricular, a criação de estratégias pedagógicas eficazes e a utilização de recursos e tecnologias assistivas.

O AEE envolve um planejamento individualizado, no qual são identificadas as necessidades educacionais de cada aluno e são definidos os objetivos e estratégias a serem adotadas para o seu desenvolvimento. Esse planejamento leva em consideração a singularidade de cada aluno, buscando potencializar suas capacidades e superar as dificuldades encontradas.

O Atendimento Educacional Especializado pode ser oferecido tanto dentro do contexto escolar, em salas de recursos multifuncionais ou em salas de apoio, quanto fora do ambiente

escolar, por meio de serviços especializados externos. Ele complementa o trabalho desenvolvido nas aulas regulares, promovendo a inclusão e fornecendo condições para que os estudantes com necessidades tenham acesso especial ao currículo e às aprendizagens previstas.

Por meio do AEE, busca-se criar um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. É um serviço essencial para garantir a equidade na educação e para promover a autonomia e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e particularidades.

Na educação especial, é fundamental compreender que as técnicas pedagógicas não podem ser padronizadas, uma vez que cada aluno possui peculiaridades e especificidades que exigem uma abordagem individualizada. Cada aluno é único em suas necessidades, habilidades e potencialidades, portanto, é essencial que o atendimento educacional seja personalizado e adaptado às suas características.

Ozório et al (2021) reforça que ao reconhecer a singularidade de cada estudante, é possível oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, que atenda às suas necessidades específicas. Isso implica compreender que não existe uma fórmula pronta ou uma abordagem única que funcione para todos os alunos com deficiência. Pelo contrário, é necessário considerar as diferenças e adequar as estratégias pedagógicas de acordo com as particularidades de cada aluno.

A diversidade de deficiências, transtornos e condições abrangidas pela educação especial exige uma abordagem flexível e adaptável. Por exemplo, um aluno com autismo pode requerer estratégias de comunicação alternativas, enquanto um aluno com deficiência visual pode necessitar de recursos específicos, como materiais em braile ou tecnologias assistivas. Essas diferenças exigem a individualização das práticas pedagógicas, de modo a promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de cada estudante conforme as suas peculiaridades.

Além disso, as necessidades e dificuldades de cada estudante podem evoluir ao longo do tempo. Em razão disso, é importante que os profissionais envolvidos na educação especial estejam preparados para realizar uma avaliação contínua e ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com o progresso e as mudanças nas necessidades do aluno.

Poker (2013) reforça que a abordagem individualizada na educação especial reconhece que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem e requer diferentes recursos e apoios para alcançar o seu máximo potencial. Isso implica em adotar metodologias flexíveis, por meio da adaptação do currículo, utilizar recursos e tecnologias assistivas, promover a participação ativa do aluno e estabelecer parcerias com a família e a comunidade.

Portanto, na educação especial, é necessário que se evite a padronização das técnicas pedagógicas, buscando sempre a personalização do ensino para atender às necessidades e particularidades de cada aluno. Só dessa forma é possível proporcionar um ambiente inclusivo, acolhedor e enriquecedor, que promova o desenvolvimento integral e igualdade de oportunidades para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O AEE é previsto na Constituição Federal como sendo um direito, a fim de garantir aos estudantes público desse serviço, a devida assistência e promoção de um ambiente escolar inclusivo. Nesse sentido, a Carta Magna, como a base para todo o ordenamento jurídico brasileiro, enfatiza o AEE como fundamental por intermédio da garantia da sua instituição dentro do texto constitucional.

Nesse sentido, os autores abaixo apontam:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece nomeado na Constituição Federal, no artigo 208, como garantia à educação[...]. No decorrer dos anos e, principalmente, nessa última década, normativas legais sobre o tema têm sido difundidas e, em consequência, ações têm sido implantadas no sistema educacional brasileiro, com vistas à escolarização de alunos que estão em turmas comuns e exigem respostas para suas necessidades de aprendizagem, pois apresentam demandas específicas em função de suas peculiaridades para aprender, principalmente pessoas com deficiência. Atualmente, identifica-se o avanço de propostas legais com a finalidade de nortear a estrutura, organização, recursos, entre outros aspectos, em relação ao processo escolar desse alunado. Todavia, também é reconhecida a necessidade de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, a partir dessas normativas, no contexto da escola (Braun e Marin, 2016, p. 195).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto, representa um serviço de suporte que visa garantir a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Um aspecto importante desse serviço é a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, que fornecem um ambiente adequado e recursos específicos para auxiliar no desenvolvimento desses alunos.

Braun e Vianna (2011) enfatizam que as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços específicos dentro do contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação. Essas salas são equipadas com materiais, recursos e tecnologias educacionais adaptadas e especializadas, visando fornecer um ambiente adequado para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Segundo Braun e Marin (2016) no período de 2005 a 2009, foi realizado um esforço significativo para a implantação das Salas de Recursos no Brasil. Durante esse período, foram disponibilizadas 15.551 salas de recursos multifuncionais em todo o país, abrangendo os estados e o Distrito Federal, e atendendo a 4.564 municípios brasileiros.

Essa política pública demonstra o esforço do governo brasileiro em promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades. A distribuição dessas salas pelos municípios possibilitou um maior alcance e atendimento aos estudantes com deficiência em diferentes regiões do país.

A distribuição de material específico dentro das Salas de Recursos é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos podem incluir materiais pedagógicos adaptados, como jogos educativos, livros em Braille, materiais táteis, equipamentos de tecnologia assistiva, entre outros. Ao disponibilizar materiais adaptados, as Salas de Recursos permitem que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso a recursos que atendem às suas particularidades e potencialidades, auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades e competências.

As Salas de Recursos oferecem um espaço de apoio e suporte individualizado, onde os alunos podem receber atendimento específico e personalizado, de acordo com suas necessidades. Profissionais especializados, como professores de educação especial e terapeutas, podem trabalhar de forma integrada com os estudantes, oferecendo estratégias pedagógicas adaptadas e estimulando o seu progresso educacional.

As Salas de Recursos representam um importante recurso no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, proporcionando um ambiente inclusivo e facilitador para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A distribuição dessas salas em todo o país representa uma iniciativa que possibilita a inclusão e o direito à educação para todos os estudantes brasileiro.

No entanto, mesmo com a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, percebe-se um descompasso entre as expectativas da escola em relação ao aluno e o que o AEE oferece. A simples presença do aluno na turma regular e no atendimento educacional especializado não garante que ele adquira conhecimentos equivalentes aos de seus colegas em relação aos mesmos componentes curriculares é necessário que esse atendimento esteja de

acordo com as necessidades específicas de cada estudante e na sala de aula regular é preciso que haja uma adaptação curricular que promova sua aprendizagem que acontecerá de forma singular.

Braun e Marin (2016) destacam que o AEE busca suprir as necessidades educacionais dos alunos por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos didáticos adaptados e atendimento individualizado. No entanto, é necessário reconhecer que o processo de aprendizagem de cada aluno é único, e o AEE deve estar atento às especificidades de cada um.

Além disso, é fundamental que a equipe escolar esteja envolvida de forma colaborativa e comprometida com o processo inclusivo. Professores, gestores, pais e demais profissionais envolvidos devem trabalhar em conjunto, compartilhando informações e experiências para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos.

Paccini (2015) reforça que o AEE também deve ser pautado pela perspectiva da educação inclusiva, que busca não apenas a integração dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas também a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva como um todo.

Nesse sentido, é necessário um investimento constante na formação continuada dos profissionais envolvidos no AEE, para que possam atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, permitindo uma maior preparação para lidar com as demandas específicas de cada aluno.

Braun e Marin (2016) colocam que ao longo da última década, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, elaborado e oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), desempenhou um papel fundamental no apoio à formação de gestores e educadores, buscando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O objetivo principal desse programa era promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais, dentro do ambiente escolar. Reconhecendo a importância de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades, o MEC buscou fornecer ferramentas e recursos para que gestores e educadores pudessem desenvolver práticas inclusivas em suas instituições de ensino.

Segundo Soares (2010) por meio do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, foram oferecidos cursos, formações, seminários e materiais pedagógicos voltados para o aprimoramento da educação inclusiva. Os gestores e educadores foram capacitados para identificar as necessidades específicas de cada aluno, desenvolver estratégias pedagógicas

diferenciadas, recursos didáticos adaptados e promover um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

O programa também enfatizou a importância da colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos na educação inclusiva, como professores, especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas e equipes de apoio. A interação e o trabalho conjunto desses profissionais foram fundamentais para o sucesso da implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Segundo Medeiros (2013) nos últimos anos, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” teve um impacto significativo na conscientização e na promoção da inclusão nas escolas brasileiras. Os gestores e demais integrantes do corpo docente puderam repensar suas práticas educacionais, adotando abordagens mais inclusivas e valorizando a diversidade presente em suas salas de aula.

Por meio desse programa, o MEC procurou garantir que todos os alunos tivessem acesso a uma educação de qualidade, sem exclusão ou práticas de segregação. A Educação Inclusiva tornou-se uma prioridade nacional, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento pleno de cada aluno, independentemente de suas características individuais.

Portanto, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” desempenhou um papel fundamental ao longo da última década, promovendo a formação de gestores e professores e contribuindo com a transformação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais mais inclusivos. Essas políticas públicas implementadas pelo MEC, enfatizando a inclusão e a valorização da diversidade, reflete o reconhecimento do direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, pautada pela igualdade e pela equidade.

## **2.2 Acessibilidade na escola**

A acessibilidade exerce um papel crucial para garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.

O Brasil apresenta um elevado número de pessoas com deficiência, conforme revelado pelo censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que analisou quatro tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e mental (IBGE, 2010). De acordo com os dados do censo, 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Esse número expressivo reflete a necessidade urgente de criar ambientes educacionais acessíveis, capazes

de atender às demandas específicas de cada aluno. Entre as deficiências identificadas, 18,6% correspondem à visual, 5,1% à auditiva, 7% à motora e 1,4% à mental (IBGE, 2010).

Nos dias atuais, a inclusão e a acessibilidade têm se tornado temas cada vez mais presentes nas discussões sobre educação. Busca-se garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características, tenham igualdade de oportunidades no ambiente escolar. No entanto, é importante destacar que os termos “acesso” e “acessibilidade” possuem diferenças conceituais que ampliam essa discussão.

Corrêa e Manzini (2012) esclarecem que o acesso refere-se à oportunidade de ingressar em um determinado local ou obter informações e recursos disponíveis. Na escola, isso significa garantir que todas as crianças e jovens tenham a oportunidade de frequentar as aulas, participar de atividades educacionais e usufruir dos recursos oferecidos. O acesso está relacionado com a garantia de igualdade de oportunidades no âmbito educacional, permitindo que todos tenham o direito básico de receber educação.

Por outro lado, Mazzarino e Falkenbach (2011) apontam que a acessibilidade vai além do acesso simples e se refere à eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que podem impedir a participação plena de todas as pessoas na escola. A acessibilidade visa criar um ambiente inclusivo, adaptado às necessidades individuais, de modo que alunos com deficiências, limitações físicas, sensoriais ou intelectuais possam usufruir plenamente das instalações, dos materiais didáticos e das atividades educacionais.

Nesse sentido, Almeida (2012) destaca que a acessibilidade nas escolas envolve uma adaptação do espaço físico, como rampas de acesso, corredores amplos para circulação de cadeiras de rodas, banheiros adaptados, entre outros. Além disso, implica a disponibilização de recursos pedagógicos adequados, como materiais didáticos em formatos acessíveis para alunos com deficiência visual, intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos, recursos de tecnologia assistiva, entre outros.

É fundamental compreender que o acesso por si só não garante a inclusão plena. Acessibilidade é o caminho para proporcionar igualdade de oportunidades e assegurar que todos os alunos possam participar ativamente das atividades escolares, desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Ao promover a acessibilidade nas escolas, há um reconhecimento da diversidade dos estudantes e valorização da importância de uma educação inclusiva, capaz de acolher e atender às necessidades de cada indivíduo. Somente quando todas as crianças e jovens tiverem a oportunidade de aprender e crescer juntos, é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da norma NBR 9050 de 2004, desempenha um papel fundamental ao definir os conceitos de acesso e acessibilidade. Esses termos são essenciais para garantir que espaços, edificações, móveis, equipamentos urbanos e elementos sejam projetados e construídos levando em consideração a segurança, autonomia e inclusão de todas as pessoas.

De acordo com a norma, a acessibilidade é definida como a possibilidade e condição de alcançar, perceber e compreender um ambiente de forma segura e autônoma. Ela engloba o acesso físico, sensorial e cognitivo, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, possam utilizar os espaços e recursos disponíveis. A acessibilidade é um princípio fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos.

Acerca disso, Manzini (2005, p. 32) explica:

Dessas definições, quatro elementos principais podem ser abstraídos. O conceito de acessibilidade salienta diretamente as condições relacionadas a: 1) edificações; 2) transporte; 3) equipamentos e mobiliários; e 4) sistemas de comunicações. Tais condições são expressas em várias normas técnicas da ABNT (1997, a,b,c; 1999; 2004). Tomando como base essas definições, os termos podem ser confundidos e utilizados erroneamente. Um exemplo disso se refere à expressão: é preciso que as pessoas com deficiência tenham acesso à escola. O que isso significa? Pelo apresentado até aqui, o acesso significaria a abertura de vagas nas escolas, ou que elas devam ser aceitas na escola. O que seria diferente ao dizer: é preciso que as escolas tenham acessibilidade para receber pessoas com deficiência. O que significaria a adequação do espaço físico em termos de edificações, equipamentos, mobiliários, transporte e sistemas de comunicação. (p. 32)

Por sua vez, o termo acessível, segundo a mesma norma, refere-se a espaços, edificações, móveis, equipamentos urbanos ou elementos que podem ser alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, inclusive aqueles com mobilidade modificada. Ou seja, um ambiente acessível é aquele que possui condições adequadas para que todas as pessoas possam utilizá-lo de maneira plena e sem obstáculos

Nesse sentido, apresenta-se o escopo da norma:

Esta Norma estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos

foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais. Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção. As áreas técnicas de serviço ou de acesso restrito, como casas de máquinas, barriletes, passagem de uso técnico etc., não necessitam ser acessíveis. As edificações residenciais multifamiliares, condomínios e conjuntos habitacionais necessitam ser acessíveis em suas áreas de uso comum. As unidades autônomas acessíveis são localizadas em rota acessível (ABNT BR, 2015, p. 1).

Essas configurações protegidas pela ABNT evidenciam a importância de considerar a acessibilidade desde o planejamento e projeto de uma edificação ou espaço urbano. É necessário levar em conta as necessidades de diferentes grupos, como pessoas com deficiência, idosos, gestantes e pessoas com mobilidade reduzida, para criar ambientes inclusivos e que garantam a participação de todos.

A acessibilidade nas escolas é fundamental para permitir que os alunos com deficiência tenham igualdade de acesso aos recursos educacionais, bem como para promover a participação ativa em todas as atividades escolares. Além disso, a inclusão de estudantes com deficiência beneficia toda a comunidade escolar, uma vez que proporciona um ambiente diversificado e enriquecedor, que valoriza as diferenças individuais e estimula a empatia e a compreensão.

Ao garantir a acessibilidade nas escolas possibilita-se o desenvolvimento integral de cada estudante, promovendo sua autonomia, inclusão e inserção social. Para isso, é essencial que sejam feitas adaptações no ambiente físico, como rampas de acesso, banheiros adaptados e corredores amplos para facilitar a mobilidade de alunos com deficiência motora. Além disso, é necessário disponibilizar recursos pedagógicos adequados, como materiais didáticos em formatos acessíveis para alunos com deficiência visual, e oferecer suporte de comunicação, como intérpretes de Libras para alunos com deficiência auditiva.

Ao reconhecer a diversidade presente nas escolas brasileiras e proporcionar um ambiente inclusivo, as instituições responsáveis pela implementação dessas políticas públicas promovem a formação de cidadãos conscientes, preparados para conviver em uma sociedade plural e respeitosa. A acessibilidade não se limita apenas a cumprir normas e legislações, mas

sim a criar espaços e práticas que garantam a participação plena de todos os alunos, garantindo a efetivação de seus direitos e a valorização de sua individualidade.

Portanto, investir na acessibilidade nas escolas é um investimento na construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e justa. Afinal, todos os estudantes têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas capacidades ou deficiências. A acessibilidade representa um caminho fundamental para tornar essa visão uma realidade, e transformar as escolas em espaços acolhedores e potencializadores do aprendizado e do desenvolvimento de todos os alunos.

A Lei n.º 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000, representa um marco importante na promoção da acessibilidade no Brasil. Essa legislação estabelece normas gerais e critérios básicos para garantir a inclusão das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida em diversos aspectos da vida cotidiana. A lei reconhece que as pessoas com deficiência têm o direito de participar plenamente da sociedade, desfrutando de oportunidades iguais em todas as esferas da vida. Para garantir esse direito, são protegidas medidas para promover a acessibilidade em diferentes áreas, como transporte, comunicação, edificações públicas e privadas, espaços urbanos e áreas de lazer.

Um dos aspectos fundamentais da Lei n.º 10.098 (2000) é a exigência de tolerância nos meios de transporte, a fim de garantir o acesso seguro e autônomo de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas características podem incluir a instalação de elevadores ou rampas em ônibus, vagões de metrô e trens, bem como a disponibilização de assentos reservados e sinalização adequada.

Além disso, a lei estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade em edificações públicas e privadas. Isso abrange desde a construção de rampas de acesso e banheiros adaptados a sinalização tátil e visual adequada, facilitando a locomoção e a compreensão de pessoas com deficiência visual. Também são previstas medidas para garantir a acessibilidade em espaços urbanos, como calçadas, praças e parques, para que possam ser utilizados de forma segura e independente por todos.

Outro aspecto relevante da legislação é a obrigatoriedade de transmissão na comunicação, a fim de possibilitar o acesso às informações por pessoas com deficiência visual, auditiva ou cognitiva. Isso inclui a disponibilização de informações em formatos acessíveis, como Braille, áudio e Libras (Língua Brasileira de Sinais), bem como a utilização de recursos de tecnologia assistiva, como legendas em vídeos e audiodescrição.

A Lei n.º 10.098 é um importante instrumento para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Ela busca eliminar as barreiras físicas,

comunicacionais e atitudinais que impedem a participação plena e igualitária dessas pessoas na sociedade. Além disso, promove a conscientização sobre a importância da acessibilidade e estimula ações para sua implementação efetiva.

É essencial que as instituições, órgãos públicos e privados, e a sociedade em geral cumpram as provisões da lei, criando um ambiente inclusivo e respeitoso, que atenda às necessidades de todas as pessoas. A acessibilidade é um direito fundamental, e a Lei n.º 10.098 representa um avanço na busca pela construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades e possam exercer sua cidadania plenamente.

### **3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**

A formação inicial e a formação continuada de professores representa assunto de alta relevância social e educacional, haja vista que constituem aspectos fundamentais na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Esses dois elementos são essenciais para garantir que os profissionais docentes estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, considerando suas necessidades, capacidades e diferenças individuais.

Segundo Pletsch (2009) a formação inicial de professores fornece a base teórica e prática necessária para que os educadores desenvolvam as habilidades e competências fundamentais para a Educação Inclusiva. Durante essa fase, os futuros professores aprendem sobre os princípios da educação inclusiva, as leis e diretrizes que a regem, bem como estratégias pedagógicas e recursos que podem ser utilizados para atender às necessidades dos alunos com deficiências, transtornos, dificuldades de aprendizagem ou outras características que demandem uma atenção especial.

Além disso, a formação inicial também tem o papel de sensibilizar os futuros professores sobre a importância da inclusão e de combater estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência ou outras diferenças. Isso envolve o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva e a compreensão de que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

No entanto, Tavares, Santos e Freitas (2016) apontam que uma formação inicial por si só não é suficiente para preparar plenamente os professores para a diversidade encontrada nas salas de aula. A formação continuada é igualmente essencial para atualizar e manter o conhecimento dos educadores ao longo de suas carreiras, visto que a educação é um campo em constante evolução, com novas descobertas, abordagens pedagógicas e recursos sendo regularmente desenvolvidos.

A formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de se manterem atualizados em relação às práticas e teorias mais recentes no campo da educação inclusiva. Isso envolve a participação em cursos, workshops, conferências, formação em serviço e outras atividades de desenvolvimento profissional, onde os educadores podem aprender sobre novas estratégias de ensino, recursos tecnológicos, adaptação curricular e abordagens para atender às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, a formação continuada também é um espaço para a troca de experiências e reflexão sobre as práticas educacionais. Os professores podem compartilhar desafios, sucessos

e lições aprendidas, enriquecendo seu repertório profissional e fortalecendo a colaboração entre os docentes.

Dessa forma, Tardif e Lessard (2005) enfatizam que a formação inicial e a formação continuada de professores são fundamentais para a promoção da educação inclusiva. Através desses processos, os educadores são capacitados para criar ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis, identificar e atender às necessidades dos alunos e promover a participação e o sucesso de todos os estudantes. A formação contínua também permite que os professores acompanhem as mudanças e avanços no campo da educação inclusiva, garantindo que estejam sempre preparados para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Após essa perspectiva geral, faz-se necessária uma abordagem da história dos processos de formação de professores no Brasil, para que se possam compreender os cenários nos quais se inserem esses profissionais e, conseqüentemente, os estudantes. Nesse sentido, os aspectos históricos possibilitam o entendimento de como esses processos evoluíram ao longo do tempo, evidenciando as dificuldades e evoluções pelas quais passaram os professores e alunos durante a construção do sistema de ensino e aprendizagem.

Os processos de formação de professores representam um grande avanço da história da educação brasileira, ainda que, na contemporaneidade, seja demonstrada a necessidade do aperfeiçoamento dessa esfera no sistema educacional. Nesse sentido, a formação de professores é um aspecto que constitui parte essencial do conjunto necessário ao alcance dos objetivos educacionais, uma vez que relaciona diversas necessidades docentes a um sistema de ensino qualificado.

Entretanto, na atualidade, têm surgido diversas reflexões que levantam as problemáticas relacionadas aos contextos sociais em que se inserem os alunos, os professores e os processos de formação, haja vista que tais elementos se relacionam de maneira próxima diante dos escopos educacionais. Em razão disso, demonstra-se a necessidade das discussões e das análises sobre a realidade social em que se encontram os processos de formação de professores, para que essa contextualização seja uma das formas de identificação dos problemas relacionados ao sistema de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Vieira (2008) aponta que o sistema de ensino brasileiro demonstra algumas disparidades no que se refere ao seu desenvolvimento e execução conforme a realidade social do país. Diante disso, podem ser observadas questões relacionados à ausência de simetria entre tais elementos, na medida em que a educação e a sociedade têm sido dissociados, do ponto de vista epistemológico, fazendo com que os objetivos de aprimorar o acesso e a condução do ensino não sejam atingidos em sua totalidade.

Em razão de tais análises, demonstra-se fundamental uma contextualização histórica da educação no Brasil, a fim de esclarecer a trajetória e as implicações decorrentes das influências e seus aspectos subjetivos. Após, realizar-se-ão as abordagens necessárias diante da realidade social atual, analisando as relações e implicações dos processos de formação de professores no contexto de transformações advindas das novas instituições de ensino brasileiras.

Vieira (2008) aponta que a educação brasileira, em seu histórico, demonstra diversas representações estrangeiras em sua constituição, na medida em que as influências de outros países fizeram parte da sua composição. Nesse sentido, a literatura que trata do tema dos processos de formação de professores no Brasil e da sua trajetória histórica, refere-se a diversos períodos em que os sistemas estrangeiros fizeram parte da condução e da construção dos sistemas educacionais do país.

Segundo Lopes e Macedo (2001) durante o século XIX, não havia uma contextualização ao ser considerada na elaboração dos projetos de ensino, uma vez que eram ministrados conteúdos específicos de cada matéria, sem que houvesse uma dinâmica interdisciplinar, social e contextual. Ademais, as autoras ressaltam que, para a instituição e composição das disciplinas constantes nos processos de formação de professores, é necessário uma longa reflexão, uma vez que devem ser considerados aspectos sociais, políticos, econômicos, filosóficos, entre outras implicações que podem impactar diretamente na qualidade e na eficácia do sistema de ensino e aprendizagem.

Para que as bases curriculares dos processos de formação de professores possam atender às demandas educacionais de forma satisfatória, é necessário que as disciplinas e forma como são ministradas sejam aplicadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Tal afirmação reforça a concepção de que uma base educacional de qualidade precisa abordar as disciplinas a partir de uma contextualização das realidades sociais constantes nos espaços escolares, fazendo com que os alunos possam se tornar capazes de aplicar seus conhecimentos no dia a dia. Ademais, também devem-se observar que, nos contextos educacionais, deve haver uma flexibilidade quanto a prática pedagógica, para que os alunos possam expressar seus posicionamentos, debater e aprender a desenvolver e exteriorizar suas opiniões com base em eventos racionais, fundamentados e sob uma perspectiva do coletivo e do social.

Segundo Vieira (2008) durante o período que permeou o início da instituição dos sistemas educacionais e da formação de professores, os processos de ensino e aprendizagem eram conduzidos por meio dos valores e crenças religiosas da igreja católica, que prevaleciam sobre os espaços educacionais brasileiros. Dessa forma, o cenário educacional era pautado em padronizações europeias, que, à época, conduziam a educação por meio da retórica do

cristianismo e da fé cristã. Outrossim, análises dos contextos que se formaram nos tempos posteriores demonstram a narrativa do contexto educacional Europeu no final do século XVII, em que houve um rompimento da predominância católico-cristã nos espaços destinados à educação. Nesse sentido, houve a iniciativa de Jean Baptiste de La Salle de instituir um programa de ensino, por meio da fundação de uma instituição não vinculada à igreja católica, em que os ensinamentos eram pautados no ensino solidário, na língua francesa, em vez do latim, como acontecia nas demais instituições de ensino cristãs.

Essa formação de um sistema educacional que ultrapassa a retórica da igreja e da fé cristã representa uma evolução para a educação, haja vista que passa a ser conduzida por meio de valores racionais e fundamentados, em vez de crenças e fé. Entretanto, tais avanços não foram contemplados pelo sistema educacional brasileiro, em que ainda prevalecem os padrões europeus antigos no que se refere à influência religiosa de uma igreja específica dentro dos espaços de ensino.

Conforme Vieira (2008) no período imperial, o estabelecimento do sistema que institui os exames de seleção para mestres e mestras foi consolidado em outubro de 1827, fazendo com que fosse a primeira regulamentação que trata do tema. Em seu artigo 7º, a respectiva legislação trouxe as diretrizes sobre o programa que conduz a seleção de mestrado, embora não houvesse uma réplica de conhecimentos teóricos capazes de preparar os docentes de forma precisa.

Acerca de tais questões, Vieira (2008, p. 3.839) disserta:

A “lei áurea” da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Com efeito, essa lei em seu artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica. As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia.” [...] embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições [...] a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as

contradições internas de nossa sociedade. (Vieira, 2008, p. 3839)

Ainda, segundo Vieira (2008) no período que compreende o início do século XIX, começaram a surgir novas reflexões acerca da epistemologia que norteia o ensino e a educação na Europa. Tais novidades foram representadas por intermédio de perspectivas filosóficas sobre o sistema educacional, as quais possibilitaram a formação de novas concepções sobre os valores e práticas norteadoras do sistema educacional com relação aos processos de formação de professores. Nos períodos em que ocorreu a Proclamação da República, mais especificamente na época da reforma de Benjamin Constant (1890), começaram a surgir, na educação influências oriundas das correntes positivistas. Nesse sentido, prevalecia uma realidade educacional em que o contexto social dos países não era um parâmetro de construção de políticas educacionais, o que fazia com que a qualidade dos processos de formação de professores fossem bastante ineficazes em razão da não observância das desigualdades sociais e regionais.

A mesma autora destaca que à época, existiam alguns movimentos fragmentados para que fosse instituído um programa de formação de professores oficialmente, uma vez que os processos existentes eram apenas um procedimento prático desprovido de qualidade e de ensino teórico para os docentes. A Reforma Caetano de Campos, que ocorreu durante o início do período republicano foi uma das articulações que, sem sucesso, tentaram reivindicar o estabelecimento de uma política oficial de formação de professores.

Desse modo, o Brasil seguia com os costumes de reproduzir, na educação, as tradições que prevaleciam nos contextos europeus e americanos, fazendo com que a educação fosse conduzida sob total influência estrangeira. Nesse sentido, ressalta-se, cada vez mais, a ausência da observância das realidades sociais e dos contextos práticos nos quais viviam os professores, fazendo com que não houvesse políticas justas e equitativas para garantia do acesso à educação. Além disso, não havia uma corrente filosófica e epistemológica que norteasse as políticas educacionais, fazendo com que se formasse um sistema conservador, tradicional e desprovido de pensamentos progressistas e sociais.

A partir disso, cada vez mais, foram surgindo movimentos que reivindicavam um sistema educacional e de formação de professores mais inclusivo, e mais voltado para a realidade social em que se encontrava o país. Em razão disso, houve reformas em vários níveis e esferas, fazendo com que começasse a se dissolver essa perspectiva conservadora e que não trazia, de fato, uma educação eficaz.

Nesse contexto, Vieira (2008) explica:

Em termos legais, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Para tanto, de acordo com o artigo 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e, consoante o inciso IV, “prover a instrução secundária no Distrito Federal”. A Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino, obrigando-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático. Exigia-se também que o ensino público fosse leigo. Segundo Tanuri (2000, p.68) “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino”. Com o fim da 1ª Guerra Mundial, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações. Durante o Império e nas primeiras décadas do regime republicano em nosso país preponderara a França na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes inadequados às exigências nacionais. (p. 3841).

A formação de professores, especificamente, em nível superior, apenas foi postulada a partir da instituição da Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabeleceu um prazo de dez anos para que fossem feitos os ajustes referentes às atualizações à época. Nesse contexto, apenas nesse período os processos de formação de professores foi considerado como uma esfera a ser reformada por meio de formação específica em curso superior, uma vez que, antes disso, tais funções eram exercidas por meio da atuação de profissionais liberais, autônomos e autodidatas.

Segundo Vieira (2008) nos períodos que sucederam à Segunda Guerra Mundial, foram fortalecidas as ideias que direcionam o sistema educacional a uma perspectiva que engloba a justiça social como valor norteador de políticas. Nesse contexto, a esfera jurídica, que se encontrava em estado de evolução e democratização, começaram a discutir o direito à educação e os processos de formação de professores como um direito líquido e universal, fazendo com que tais aspectos fossem inseridos no rol de ônus dos poderes públicos.

Dessa forma, a Lei n. 9.394/96 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece diretrizes para os processos de formação de professores e para as instituições que seriam as responsáveis pela realização dos processos. Esse período foi uma evolução diante da

necessidade da instituição de tais programas, fazendo com que os docentes tivessem reconhecidos os seus direitos a uma formação adequada para o exercício da profissão.

No ano de 2002, o Conselho Nacional da Educação promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, em seguida, as Diretrizes Curriculares direcionadas aos cursos de licenciatura também foram aprovadas pelo Conselho. Isso oportunizou que fossem instaurados novos olhares da educação sobre a sociedade, além de direcionar a uma perspectiva que se preocupa com a capacitação docente para o exercício da profissão.

Entretanto, Gatti (2010) ressalta que embora sejam reconhecidos os avanços relacionados a tais instituições, os processos de formação de professores ainda careciam de ajustes e reformulações, uma vez que ainda se manifestava a falta da interdisciplinaridade dentro de tais procedimentos. Nesse sentido, a capacitação docente ainda era conduzida por meio de práticas e ensinamentos que se limitavam à área respectiva, negligenciando a necessidade da inclusão da formação pedagógica como parte fundamental da habilitação desse profissionais .

Essa perspectiva representa uma cultura histórica, em que não há a preocupação institucional de direcionar os profissionais a uma formação para lidar com os alunos de forma didática, humanizada e eficiente. Diante de tais considerações, o sistema se encontrava em um contexto parcialmente negligente diante da essencialidade da pedagogia dentro dos processos de formação de professores.

Nesse sentido, Gatti (2010) destaca:

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico,

o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. (p. 1357)

Dessa forma, Gatti (2010) afirma que tais implicações provocaram debates e discussões que refletiam sobre como tais instituições causavam empecilhos para o desenvolvimento curricular dos cursos respectivos, que já não estavam adequadamente formulados. Nesse contexto, a autora afirma que todas essas disciplinas foram postuladas de forma não estratégica e pouco planejada dentro da matriz curricular, fazendo com que houvesse dificuldades diante da realidade educacional em que se encontravam a maior parte dos alunos.

A autora destaca, ainda:

Outrossim, ainda não se pode considerar que a formação de professores da educação básica seja elaborada e conduzida a partir de estratégias abrangentes, uma vez que o ensino a que os profissionais são direcionados é aplicado de maneira não adequada. Nesse sentido, tais aplicações são feitas de forma “fragmentada”, além do fato de que o Brasil não foi contemplado com uma proposta capaz de concretizar a criação de uma entidade específica direcionada à formação superior de professores (Gatti, 2010, p. 1358).

Saviani (2011) destaca um outro ponto crucial na formação de professores, ele diz que a partir de contextualizações acerca dos processos de formação de professores nos cenários dos tempos atuais, ressalta-se que os questionamentos que levantam a problemática da qualidade do sistema educacional devem priorizar as questões que tratam da ausência das condições de trabalho desses profissionais. Nesse sentido, demonstram-se diversas necessidades direcionadas ao aprimoramento dos recursos educacionais, sem os quais os professores se veem limitados e impedidos de disseminar os conhecimentos de forma satisfatória. Dessa forma, os professores vêm enfrentando problemas de condições de trabalho adequadas, além que a remuneração para esses profissionais tem deixado a desejar, considerando a carga de trabalho e a preparação pela qual eles precisam passar para exercer suas funções.

Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de haver mais investimentos para o sistema educacional, além de políticas governamentais que possam garantir o acesso dos alunos e dos professores aos recursos de ensino e aprendizagem modernos e atualizados, que possibilite uma prática pedagógica mais eficiente que atenda a demanda de todos os alunos, promovendo a inclusão.

Segundo Mainardes (2008), a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores, entre outras. Dessa forma, pode-se considerar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação.

No que se refere aos processos de formação continuada de professores, mostra-se imprescindível que os conhecimentos adquiridos sejam diretamente associados à complexidade inerente ao fazer pedagógico, uma vez que os profissionais atuantes da educação devem enxergar a busca pelo conhecimento de uma perspectiva constante e contínua, enquanto um processo que passa por construções e reconstruções a partir das demandas e objetivos em que se fundamentam as suas atividades.

Assim, Freire (2006) considera que o compromisso do educador com a educação consiste em interpretações e relacionamentos interpessoais em que se deve manter a conduta ética, moral e social, haja vista que se trata de uma temática que afeta toda a sociedade. Em razão disso, a escola deve ser conduzida e reconhecida como um espaço onde será promovido o aprimoramento de diversos valores, assim como a realização de debates, discussões e posições formadas e fundamentadas com base na resolução de problemas sociais, por meio da transmissão de conhecimentos e aplicação da aprendizagem a partir dos princípios da igualdade, do respeito e da justiça.

A formação de professores na educação inclusiva sob a ótica de Paulo Freire é pautada em uma abordagem humanizadora, crítica e emancipatória. Ele foi um destacado educador brasileiro que defende a ideia de uma educação libertadora, que promovesse a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva deve garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou restrições. Dessa forma, a formação de professores desempenha um papel fundamental, pois são os educadores

que permanecem diariamente em contato com os alunos, promovendo a construção de conhecimentos e a transformação social.

Desse modo, a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva deve ser um processo contínuo e reflexivo. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, questionar as desigualdades presentes no ambiente escolar e buscar alternativas para promover a inclusão.

Uma formação inclusiva na visão de Freire (2019) deve abordar temas como a valorização das diferenças, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, a adaptação de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Além disso, é essencial que os professores tenham acesso a conhecimentos teóricos e práticos sobre deficiências, transtornos e necessidades especiais, de modo a compreender as particularidades de cada aluno e identificar as melhores formas de apoiá-los em seu processo de aprendizagem.

A formação de professores na perspectiva de Freire (2019) também enfatiza a importância do diálogo e da escuta ativa. Os educadores devem estabelecer relações de confiança com os alunos, ouvindo suas experiências, expectativas e dificuldades. A partir desse diálogo, é possível construir um ambiente inclusivo, onde todos se sintam acolhidos e apreciados.

Além disso, a formação de professores deve incentivar a prática da pedagogia problematizadora, que estimula os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade, a identificarem e superarem os desafios, e se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Dessa forma, Freire (2019) enfatiza que a formação de professores na educação inclusiva busca promover uma mudança de paradigma na educação, que vá além da simples adaptação de currículos e ambientes físicos. Ela busca a transformação das relações sociais, a valorização da diversidade e o empoderamento dos alunos, por meio de uma prática pedagógica que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e libertadora.

Todavia, embora tenham-se consolidado, de forma mais presente, discussões e reflexões acerca dessa temática na contemporaneidade, Gatti (2016) destaca que ainda não se pode considerar uma perspectiva totalmente satisfatória nesse sentido, uma vez que a correção de tais disparidades não são passíveis de resolução ou total reformulação em curto prazo. Em razão disso, necessita-se, com urgência, da instituição de políticas que possam aprimorar os planejamentos curriculares dos processos de formação de professores, a fim de atenuar os danos que possam ser causados por dezenas de décadas de um sistema educacional decadente.

Destarte, a educação não pode ser resumida a apenas um acervo de informações e conhecimentos advindos do ensino docente, mas sim de uma estrutura capaz de possibilitar condições para o desenvolvimento de pensamentos e práticas que promovam a inclusão, a autonomia dos sujeitos, considerando suas singularidades. Nesse contexto, o sistema de aprendizagem que conduz uma educação baseada na reprodução de teorias e de técnicas estruturadas sem base filosófica e social representa apenas a formação de uma sistema excludente e que reforça tais desigualdades.

Dessa maneira, Gatti (2016, p. 165-166) disserta:

Todas estas condições rebatem na escola, e é um forte desafio para a formação de professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão. De outro lado, a multiplicação e diferenciação dos conhecimentos produzidos pelas ciências e artes ressoam no campo educacional - nos sistemas de ensino, nas escolas, nas salas de aula – causando, de um lado críticas, pela obsolescência do ensinado nas escolas ou pela sua insuficiência (quer na educação básica, quer na superior), e, de outro, provocando perplexidades ante o que fazer com os currículos escolares e a formação de professores. Embora os currículos encontrem boa sustentação no discurso científico clássico, o volume e a constante mudança em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer, trazem para os currículos escolares e a formação dos docentes um grande desafio. O crescimento substancial desses conhecimentos em diferentes ramos torna totalmente impossível sua aquisição em uma determinada etapa da vida. Aumentar o número de disciplinas na formação dos professores, ou, na escola básica? A que leva isto? É suportável? Quais escolhas, então, fazer? Como incluir as novas lógicas? E quais valores? Quais formas de relacionamento intra-escolar implementar? A escola está no centro desse redemoinho. Os professores estão nesse redemoinho. (p. 165-166).

Assim, a autora aponta as dificuldades dos docentes, tanto no que se refere ao acesso a uma formação adequada para que possam ser direcionados a habilitação para a disseminação de conhecimentos, quanto das condições das quais esses profissionais dispõem para poder executar seu planejamento pedagógico conforme a estrutura curricular atual. Outrossim, acrescenta que a estrutura dos processos de formação de professores não deixa a desejar apenas na contemporaneidade, mas sim que enfrenta a falta de condições adequadas desde o início da sua instituição.

A implementação de processos de formação docente, nesse contexto, é fundamental para que os professores se tornem capazes de promover uma educação inclusiva para todos, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas restrições, recebam uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades individuais e promova sua plena participação na vida acadêmica e na sociedade.

Os processos de formação docente são essenciais para preparar os educadores para lidar com as demandas específicas dos alunos com deficiência, na medida em que devem fornecer conhecimentos teóricos e práticos sobre as diversas deficiências e transtornos, bem como estratégias pedagógicas adaptadas para atender às necessidades de cada aluno. Além disso, esses processos precisam abordar questões relacionadas à inclusão, ao respeito à diversidade e ao combate a estereótipos e preconceitos.

A formação docente na educação inclusiva deve ser contínua, proporcionando oportunidades de atualização e aprimoramento constante aos professores. Isso permite que eles acompanhem as novas descobertas e abordagens no campo da educação inclusiva, assim como as mudanças na legislação e nas políticas educacionais relacionadas aos alunos com deficiência.

Gonçalves e Da Silva Carvalho (2017) reforçam que esses processos podem incluir grupos de estudo e atividades práticas, que permitam aos professores adquirir novos conhecimentos, compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas pedagógicas. É importante que essas formações sejam conduzidas por profissionais especializados na área da inclusão educacional, que possam fornecer orientação e suporte aos educadores.

Além disso, é crucial que os processos de formação e capacitação docente sejam adaptados à realidade de cada escola e comunidade. É necessário considerar os recursos disponíveis, as necessidades específicas dos estudantes e a cultura escolar, a fim de desenvolver estratégias efetivas e de inclusão.

Ao investir na formação docente, as instituições educacionais demonstram o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Esses processos não apenas fortalecem as habilidades e competências dos professores, mas também

promovem uma mudança de mentalidade, estimulando a valorização da diversidade e a promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Além disso, também é importante ressaltar que a promoção de uma educação inclusiva para alunos com deficiência requer investimentos governamentais em recursos e políticas que capacitem os professores nessa tarefa fundamental. Para que os docentes possam atender às necessidades individuais de cada estudante, é necessário que o governo tenha suporte adequado, tanto em termos de recursos materiais quanto de políticas educacionais.

Dessa forma, Garcia (2009) defende que os investimentos em recursos são essenciais para garantir que as escolas estejam devidamente equipadas para receber e atender os alunos com deficiência. Isso inclui a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, equipamentos especializados e instalações acessíveis. Esses recursos são fundamentais para possibilitar a plena participação dos alunos em todas as atividades educacionais, desde a sala de aula até os espaços comuns da escola.

Ademais, é necessário que o governo invista na formação dos professores em relação à educação inclusiva, criando uma política robusta de formação. Isso pode ser feito por meio da criação de programas de formação, workshops, cursos, formação em serviço e incentivos para que os educadores adquiram conhecimentos específicos sobre deficiências, estratégias pedagógicas adaptadas e abordagens inclusivas. Esses investimentos são cruciais para que os professores possam compreender as necessidades individuais dos alunos com deficiência e desenvolver práticas educacionais que promovam a inclusão.

Além disso, as políticas educacionais cumprem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. O governo deve estabelecer diretrizes claras que orientem as escolas na implementação de práticas inclusivas e na garantia dos direitos dos alunos com deficiência. Isso inclui a criação de leis e regulamentos que protegem os direitos educacionais dos alunos, bem como o estabelecimento de programas de apoio e suporte para as escolas.

Para que os professores se tornem capazes de promover uma educação inclusiva para os alunos com deficiência, é necessário um conjunto de exercícios entre o governo, as instituições educacionais e a sociedade como um todo. O investimento em recursos e políticas adequadas é essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas restrições, tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral e sua plena participação na sociedade. A inclusão educacional é um direito de todos, e os investimentos governamentais são fundamentais para transformar esse direito em realidade.

## 4. MARCO METODOLOGICO

### 4.1 O problema da investigação

A partir das discussões voltadas para os direitos humanos, surge a necessidade de se repensar os processos de exclusão social. Nesse contexto emerge um movimento em prol de uma escola inclusiva, onde a educação especial começa a ser vista com essa perspectiva.

Assim, a escola atualmente precisa repensar a sua prática, buscando promover a inclusão educacional dos sujeitos com deficiência no contexto escolar, proporcionando a sua autonomia e o seu desenvolvimento integral.

Ao se pensar neste objeto de estudo pretende-se co-relacionar quatro grandes variáveis: Prática Pedagógica numa perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência, Atendimento Educacional Especializado e Acessibilidade, Formação Docente, Participação Familiar.

A partir desses pontos fundamentais surgem algumas indagações centrais que nortearam a pesquisa:

- Como se dá a prática educativa dos professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos em relação à inclusão dos alunos com deficiência?
- Como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais são os elementos de acessibilidade na escola pesquisada?
- Qual é a formação inicial e continuada de que os professores dispõem para atender a esses sujeitos numa perspectiva de uma escola inclusiva?
- Como se dá a participação familiar no contexto escolar, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem numa proposta educacional inclusiva?

As indagações colocadas acima foram os pontos fundamentais para a base teórica que dialogou com a investigação científica respondendo ao seguinte questionamento:

**Como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Poço das Trincheiras - AL?**

### 4.2 Objetivos da Pesquisa

Segundo Campoy Aranda (2016, p. 65), o objetivo da investigação significa “um propósito ou meta, uma finalidade para a qual devem dirigir-se os recursos e esforços para dar cumprimento a um plano”. Desse modo o pesquisador pode tomar decisões de quais métodos, técnicas e instrumentos serão mais adequados para alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

Nesse sentido apresenta-se a seguir os objetivos da presente pesquisa:

#### 4.2.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Poço das Trincheiras - AL durante os anos de 2022 a 2023.

Este objetivo geral busca fornecer uma visão panorâmica e contextualizada das práticas inclusivas adotadas pela instituição, nesse recorte temporal específico.

#### 4.2.1 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever a prática educativa dos docentes, dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos quanto a inclusão dos alunos com deficiência;
2. Conhecer o atendimento educacional especializado e acessibilidade da escola pesquisada.
3. Descrever a formação inicial e continuada dos professores e se possibilita atender esses alunos numa perspectiva de uma escola inclusiva.
4. Analisar a participação familiar no contexto escolar de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem numa proposta educacional inclusiva.

### 4.3 Desenho da pesquisa, Tipo e Enfoque

O Desenho dessa investigação é de caráter exploratório e não experimental, fundamentada na observação e análise de fenômenos sem qualquer intervenção ou manipulação – o que possibilitou a compreensão dos fatos como ocorreram, sem interferências externas no ambiente estudado.

Campoy Aranda, 2016, p. 145 aponta que a maior parte das pesquisas sociais baseia-se neste tipo de pesquisa, não experimental, em contextos em que não é possível manipular as características dos participantes.

Utilizou-se o *tipo de investigação descritiva* (Campoy Aranda, 2016, p. 155), cuja finalidade é descrever os fenômenos, fatos e situações analisadas de maneira precisa e cuidadosa, sem intervir sobre eles. Esse tipo se mostrou suficiente para atingir os objetivos estabelecidos, uma vez que proporcionou uma compreensão detalhada dos dados coletados.

Também foi aplicado o tipo de *investigação explicativa*, que vai além da mera descrição dos fatos ou situações, permitindo que o pesquisador investigue e responda *por que e em quais*

*condições* ocorre um determinado fenômeno. Conforme aponta Campoy Aranda (2016, p. 149), esse método busca identificar relações de causa e efeito, bem como detectar os fatores associados aos eventos analisados.

Aplicou-se ainda o enfoque qualitativo, possibilitando a obtenção de resultados aprofundados e a apropriação de uma visão mais ampliada e de uma vasta riqueza interpretativa dos dados.

Drape (2004) apud Campoy Aranda, 2016) “caracteriza a pesquisa qualitativa como um esforço para compreender e explicar crenças e comportamentos dentro do contexto em que ocorrem. Essa abordagem proporcionou uma rica interpretação dos dados, permitindo uma compreensão mais completa do ambiente educacional.” (Drape, 2004, apud Campoy Aranda, 2016)

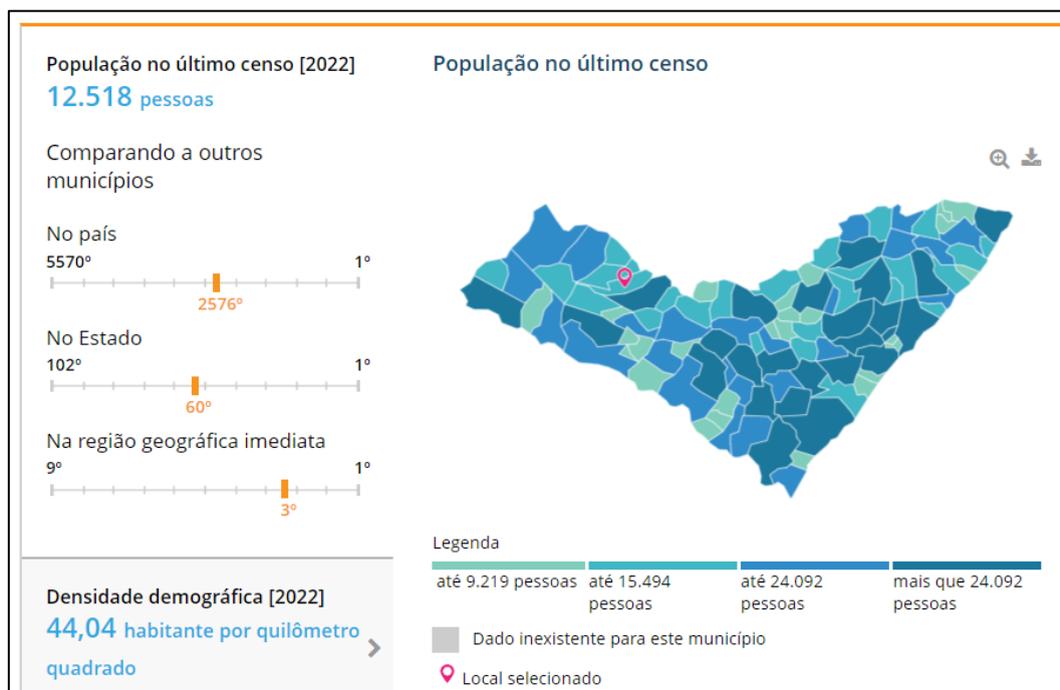
De acordo com Sandín Esteban (2003 apud Campoy Aranda, 2016, tradução nossa), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática, indicada para a investigação e compreensão de fenômenos educativos e sociais. Sandin afirma: “Essa abordagem visa à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (Sandín Esteban, 2003 apud Campoy Aranda, 2016, p. 232).

Por fim, Campoy Aranda (2016) destaca que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto interpretável de materiais práticos que tornam o mundo visível. Esse conjunto pode incluir anotações de campo, entrevistas, conversas, fotografias e gravações. Essa variedade de ferramentas permite uma abordagem integral, capturando nuances e detalhes que contribuem para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados.

#### **4.4 Contexto e local da pesquisa**

A pesquisa foi conduzida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Poço das Trincheiras (AL). Situado na região sertaneja do estado de Alagoas, o município se destaca por sua riqueza histórica e belezas naturais. Com uma área total de 302,916 km<sup>2</sup>, mantém limites territoriais com as cidades de Maravilha, Senador Rui Palmeira e Santana do Ipanema, a uma distância de 215 km da capital do estado, Maceió. A população estimada, de acordo com o IBGE (2022), é de 12.518 habitantes (Figura 1).

**Figura 1:** Localização e dados demográficos - Município de Poço das Trincheiras (AL)



Fonte: IBGE (2022)<sup>1</sup>

No âmbito educacional, a população de Poço das Trincheiras é atendida por uma rede pública de ensino composta por 13 escolas (sendo 2 estaduais e 11 municipais), com um total de 2.897 alunos matriculados. Quanto ao quadro docente, o município conta com um total de 159 professores ativos nas redes públicas estadual e municipal (Censo INEP, 2022).<sup>2</sup>

A instituição selecionada para a presente pesquisa pertence à rede municipal de ensino, atendendo à etapa de formação Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) na modalidade do Ensino Regular, bem como a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Localizada na área urbana do município, a escola conta com 35 professores de Ensino Regular e 29 professores de Educação Especial (professores de apoio e Sala de Recursos), que atendem a um público total de 794 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Entre esses alunos, 45 são identificados como alunos com deficiência – portanto, matriculados na modalidade Educação Especial Inclusiva (Censo INEP, 2022).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> IBGE Cidades@. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/poco-das-trincheiras/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

<sup>2</sup> QEdu: Dados Educacionais. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/2707206-poco-das-trincheiras>. Acesso em: 06 jan. 2024.

<sup>3</sup> Censo Escolar INEP: Microdados Educação Básica 2022 [Planilha CSV]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/microdados\\_censo\\_escolar\\_2022.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2022.zip). Acesso em: 12 jan. 2024.

Ainda de acordo com o Censo Escolar do INEP (2022), a escola dispõe de todos os elementos básicos de infraestrutura, tais como energia elétrica e fornecimento de água tratada (Figura 2). Os dados oficiais também relatam a existência de dependências com acessibilidade para a pessoa com deficiência, bem como sala de leitura, quadra de esportes, cozinha e fornecimento de alimentação, sala de professores e Sala de Recursos Multifuncionais – AEE (Atendimento Educacional Especializado).

**Figura 2:** Dados de Infraestrutura - Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa



Fonte: Censo Escolar INEP (2022)<sup>4</sup>

Buscando-se o detalhamento das “dependências com acessibilidade” mencionadas no Figura 2, os microdados abertos do Censo Escolar INEP (2022) informam a existência de rampas, banheiro acessível e 3 salas de aula com acessibilidade, além da sala do AEE.

No entanto, constata-se que estes são os únicos elementos de acessibilidade da escola. Os dados revelam a ausência de quaisquer outros recursos ou equipamentos, tais como corrimão e guarda-corpos, pisos táteis, portas com vão livre adequado (mínimo 80 cm) e sinalização sonora, tátil ou visual (Tabela 1).

**Tabela 1:** Recursos de Acessibilidade - Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa

Nome da Variável	Descrição da Variável	Valor
------------------	-----------------------	-------

<sup>4</sup> IBGE Cidades@. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/poco-das-trincheiras/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL	Dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Corrimão e guarda corpos	0
IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola – Elevador	0
IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Pisos táteis	0
IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm	0
IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola – Rampas	1
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Sinalização sonora	0
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Sinalização tátil (piso/paredes)	0
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL	Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola - Sinalização visual (piso/paredes)	0
IN_BANHEIRO_PNE	Dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	1
QT_SALAS_UTILIZADAS_ACESSIVEIS	Condições das salas de aula utilizadas na escola (dentro e fora do prédio escolar) - Número de salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	3

Fonte: Censo Escolar INEP (2022)<sup>5</sup>

Após detalhar as características demográficas e educacionais do município, bem como as condições de infraestrutura da instituição, torna-se fundamental explorar as condições específicas de acessibilidade da escola. Enquanto a presença de rampas é notável, sinalizando um passo importante em direção à inclusão, também se nota a ausência de outros recursos essenciais como corrimão, pisos táteis, portas adequadas e sinalização. Esta disparidade entre a oferta de algumas facilidades e a falta de outras ressalta a complexidade do cenário inclusivo na instituição. Neste contexto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em questão (localizada no município de Poço das Trincheiras, estado de Alagoas) foi selecionada como o local desta pesquisa, por apresentar características propícias aos objetivos gerais e específicos delineados para a investigação.

<sup>5</sup> Censo Escolar INEP: Microdados Educação Básica 2022 [Planilha CSV]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/microdados\\_censo\\_escolar\\_2022.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2022.zip). Acesso em: 12 jan. 2024.

Com o objetivo principal de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola em questão, a presente pesquisa se propôs a coletar dados junto a professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, bem como os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na escola no recorte temporal delimitado entre os anos de 2022 e 2023.

#### 4.5 População e Mostra

A Tabela 2, a seguir, apresenta a mostra e a distribuição dos participantes de acordo com suas funções (*stakeholders*) no âmbito da comunidade escolar:

**Tabela 2:** Distribuição da mostra por grupos na escola investigada

<b>Grupo</b>	<b>População</b>	<b>Mostra (*) (após aplicar critérios)</b>	<b>Critérios para seleção da mostra</b>	<b>Mostra</b>	<b>% da mostra</b>	<b>Justificativa para não participação de toda a mostra</b>
Gestores e Coordenadores	<b>5</b>	<b>5</b>	Todos os gestores da escolas	<b>5</b> (C1, C2, C3, C4, C5).	100%	-
Pais ou Responsáveis	<b>789</b>	<b>41</b>	Pais ou Responsáveis e alunos com deficiência e/ou TEA	<b>37</b> (F1 a F37)	90,2%	Dos 41 pais e responsáveis que têm alunos com deficiência e/ou TEA, 04 não demonstraram interesse em participar da pesquisa, mesmo após conversa não aceitaram participar.
Professores da Sala de Recursos	<b>3</b>	<b>3</b>	Todos Professores da Sala de Recursos	<b>3</b> (A1, A2, A3)	100%	---
Professores do Ensino Regular	<b>37</b>	<b>31</b>	Professores do Ensino Regular que atuam com deficiência e/ou TEA	<b>31</b> (P1 a P31)	100%	----

**Legenda:** \* Informado pela instituição (dez/2023)

Fonte: Elaborado pela autora

A população foi constiuída pelos professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, alunos e pais de alunos da Escola de Ensino Fundamental do município de Poço das Trincheiras, Estado de Alagoas. Número total de profesoeres: 37; coordenadores pedagógicos: 03; número total alunos: 820; número de pais: 789. Sendo que a mostra selecionada para a pesquisa foram: **a)** os professores do Ensino Regular, que atuaram nos anos de 2022 e 2023 com alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular: 31; **b)** os pais ou responsáveis por esses estudantes com deficiência e/ou

Transtorno do Espectro Autista (TEA): 41; **c**) os professores de Educação Especial que atuam exclusivamente na Sala de Recursos Multifuncional: 3; **d**) os gestores educacionais e coordenadores pedagógicos da escola em questão: 5, conforme tabela 2.

Para a definição população e mostra, optou-se pelo método de amostragem não probabilística, conforme descrito por Campoy Aranda (2016, p. 72), no qual a seleção dos indivíduos não depende da probabilidade, mas é orientada por critérios bem específicos e relacionados aos objetivos da pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados com rigor para assegurar a representatividade da mostra. Desta forma, foram selecionados apenas os indivíduos que atendiam aos requisitos abaixo, destaca-se que participaram do estudo somente aqueles que consentiram:

- *Professores do Ensino Regular*: terem alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em suas turmas, nos anos de 2022 e 2023: todos aceitaram participar da pesquisa.
- *Pais ou responsáveis*: exclusivamente de alunos com deficiência e/ou TEA (41, desses, 4 não se dispuseram a participar da pesquisa).
- *Professores da Sala de Recursos Multifuncional*: todos aceitaram participar da pesquisa.
- *Gestores escolares e coordenadores pedagógicos*: todos aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, a mostra representou de maneira abrangente as diferentes perspectivas envolvidas no contexto escolar, incluindo a gestão, a equipe pedagógica, os professores da sala de recursos multifuncionais e os pais, oferecendo uma visão abrangente do processo de inclusão na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada.

#### **4.6 Instrumentos de coleta de dados**

A abordagem metodológica desta pesquisa adotou técnicas e instrumentos de coleta de dados com o intuito de obter uma compreensão abrangente do processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada.

A coleta dos dados transcorreu nos meses de novembro e dezembro de 2023. De acordo com as orientações de Campoy Aranda (2016): “os instrumentos escolhidos foram o *questionário*, caracterizado por uma série de perguntas preparadas de forma cuidadosa e sistemática, a fim de obter informações sobre o tema em questão e a entrevista” Campoy Aranda (2016, p. 163), que também de acordo com Campoy Aranda (2016): ela nos permite saber o que os interessados pensam, e em pouco tempo você pode obter um grande volume de dados (Campoy Aranda, 2016, p. 162).

No caso dos coordenadores e gestores educacionais, a coleta de dados envolveu a aplicação de entrevista, composto por 13 perguntas (Anexo 1). As primeiras 7 questões (relacionadas a dados sociodemográficos) foram fechadas e respondidas por meio de um formulário presencial. As respostas às outras 6 questões, abordando o processo de inclusão dos alunos com deficiência, foram abertas e coletadas durante entrevistas gravadas.

Os professores do ensino regular receberam um questionário contendo 16 questões fechadas (Anexo 2). Cinco questões tratavam de dados sociodemográficos, enquanto as 11 restantes eram do tipo escala (*sempre, quase sempre, algumas vezes, quase nunca, nunca*), abordando a visão desses professores sobre o processo de inclusão na escola.

Os professores da sala de recursos multifuncional (AEE) participaram da pesquisa respondendo a entrevista com 17 questões (Anexo 3). De forma semelhante aos gestores, as 7 primeiras foram apresentadas em formulário (questões fechadas) e as 10 seguintes foram gravadas.

Por fim, os pais e responsáveis participaram da pesquisa respondendo a um questionário, com 7 questões fechadas (Anexo 4), sendo as 2 primeiras destinadas à coleta de dados sociodemográficos. As 5 perguntas seguintes, do tipo escala (*sempre, quase sempre, algumas vezes, quase nunca, nunca*), exploraram a percepção dos pais sobre o processo de inclusão de seus filhos com deficiência.

**Tabela 3:** Técnicas e instrumentos de coleta de dados por categorias da amostra

Categoria	Dados sociodemográficos	Processo de inclusão dos alunos com deficiência		Total de questões	Instrumento
	Questões fechadas	Questões fechadas (escala)	Questões abertas		
Gestores Educacionais	7	-	6	13	Entrevista
Professores do Ensino Regular	5	11	-	16	Questionário
Professores da Sala de Recursos	7	-	10	17	Entrevista
Pais e Responsáveis	2	5	-	7	Questionário

Fonte: Elaborado pela autora

Propositadamente, algumas perguntas foram repetidas em diversos questionários e entrevistas, proporcionando a análise comparativa dos resultados. Uma das questões formuladas para mais de um grupo, por exemplo, foi a seguinte: “*Para você, o que é educação inclusiva?*”, a qual foi proposta para os gestores/coordenadores e também para os professores da Sala de Recursos.

Para a coleta de dados junto aos professores do Ensino Regular, bem como aos pais e responsáveis, optou-se por utilizar um questionário composto por perguntas objetivas e questões fechadas do tipo escala. Essa escolha foi embasada nos preceitos de Marconi e Lakatos (2021), “que classificam esse tipo de instrumento como *estruturado* – no qual as perguntas e opções de resposta são padronizadas para todos os entrevistados”. Isso possibilitou uma análise mais objetiva das respostas, dado o tamanho da mostra e o grande número de questões a serem contempladas – e, conseqüentemente, o considerável volume de dados resultantes, como se verá adiante no capítulo 5 (*Resultados e Discussão*).

Com relação às entrevistas destinadas aos professores da Sala de Recursos, coordenadores e gestores, optou-se por uma estratégia diferente, incorporando questões fechadas e abertas. “Esses instrumentos visa capturar não apenas dados, mas também narrativas qualitativas, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências e práticas pedagógicas dos participantes” (Campoy Aranda, 2016).

#### **4.7 Procedimentos para análise dos dados**

Os procedimentos para a análise de dados envolveram a aplicação organizada e rigorosa de diversos métodos, conforme delineado a seguir.

O primeiro passo foi a tabulação das respostas fechadas em planilhas (software *Microsoft Excel®*) para construir gráficos e tabelas que facilitassem a visualização, bem como a posterior análise dos resultados. Os resultados dessa primeira etapa, permeiam todo o capítulo 5 (*Resultados e Discussão*).

A segunda etapa foi a transcrição das gravações das respostas abertas, procedendo-se à preparação do texto e tabulação junto as entrevistas correspondentes, nas planilhas do *Microsoft Excel®*. Alguns excertos das respostas abertas, bem como comentários de natureza qualitativa, também serão apresentados ao longo de todo o capítulo 5.

Por fim, no âmbito desta abordagem para análise dos resultados, as respostas dos questionários e entrevistas (gestores/coordenadores, pais ou responsáveis, professores do ensino Regular e professores da Sala de Recursos) foram agrupadas em temas semelhantes, e os resultados foram categorizados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

Após a exposição do marco metodológico adotado, transitamos para a apresentação dos resultados da pesquisa e sua discussão, onde os dados coletados sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola em foco serão analisados e interpretados.

#### **4.8 Questões éticas da pesquisa**

Foi preservado o anonimato da escola e dos participantes da pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações obtidas. A ética foi mantida ao longo de todo o processo da pesquisa, assegurando a privacidade e a integridade dos participantes.

Ao receberem o questionário e a entrevista todos os participantes receberam uma carta de consentimento, a qual foi lida e devidamente assinada por todos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa exploratória, com o objetivo de analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma escola do Ensino Fundamental no município de Poço das Trincheiras (AL) durante os anos de 2022 e 2023.

Os dados foram obtidos por meio de diversos instrumentos de coleta de dados, aplicados a diferentes grupos de pessoas relacionadas ao contexto da instituição (os seus *stakeholders*): os gestores educacionais e coordenadores pedagógicos, os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência, os professores do ensino regular e os professores da sala de recursos multifuncionais, que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No subcapítulo **5.1**, a seguir, inicia-se a apresentação dos resultados com os gestores e coordenadores pedagógicos, que desempenham um papel fundamental na liderança da escola e na implementação de políticas inclusivas.

Em seguida, no item **5.2**, são apresentadas as respostas dos professores do Ensino Regular, explorando como percebem a dinâmica da inclusão dentro das salas de aula comuns, bem como as suas percepções sobre o tema.

Avançamos para as respostas dos professores da Sala de Recursos Multifuncional (item **5.3**), principais atores do cenário específico do suporte individualizado, bem como das estratégias adaptativas necessárias para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Por fim, demonstra-se os dados dos pais e responsáveis dos alunos com deficiência, no subcapítulo **5.4**. As respostas dos pais forneceram uma camada adicional de compreensão, destacando aspectos da relação entre a escola e as famílias para construir uma parceria efetiva na promoção da inclusão.

Após as apresentações dos resultados, o subcapítulo **5.5** traz uma discussão dos resultados, à luz dos objetivos específicos delineados para a pesquisa. Optamos por conduzir a análise por meio de uma abordagem integrada, que incluiu o método descritivo e método exploratório (Campoy Aranda, 2016), conforme descrito anteriormente no item 4.7 – Procedimentos para análise dos dados. Sobretudo, buscou-se verificar se os resultados respondem às indagações centrais e aos objetivos específicos da pesquisa.

## 5.1 RESULTADOS A perspectiva dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos

Inicialmente, apresentam-se os dados coletados aos 5 gestores e coordenadores pedagógicos da escola investigada. As informações foram fornecidas por meio de uma entrevista, composta por 13 perguntas (Anexo 1). As primeiras 7 questões foram fechadas e respondidas via formulário, abordando os dados sociodemográficos dos participantes. As 6 questões restantes versavam sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, cujas respostas foram fornecidas por meio de entrevistas gravadas e transcritas posteriormente.

### Questão 1 - Faixa etária

Observou-se uma distribuição bastante diversa em relação às faixas etárias dos gestores e coordenadores pedagógicos: apenas 1 gestor (correspondendo a 20% da mostra) tem menos de 30 anos de idade, 2 gestores (40%) estão na faixa etária de 30 a 40 anos, e os 2 restantes têm entre 41 e 50 anos (Tabela 4).

Tabela 4: Faixa etária - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Menos de 30 anos	1	20%
De 30 a 40 anos	2	40%
De 41 a 50 anos	2	40%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

### Questão 2 - Tempo de docência

Quanto ao tempo de docência, a distribuição dos dados correspondeu exatamente à faixa etária dos gestores e coordenadores: o gestor com menos de 30 anos de idade tem entre 1 e 5 anos de docência (20% da amostra). Os dois gestores com idade entre 30 e 40 anos acumulam entre 6 e 15 anos de magistério (40%), enquanto os dois mais idosos (40%) têm mais de 15 anos de prática educacional (Tabela 5).

Tabela 5: Tempo de docência - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Entre 1 a 5 anos	1	20%
Entre 6 a 15 anos	2	40%
Mais de 15 anos	2	40%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

### Questão 3 - Tempo de exercício na escola

Os dados relativos ao tempo de vínculo com a escola evidenciam que 3 gestores (60%) estão alocados na instituição há menos de 5 anos, enquanto os outros 2 (40%) já atuam na escola há mais de 15 anos (Tabela 6).

**Tabela 6:** Tempo de exercício na escola - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Entre 1 a 5 anos	2	40%
Mais de 15 anos	3	60%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

Preliminarmente, infere-se que a presença de gestores que possuem um longo vínculo com a escola pode representar um conhecimento profundo sobre as dinâmicas e o funcionamento da instituição. Por outro lado, a presença de gestores com até 5 anos de exercício na escola pode trazer uma perspectiva inovadora. Esses gestores podem ser agentes de mudança, introduzindo novas práticas e estratégias alinhadas às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

#### **Questão 4 - Tempo de exercício como gestor ou coordenador pedagógico**

As respostas obtidas revelam que 4 participantes (80%) estão na função de gestor ou coordenador pedagógico há menos de 5 anos, e apenas 1 deles (20%) tem mais experiência nessa função, entre 6 e 15 anos (Tabela 7).

**Tabela 7:** Tempo de exercício na função - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Entre 1 e 5 anos	1	20%
Entre 6 e 15 anos	4	80%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

Um primeiro olhar quantitativo permite inferir que a maioria dos gestores e coordenadores pedagógicos está há pouco tempo nessas funções – o que indica que houve recentemente uma renovação na liderança, com potencial para trazer novas perspectivas às demandas da educação inclusiva. Por outro lado, a estabilidade do gestor com mais de 6 anos na função denota consistência e continuidade nas políticas implantadas na escola, além de favorecer a gestão de projetos colaborativos no longo prazo.

#### **Questão 5 - Formação inicial**

A análise das respostas sobre a graduação dos gestores destaca uma diversidade de áreas acadêmicas, evidenciando uma distribuição equitativa entre Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia (cada uma representando 20% da amostra). Ressalta-se, ainda, que um dos gestores possui o Magistério e mais duas graduações (Tabela 8).

**Tabela 8:** Formação Inicial - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Ciências Biológicas	1	20,0%
Licenciatura em Geografia	1	20,0%
Licenciatura em Matemática	1	20,0%
Magistério/Científico, Pedagogia, Matemática	1	20,0%
Pedagogia	1	20,0%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 6 – Especialização**

Analisando os dados sobre a especialização dos gestores e coordenadores da escola, observa-se que 2 gestores (40%) são pós-graduados na área de *Matemática e Novas Tecnologias*, e outros 2 gestores são especialistas em áreas distintas (Tabela 9). Ressalta-se que um gestor não possui especialização, revelando que a especialização não é universal entre os gestores e coordenadores da amostra.

**Tabela 9:** Especialização - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Ensino de Geografia	1	20,0%
Inspeção Escolar	1	20,0%
Matemática e Novas Tecnologias	2	40,0%
Não possui	1	20,0%

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 7 - Formação continuada**

As respostas dos gestores quanto aos cursos de formação continuada revelam uma unanimidade, pois todos eles (100%) afirmaram ter feito cursos na área da Educação Inclusiva (Tabela 10).

**Tabela 10:** Formação Continuada - Gestores e Coordenadores Pedagógicos

#### **Formação continuada**

Educação Inclusiva	5	100,0%
--------------------	---	--------

Total de respondentes: 5

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 8 - Concepções dos gestores sobre a Educação Inclusiva**

A análise das respostas dos gestores e coordenadores à pergunta aberta: “*Para você, o que é educação inclusiva?*” evidencia diversas compreensões sobre a temática da pesquisa, como pode ser apreciado nos excertos a seguir:

#### **“Para você, o que é educação inclusiva?”**

**C1:** “(...) ela acontece quando a gente consegue, a partir das nossas práticas enquanto escola, incluir um aluno através de suas particularidades, respeitando todas as suas particularidades, do ponto de vista do nosso PPP, do nosso planejamento; e que essas particularidades dos alunos, essas singularidades sejam respeitadas.”

**C2:** “Educação inclusiva baseia-se na inclusão de todos os sujeitos na escola, levando em consideração as capacidades, as habilidades inerentes a cada um.”

**C3:** “A educação inclusiva perpassa pela reorganização da instituição, desde a integração dentro da sala de aula do estudante, tanto na questão dos conteúdos, como na questão da adaptação do espaço escolar.”

**C4:** “A educação inclusiva é quando a gente coloca todos os seres humanos dentro da escola, com as várias diversidades. Com a diversidade cultural, étnica, e também os gêneros (...) não é apenas os deficientes físicos, visuais ou que têm algum transtorno.”

**C5:** “São maneiras e metodologias que a gente possa disponibilizar para os alunos para que eles sejam incluídos em todas as atividades e, conseqüentemente, na aprendizagem, no processo de ensino e aprendizagem.”

Segundo Nunes e Madureira (2015), a perspectiva inclusiva na educação destaca-se por seus princípios fundamentais, que visam assegurar o acesso igualitário à educação e promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Ao descreverem a Educação Inclusiva, os gestores evidenciam a importância de considerar as particularidades individuais dos alunos, alinhando-se a esse princípio.

Madureira (2016) reforça que um dos pilares centrais da educação inclusiva é o respeito à diversidade. Nesse sentido, a análise das respostas dos gestores revela a concordância com esse princípio, destacando a valorização das singularidades de cada aluno. A concepção apresentada pelos gestores enfatiza a necessidade de acolher e acompanhar a diversidade de habilidades, talentos e estilos de aprendizagem, garantindo a inclusão plena na comunidade escolar.

Os gestores e coordenadores também destacam a importância de adaptar as práticas escolares para incluir todos os alunos, com suas “particularidades” e “singularidades”. As referências à reorganização da instituição, planejamento, Projeto Político-Pedagógico (PPP), integração na sala de aula e adaptação do espaço escolar, conforme mencionado por um dos gestores, está em consonância com a abordagem teórica – que destaca a necessidade de uma transformação efetiva no ambiente escolar para promover a verdadeira inclusão.

Em suma, as respostas ressaltam a inclusão de todos os sujeitos na escola, considerando não apenas as suas limitações físicas ou cognitivas, mas também seus aspectos culturais, étnicos e de gênero. Essa compreensão ampla da diversidade reflete a perspectiva teórica de que a Educação Inclusiva vai além das necessidades dos alunos com deficiência, abraçando uma variedade de características que contribuem para a riqueza da diversidade humana.

### **Questão 9 - Desafios na gestão de questões pedagógicas voltadas à educação inclusiva**

As respostas abertas dos gestores e coordenadores à questão: *“Quais os maiores desafios quanto ao gerenciamento das questões pedagógicas na educação inclusiva?”* revelam uma diversidade de compreensões e apontamentos relevantes para a discussão sobre a efetivação desse modelo educacional, como pode ser apreciado nos trechos a seguir:

#### **“Quais os maiores desafios quanto ao gerenciamento das questões pedagógicas na educação inclusiva?”**

**C1:** “Eu acredito que é a questão do planejamento, porque há essa resistência muito grande de adaptação do planejamento para os alunos (...) porque às vezes a gente não consegue compreender a deficiência do aluno em sua totalidade. (...) Há uma resistência de atendimento desse aluno, através desse respeito à particularidade, de ter que adaptar uma outra atividade para o aluno que precisa de um atendimento diferenciado.

**C2:** “A dificuldade de espaços adequados ao atendimento voltado à educação inclusiva, bem como a profissionais capacitados para atuarem com crianças, com esse público.”

**C3:** “Um dos grandes desafios são as questões da formação e do planejamento, da resistência ao planejamento do professor. Porque por mais que exista a formação, é necessário também a prática.”

**C4:** “Um dos maiores desafios é encontrar pessoas que saibam Libras, ou seja, profissionais que tenham essa qualificação. Aqui na escola nós não temos nenhum. (...) não temos alguém adequado para trabalhar com esse aluno.”

**C5:** “De início, despreparo dos professores e também nosso, da gestão, pelo fato que alguns ainda não tivemos contato com formações específicas. A gente tem as que são ofertadas pela prefeitura, mas falta a iniciativa de muitos

profissionais para que façam, para que venham acrescentar na sala de aula como na aprendizagem de todos.”

Entre os desafios destacados pelos gestores e coordenadores pedagógicos, a questão do planejamento pedagógico emerge como uma preocupação central, conforme apontado por C1 e C3. A resistência à adaptação do planejamento para atender às necessidades específicas dos alunos é destacada como um entrave, evidenciando a necessidade de superar obstáculos na compreensão integral das peculiaridades desses estudantes. A resistência dos professores é ressaltada como um ponto sensível, apesar da existência de programas de formação continuada que poderiam capacitá-los e conscientizá-los sobre essa temática.

Outro aspecto ressaltado pelos gestores, como mencionado por C2 e C4, refere-se à carência de espaços adequados e de profissionais capacitados para atuar com as crianças que demandam atendimento especializado.

Por fim, a necessidade de superar o “despreparo” dos professores e da gestão é um ponto recorrente nas respostas. C5 destaca a “falta de iniciativa” de alguns professores para buscar as formações específicas, embora elas sejam oferecidas pela rede municipal de ensino de Poço das Trincheiras (AL). Nesse contexto, observa-se que, embora todos os gestores possuam formação continuada em Educação Inclusiva, eles enfrentam muitos desafios relacionados à sua implementação na prática.

#### **Questão 10 - Recursos da escola voltados à acessibilidade e à pessoa com deficiência**

A análise das respostas abertas dos gestores à questão: *“Quais recursos voltados à acessibilidade à pessoa com deficiência a escola possui?”* revela uma visão prática e realista sobre as condições da escola em relação à acessibilidade. As respostas indicam uma variedade de recursos e esforços, mas também algumas discrepâncias entre as percepções dos gestores.

##### **“Quais recursos voltados à acessibilidade à pessoa com deficiência a escola possui?”**

**C1:** “Há jogos, tem alguns jogos adaptados, espaço físico. Tem questão de rampa, adaptação de banheiro, jogos adaptados.”

**C2:** "A escola possui a sala de Atendimento Educacional Especializado, que dentro do possível procura disponibilizar equipamentos que se adequem às crianças que são atendidas. (...) Bom, a escola atualmente se encontra bem um pouco inacessível. A gente conta com o banheiro especial para esse atendimento (...) mas corrimão, outros acessos, outros equipamentos e outras áreas acessíveis ainda são ausentes na escola."

**C3:** “Possui jogos pedagógicos, além da escola com acessibilidade, tanto o

banheiro, como também a sala de atendimento especializado, que é o AEE.”

**C4:** “Nós temos rampas de acessibilidade, banheiros. Temos um banheiro e temos o AEE, a Educação Inclusiva.”

**C5:** “(...) a gente tem a sala de recursos com profissionais de AEE. Nas salas, temos os profissionais de apoio. Alguns materiais que são trazidos também para a sala de aula, e não só na sala de recursos.” *[C5 relata o caso de uma aluna com baixa visão, e que uma das professoras da sala regular tem formação em Libras e em Braille].* “(...) até então, ela não conseguia ser incluída de forma alguma pela baixa visão dela. Mas a professora, por ter material próprio, começou a auxiliar na formação da aluna, no desenvolvimento dela.”

Em suas respostas, os gestores C1, C3 e C4 citam as rampas e banheiros adaptados – os únicos elementos de acessibilidade física presentes na escola, corroborando com as informações registradas no Censo Escolar INEP (2022). De fato, a escola possui rampas de acesso, banheiros adaptados e 3 salas de aula acessíveis, bem como a própria Sala de Recursos; corroborando com os gestores, os dados oficiais relatam a ausência de diversos recursos, como corrimão e guarda-corpos, pisos táteis, portas com vão livre adequado e sinalização, seja ela sonora, tátil ou visual (v. Tabela 1, subcapítulo 4.1 deste trabalho).

O gestor C2 aponta a existência da sala de AEE, mas ressalta a inacessibilidade em outros espaços e a ausência de um corrimão. O gestor C5 também cita a sala de AEE, destacando que alguns materiais acessíveis também são levados para a sala de aula regular. Um relato específico ressalta os esforços de uma professora do Ensino Regular para auxiliar uma aluna com baixa visão, que antes “não conseguia ser incluída de forma alguma”.

Portanto, embora haja alguns esforços e recursos disponíveis, a visão crítica de alguns gestores, como C2, aponta para a necessidade de investimentos adicionais e aprimoramentos na infraestrutura para garantir a plena acessibilidade das pessoas com deficiência. Essa percepção alinha-se à distinção conceitual entre acesso e acessibilidade, reforçada pela literatura (Carvalho; Durand; Melo, 2016). O simples acesso à educação não garante a eliminação completa de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, como preconizado pelo conceito de acessibilidade (Mazzarino; Falkenbach, 2011).

### **Questão 11 - Ações institucionais voltadas à educação inclusiva**

A análise das respostas abertas dos gestores à questão 11, que versa sobre o planejamento institucional de ações inclusivas, revela distintas perspectivas sobre como as

práticas de inclusão são incorporadas no processo de gestão da escola, nas políticas nas e práticas pedagógicas da instituição, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

**“Dentro dos processos de gestão, como por exemplo, no plano de ação da escola, existem ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva? Dê exemplos.”**

**C1:** “A questão da formação continuada, que a gente preza por essa formação, o acompanhamento dessa formação, e ações voltadas para a oficina de adaptação de material. (...) *[A pesquisadora pergunta se essas ações constam no plano de ação da escola ou no PPP.]* “Constam, elas constam: formação, oficina de adaptação. Há a questão mesmo de incluir esses alunos em todas as ações que a gente faz: projetos, jogos internos, entre outras ações (...) a gente tenta incluir e fazer questão da participação.”

**C2:** “Bom, existem de forma mais exitosa, de forma mais ampla, o que nós chamamos de atendimento especializado na sala do AEE.” *[A pesquisadora questiona se a escola possui um plano de ação específico.]* “Sim, durante o ano... Todas as ações que são realizadas, todos os projetos, sempre são levados em consideração o inserimento (sic) das pessoas, dos alunos com deficiência.”

**C3:** “Sim, existem oficinas com práticas colaborativas de planejamento adaptadas à realidade de cada estudante.” *[A pesquisadora pergunta se há um plano de ação.]* “Os recursos pedagógicos também necessários, e melhorar mais a acessibilidade na escola.”

**C4:** “Sim, nós temos o AEE, a Educação Inclusiva. E temos os cuidadores, que são os profissionais de apoio, que auxiliam os professores nas atividades do cotidiano.”

**C5:** “Sim. Geralmente, todas as atividades que a gente realiza na escola, como projetos, jogos internos, atividades regulares, a gente costuma sempre incluir esses alunos para que eles participem diretamente. Tanto em apresentações, cadeirantes fazem apresentações de dança. Nos jogos internos, todos a gente costuma colocar para que eles também tenham a participação. Projeto de leitura, atividades na sala de aula, projetos juninos, tudo que tem na escola a gente consegue envolvê-los.”

O gestor C1 afirma de forma categórica a presença de ações inclusivas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), e destaca as iniciativas de formação continuada, as oficinas de adaptação de material e a inclusão dos alunos em diversas atividades escolares. Essa abordagem alinha-se com a visão de que as práticas inclusivas devem ser integradas de forma estratégica e planejada no contexto educacional, evidenciando uma conexão direta entre as ações realizadas e a documentação institucional.

C2, por sua vez, não menciona explicitamente o plano de ação e destaca o atendimento especializado na sala de recursos. No entanto, e afirma que todas as ações e projetos levam em consideração a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades escolares.

O gestor C3 evidencia a existência de mais uma oficina que também faz parte do PPP da escola: a oficina de práticas colaborativas de planejamento.

C4 menciona o AEE e a presença de cuidadores e professores de apoio dentro das salas de aula regulares, mas não entra em detalhes sobre o plano de ação da escola. Por fim, C5 destaca a inclusão dos alunos em todas as atividades escolares, como projetos, jogos internos e apresentações, ressaltando a participação ativa dos alunos com deficiência nesses eventos.

É notável que, embora todos os gestores mencionem a presença de ações voltadas à inclusão, C1 se destaca ao afirmar categoricamente que essas ações constam no PPP da escola. Por outro lado, C4 foi mais vago, mencionando apenas a presença do AEE e dos professores de apoio, sem detalhar a integração dessas ações no planejamento institucional.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar das divergências nas respostas, quatro gestores denotam estar conscientes da importância de abordar a inclusão dos alunos com deficiência no âmbito institucional. Essa convergência de visões evidencia um comprometimento coletivo com a promoção da inclusão, apesar das variações nos detalhes sobre a incorporação dessas práticas no plano de ação.

Essa análise está alinhada com as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2011. Essas diretrizes normativas instituem princípios fundamentais para assegurar a matrícula dos alunos com deficiência, além de organizar a assistência personalizada a todos os estudantes, conforme suas especificidades. A resolução também destaca a necessidade de criação de planejamentos e políticas pedagógicas, implementados por meio de recursos humanos, materiais e financeiros. Esses recursos devem ser capazes de atender às demandas dos alunos que necessitam de medidas específicas (Brasil, 2011).

Dessa forma, a conscientização dos gestores sobre a importância da inclusão, mesmo que variável em sua percepção prática, reflete um alinhamento com as normativas que preconizam a igualdade de oportunidades e o atendimento personalizado para garantir a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência no contexto educacional.

### **Questão 12 – Disponibilidade de recursos e equipamentos para o atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência**

As respostas à questão 12, versando sobre a disponibilidade de requisitos e equipamentos para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência, revela um

cenário desafiador na escola. As diferentes perspectivas destacam áreas específicas que carecem de melhorias, a fim de garantir uma efetiva implementação da educação inclusiva.

**“A escola possui todos os requisitos e equipamentos necessários ao atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência? Cite-os.”**

**C1:** “Eu acredito que não tem todos, porque... por exemplo, a gente tem uma aluna que precisa se comunicar através de Libras, e aí a gente não tem todos os recursos de comunicação com ela, não tem esse material. A gente tem alguns jogos, mas não é o suficiente para todas as deficiências. *[A pesquisadora pergunta sobre os recursos de acessibilidade visual.]* (...) Sim, tem. A gente tem lupa, e outros jogos que eu não sei agora. Mas a gente estava fazendo a produção... tentando fazer uma oficina, mas não chegou a finalizar a produção de material tátil *[Braille]*, já pensando nesse sentido. Mas não que a escola tenha; não tem.”

**C2:** “Não, a escola dispõe de alguns equipamentos (...) mas como a escola é um pouco grande, a demanda é grande também, tem momentos que faltam equipamentos, que faltam recursos para esse atendimento, infelizmente.”

**C3:** “Sim, mas ainda é necessário que melhore a cada dia. A gente tem o espaço já adaptado, temos alguns recursos, mas ainda é necessário que tenha outros recursos, como os recursos táteis para algumas deficiências, tanto visual como auditiva. (...) Para o atendimento, nós temos alguns tipos de jogos pedagógicos, temos os recursos que são utilizados pelos profissionais da sala de atendimento especializado do AEE.”

**C4:** “Não, nós não temos todos os equipamentos adequados. (...) Nós temos aqui alguns, eu comprei os de Libras, temos o material pedagógico de Libras. Mas faltam alguns outros recursos. Por exemplo, nós não temos um professor ou profissional de apoio que saiba Libras, Braille, não temos profissionais adequados com essa formação aqui para ajudar os alunos. Nós temos uma aluna da EJA que não enxerga, e também temos uma que não fala. Então não temos esse profissional não.”

**C5:** “Todos não. A escola está buscando, sempre está trazendo recursos para essa clientela, mas a gente tem a consciência que ainda faltam muitos. (...) Temos a sala de recursos, outros profissionais de apoio, alguns professores capacitados que trazem outros tipos de recursos pedagógicos para que o aluno trabalhe em sala de aula.”

O gestor C1 expressa a falta de recursos específicos para atender a uma aluna que se comunica por Libras, indicando a carência de materiais e jogos adequados. Apesar de mencionar a existência de alguns recursos de acessibilidade visual, como lupa, a escola reconhece a necessidade de expandir suas ofertas, evidenciando um esforço incompleto na abordagem das diferentes deficiências.

C2 destaca a escassez de recursos e a limitação da escola em fornecer equipamentos suficientes diante da grande demanda de alunos com deficiência. Já o gestor C3 reconhece a

presença de recursos e espaço adaptado, mas ressalta a necessidade contínua de melhorias. Destaca-se a ausência de recursos táteis para deficiências visuais e auditivas, embora existam iniciativas positivas, como os jogos pedagógicos e os recursos da sala de AEE.

O gestor C4 revela a carência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e Braille, criando um desafio significativo para alunos com necessidades específicas. A ausência de suporte adequado para estudantes com deficiência visual e de fala evidencia uma deficiência estrutural na capacitação do corpo docente.

Por fim, C5 destaca os esforços da escola em trazer recursos para atender a essa clientela, mas reconhece conscientemente que ainda há muito a ser feito. A sala de recursos e os professores capacitados são mencionados como pontos positivos, embora a escola reconheça a persistência de lacunas a serem preenchidas.

Em suma, a análise das respostas destaca a necessidade premente de investir em recursos, bem como de estratégias mais assertivas para garantir uma infraestrutura escolar mais inclusiva, e que atenda adequadamente à demanda. A conscientização dos gestores sobre esses desafios é o primeiro passo para impulsionar mudanças positivas, no sentido de promover a acessibilidade e uma educação plenamente inclusiva.

### **Questão 13 - O que pode ser implementado na escola para promover a inclusão?**

Ao serem indagados sobre o que poderia ser feito na escola para promover um ambiente escolar inclusivo, os gestores oferecem sugestões fundamentadas em suas experiências, destacando lacunas e desafios que a escola enfrenta nesse processo. Suas propostas evidenciam uma compreensão prática e sensível das necessidades dos alunos com deficiência. Refletem não apenas a compreensão teórica, mas também a percepção prática das lacunas e desafios enfrentados pela escola na promoção da inclusão.

#### **“Em sua concepção, o que pode ser implementado para garantir um ambiente escolar inclusivo para os alunos com deficiência?”**

**C1:** “A questão da formação que já ocorre, dar essa continuidade (...) e o que a gente tem de informação nas formações, que seja implementado também em sala, que não fique somente na teoria. Eu acredito que reforçar essa questão dos equipamentos, de outros jogos que atendam a todas as deficiências que a gente tem na escola. (...) principalmente também para a questão de adaptação de atividades também. Como os professores têm dificuldade, teria que ter essa adaptação mais prática, sair um pouquinho da teoria que ir mais para a prática também.”

**C2:** “Infraestrutura, começa pela infraestrutura. Pessoal, os profissionais adequados, formação continuada para esses profissionais. Eu diria também

que formação e informação para os pais, é um conjunto.”

**C3:** “As formações. Além das formações, o olhar do professor, o planejamento realmente adaptado, para que o aluno não fique apenas na sala de aula por estar, e sim seja integrado à realidade. Quando a gente adapta o conteúdo, ele se sente parte do contexto.”

**C4:** “Uma formação para os profissionais, nós tivemos uma agora, mas uma formação mais específica como essas que eu já citei, com a questão de Libras e Braille. (...) Mais recursos para o projeto implementado, e recursos financeiros também para poder adequar. Nós tivemos um recurso em 2020 que veio para ser comprado alguns equipamentos, porém não foram suficientes.”

**C5:** “Fora a estrutura, que a gente ainda tem algumas coisas que deixam a desejar, mas a gente está procurando sanar. *[A entrevistadora questiona quais são.]* Bom, como nós só temos, por enquanto, dois alunos com baixa visão, uma das coisas que a gente precisa... (...) A sinalização tátil e o Braille, que a gente não tem, mas são materiais que foram confeccionados, ainda está deficiente, vamos dizer assim. E também a questão do profissional em si se especializar para saber, de fato, como trabalhar com esse aluno na sala de aula. Porque, geralmente, a gente tenta fazer o melhor, mas a gente só sabe que vai ser melhor depois que a gente se especializar com isso.”

O gestor C1 enfatiza a importância de consolidar a formação dos profissionais, buscando a aplicação prática do conhecimento adquirido. A carência de equipamentos e materiais adequados às diversas deficiências surge como uma prioridade, destacando-se a importância de adaptar atividades de forma mais prática e menos teórica.

C2 destaca a melhoria da infraestrutura como ponto de partida essencial. Também ressalta a importância da formação continuada para os profissionais, indicando um elo entre a formação e a criação de um ambiente inclusivo. A inclusão dos pais também é mencionada como parte integrante desse processo.

C3 vai para além da formação, abordando a necessidade de um planejamento adaptado que verdadeiramente integre o aluno ao contexto escolar. Destaca-se a importância de adaptar o conteúdo para que o aluno se sinta parte integrante do ambiente educacional.

O gestor C4 evidencia a carência de formações específicas, especialmente em Libras e Braille, ressaltando a necessidade de recursos financeiros para fomentar projetos inclusivos. A necessidade de adequação da infraestrutura também é apontada. Por fim, C5 também destaca que é preciso aprimorar a estrutura existente, citando em específico a falta de sinalização tátil e Braille para alunos com baixa visão. Além disso, ressalta a necessidade de especialização dos profissionais para oferecer um suporte mais efetivo aos alunos com deficiência.

Em conjunto, as propostas sugeridas pelos gestores destacam a importância de uma abordagem multidimensional, que envolva formação contínua, adaptação prática de atividades,

melhoria da infraestrutura e o envolvimento de diferentes atores, incluindo profissionais, pais e especialistas, para garantir um ambiente escolar plenamente inclusivo. Essas sugestões alinham-se com as lacunas específicas identificadas, fornecendo um guia valioso para superar os desafios e promover a inclusão de maneira eficaz.

## 5.2 RESULTADOS A perspectiva dos professores do Ensino Regular

A seguir, apresentam-se as respostas dos professores que atuam nas salas de aula regular, ministrando os diversos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental na escola em questão. Com uma mostra composta por 31 professores da escola, foram propostas 16 questões fechadas (apresentadas no Anexo 2). As 5 primeiras perguntas versaram sobre seus dados sociodemográficos, enquanto as 11 restantes, do tipo escala (*sempre, quase sempre, algumas vezes, quase nunca, nunca*), abordaram as percepções desses professores sobre o processo de inclusão na escola.

### Questão 1 - Faixa etária

A distribuição etária dos professores que atuam nas salas de aula regulares revela uma grande diversidade. A maioria está concentrada nas faixas entre 30 e 40 anos (41,9%), seguidos pelos professores com mais de 50 anos de idade (22,6%). Por outro lado, há uma quantidade menor de professores com idades entre 41 e 50 anos (16,1%), bem como os mais jovens, com menos de 30 anos, com 19,4% (Tabela 11).

**Tabela 11:** Faixa etária - Professores do Ensino Regular

Menos de 30 anos	6	19,4%
De 30 a 40 anos	13	41,9%
De 41 a 50 anos	5	16,1%
Mais de 50 anos	7	22,6%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

A faixa etária mais representativa, com idade entre 30 e 40 anos, sugere que grande parte dos professores na sala de aula regular está entrando em sua fase de maturidade profissional, trazendo consigo uma combinação de experiência e disposição para inovações. A presença de profissionais com mais de 50 anos também é relevante, destacando a importância de considerar de experiência desses educadores.

### Questão 2 - Tempo de docência

Quanto ao tempo de docência dos professores das salas de aula regulares, observa-se que 41,9% têm uma trajetória no magistério que ultrapassa os 15 anos. Em segundo lugar, 32,3% acumulam entre 6 e 15 anos de docência; e o menor grupo menos é o dos professores com menos de 5 anos de experiência, correspondendo a 25,8% (Tabela 12).

**Tabela 12:** Tempo de docência - Professores do Ensino Regular

Entre 1 a 5 anos	8	25,8%
Entre 6 a 15 anos	10	32,3%
Mais de 15 anos	13	41,9%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Por estarem em um estágio inicial de suas carreiras profissionais, os professores com menos de 5 anos de experiência (25,8%) podem ser agentes da mudança para a introdução de novas abordagens, e apresentar mais receptividade às práticas inclusivas. Já o grupo que possui entre 6 e 15 anos de prática docente (32,3%) pode ter uma maior familiaridade com os desafios da sala de aula, e ao mesmo tempo uma disposição para aceitar novas ideias. Em suma, estes dois grupos têm potencial para impulsionar práticas mais inovadoras para a Educação Inclusiva, dada a sua possível abertura a novas metodologias e abordagens, visando atender às necessidades diversas dos alunos.

Por outro lado, a categoria de professores com mais de 15 anos de experiência (41,9%) destaca a grande presença de educadores que têm uma visão privilegiada sobre a evolução das práticas pedagógicas ao longo do tempo, bem como dos desafios enfrentados na promoção da inclusão. No entanto, é importante ressaltar que a senioridade na profissão pode implicar em comportamentos de resistência às mudanças nos paradigmas educacionais.

### Questão 3 - Tempo de exercício na escola

As respostas referentes ao tempo de vínculo com a escola apresentam uma distribuição interessante, indicando que 74,2% dos docentes do Ensino Regular atuam na instituição há menos de 5 anos – reunindo-se as categorias “menos de 1 ano” (12,9%) e “entre 1 e 5 anos” (61,3%). Esse dado revela uma predominância de professores relativamente novatos nesse estabelecimento de ensino (Tabela 13).

Por outro lado, os 25,8% restantes possuem mais de 6 anos de vínculo com a escola (reunindo-se as categorias "entre 6 e 15 anos" e "mais de 15 anos"). Esses professores com longa trajetória na instituição pode contribuir para a estabilidade e continuidade das práticas educacionais, trazendo consigo um conhecimento sólido sobre a realidade da escola e os desafios nela vivenciados ao longo do tempo.

**Tabela 13:** Tempo de exercício na escola - Professores do Ensino Regular

Menos de 1 ano	4	12,9%
Entre 1 a 5 anos	19	61,3%
Entre 6 a 15 anos	4	12,9%
Mais de 15 anos	4	12,9%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

#### **Questão 4 - Formação inicial**

As respostas dos professores do Ensino Regular sobre sua formação inicial revelam uma variedade de experiências acadêmicas. Os professores graduados em Pedagogia representam 29% da amostra, seguidos pelos formados em Matemática (19,4%). A presença de licenciados em Letras (com habilitação em Português, Inglês ou ambas) representa 16,1% do total. Destaca-se, também, que alguns professores têm mais de uma graduação (Tabela 14).

**Tabela 14:** Formação Inicial - Professores do Ensino Regular

Educação Física	2	6,5%
Física	1	3,2%
História	1	3,2%
Letras ( <i>Português, Inglês ou ambas</i> )	5	16,1%
Letras e Pedagogia	2	6,5%
Letras e Ciências	2	6,5%
Matemática	6	19,4%
Normal Superior	1	3,2%
Pedagogia	9	29,0%
Pedagogia e Biologia	1	3,2%
não informado	1	3,2%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Outras áreas do conhecimento, como Educação Física (6,5%), História e Física (3,2%), além de um participante que fez o antigo curso Normal Superior (3,2%), contribuem para a

riqueza da diversidade nas formações iniciais dos professores. A categoria “não informado” indica um professor que não especificou no formulário a sua formação inicial.

### **Questão 5 – Especialização**

A diversidade de especializações entre os professores de sala de aula regular reflete uma abordagem multifacetada para o desenvolvimento profissional. Dentre as especializações, destacam-se as diversas modalidades de Psicopedagogia (totalizando 16,1%), Gestão Escolar, Metodologia do Ensino de Matemática e Física (com 9,7% cada), bem como os professores que possuem mais de uma pós-graduação (Tabela 15).

**Tabela 15:** Especialização - Professores do Ensino Regular

▪ Atendimento Educacional Especializado ▪ Educação Especial	1	3,2%
▪ Educação do Campo ▪ Metodologia da Língua Inglesa	1	3,2%
▪ Educação Física na Educação Básica	1	3,2%
▪ Ensino da Língua Inglesa	2	6,5%
▪ Ensino da Língua Portuguesa	2	6,5%
▪ Gestão Escolar	3	9,7%
▪ Gestão Escolar ▪ Educação Infantil ▪ Psicopedagogia	1	3,2%
▪ História do Nordeste	1	3,2%
▪ Linguística Textual ▪ Educação Especial e Inclusiva	1	3,2%
▪ Matemática Financeira e Estatística	1	3,2%
▪ Metodologia do Ensino de Matemática e Física	3	9,7%
▪ Psicopedagogia	2	6,5%
▪ Psicopedagogia Clínica e Institucional em AEE	2	6,5%
▪ Psicopedagogia Institucional	1	3,2%
▪ Psicopedagogia, ▪ Educação Especial	1	3,2%
▪ Não possui	8	25,8%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 6 - Formação continuada com foco no atendimento a pessoas com deficiência**

Em resposta à questão: “*Participou ou participa de formação continuada com temáticas específicas ao atendimento de pessoas com deficiência na escola?*”, 48,4% do corpo docente do Ensino Regular afirma participar “sempre” dessas formações, enquanto 41,9% participam “algumas vezes” (Tabela 16).

**Tabela 16:** Formação continuada em Educação Inclusiva - Professores do Ensino Regular

Sempre	15	48,4%
Algumas vezes	13	41,9%
Quase nunca	3	9,7%

**Total de respondentes: 31**

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 7 - Práticas de inclusão na sala de aula regular**

Quando questionados: “*Você utiliza práticas de inclusão em que todos os alunos participam de forma colaborativa, interagindo com os alunos com deficiência presentes na sala regular?*”, os dados revelam que 29% dos professores indicaram realizar essas práticas “sempre”, enquanto 41,9% afirmaram fazê-lo “quase sempre”. A soma dessas duas categorias (aproximadamente 71%) reflete um esforço considerável por parte dos educadores para criar ambientes colaborativos e inclusivos em suas salas de aula (Tabela 17).

**Tabela 17:** Práticas de inclusão na sala de aula - Professores do Ensino Regular

Sempre	9	29%
Quase sempre	13	41,9%
Algumas vezes	5	16,1%
Quase nunca	4	12,9%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar dos resultados positivos, é constata-se que 12,9% dos professores indicaram “quase nunca” praticar a inclusão, e 16,1% informaram que o fazem “algumas vezes”. Embora sejam porcentagens relativamente pequenas, elas chegam a 29% (quando somadas). Esse dado sugere que ainda existem muitas oportunidades para pensar em estratégias e fortalecer a implementação de práticas inclusivas nas salas atendidas por esses professores, ou em seus componentes curriculares específicos.

### **Questão 8 - Engajamento da escola em políticas de educação especial, numa perspectiva inclusiva**

Diante da questão: “*Na sua concepção, a escola tem se dedicado à promoção de políticas voltadas para a educação especial, numa perspectiva inclusiva?*”, observa-se que

19,4% dos professores da sala regular afirmaram que a escola se dedica “sempre” a esse propósito, enquanto 35,5% indicaram que isso ocorre “quase sempre” (Tabela 18).

**Tabela 18:** Percepções sobre o engajamento da escola em políticas de educação especial - Professores do Ensino Regular

Sempre	19,4%
Quase sempre	35,5%
Algumas vezes	32,3%
Quase nunca	9,7%
Nunca	3,1%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

A predominância de duas respostas positivas (“sempre” e “quase sempre”, totalizando 54,8%), sugere que os professores percebem um comprometimento geral da escola na promoção de políticas inclusivas para a educação especial. Essa percepção reflete a o conhecimento sobre projetos, iniciativas e práticas institucionais que visam à inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, como foi mencionado pelos gestores no capítulo anterior (*Questão 11 - Ações institucionais voltadas à educação inclusiva*).

Por outro lado, 32,3% dos participantes mencionaram que a escola promove políticas inclusivas “algumas vezes”, enquanto 12,9% afirmam que isso “quase nunca” ou “nunca” acontece. Desta forma, há professores que percebem esforços constantes nesse sentido, e outros que não percebem. Esse achado da pesquisa pode indicar, novamente, a necessidade de uma comunicação mais clara e consistente sobre as políticas inclusivas da escola, o que pode contribuir para a construção de uma cultura mais integrada.

### **Questão 9 - Dificuldades na interação e socialização dos alunos com deficiência**

Em resposta à questão: “*Você considera que os alunos com deficiência possuem dificuldades relacionadas à interação e socialização com os demais alunos, em razão da sua deficiência?*”: 9,4% dos professores da sala regular afirmaram que essas dificuldades ocorrem “sempre”, enquanto 32,3% indicaram que ocorrem “quase sempre”. Adicionalmente, 32,3% dos respondentes mencionaram que as dificuldades de interação ocorrem “algumas vezes”, enquanto 16,1% afirmaram que isso “quase nunca” acontece (Tabela 19).

**Tabela 19:** Dificuldades percebidas na interação e socialização dos alunos com deficiência -

## Professores do Ensino Regular

Sempre	6	19,4%
Quase sempre	10	32,3%
Algumas vezes	10	32,3%
Quase nunca	5	16,1%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

A combinação das categorias “sempre” e “quase sempre” totaliza 51,6%, indicando que metade dos professores percebem dificuldades frequentes de interação e socialização entre os alunos com deficiência e os demais colegas. Isso sugere a existência de barreiras que podem estar relacionadas à deficiência, exigindo uma atenção especial para promover de fato a inclusão desses alunos.

No outro extremo, 16,1% dos professores indicam que os alunos com deficiência “quase nunca” enfrentam dificuldades nesse aspecto. Essa percepção mais otimista pode refletir práticas inclusivas bem-sucedidas na sala de aula regular, indicando que tanto as estratégias individuais (como a busca dos docentes por formação continuada) quanto institucionais (plano de ação, comunicação eficiente, momentos de trabalho colaborativo e troca de experiências etc.) estejam contribuindo positivamente para a inclusão desses alunos.

### Questão 10 - Eficácia das práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com deficiência

Diante da questão: “Em sua concepção, as práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com deficiência têm sido eficazes?”, as respostas dos professores da sala regular revelam uma distribuição muito peculiar. Entre os participantes, 6,5% afirmaram que as práticas são “sempre” eficazes, enquanto 35,5% indicaram que são “quase sempre”, totalizando 42% de respostas positivas.

Outros 48,4% assumiram um posicionamento intermediário, respondendo que as práticas são eficazes “algumas vezes”, e 9,7% consideraram que “quase nunca” são eficazes (Tabela 20).

**Tabela 20:** Eficácia das práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com

## deficiência - Professores do Ensino Regular

Sempre	2	6,5%
Quase sempre	11	35,5%
Algumas vezes	15	48,4%
Quase nunca	3	9,6%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, por um lado, que uma parcela significativa dos professores (totalizando 42%) indica que essas práticas são eficazes. Isso pode ser resultado de abordagens bem-sucedidas, tais como adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diferenciados e uma formação continuada voltada para a inclusão.

Por outro lado, os outros 58% do corpo docente apresentam respostas que indicam alguma dúvida ou insatisfação com a eficácia das práticas inclusivas. A variedade nas respostas sugere que as práticas pedagógicas inclusivas podem variar em termos de consistência e eficácia percebida, indicando a necessidade de uma abordagem mais personalizada para atender às diferentes necessidades de cada aluno com deficiência.

Essa análise inicial também aponta para a importância de avaliações contínuas e momentos de conversa entre os professores, gestores e coordenadores pedagógicos, para aprimorar e ajustar as estratégias inclusivas adotadas na escola. A troca de experiências entre os professores, bem como o investimento em uma formação continuada que seja realmente aplicável na prática pedagógica, também podem ser boas estratégias relevantes para fortalecer as práticas inclusivas na escola.

### **Questão 11 - Nível de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula regular**

As respostas dadas à questão: “Você considera que os alunos com deficiência atingem, na sala de aula regular, um nível satisfatório de aprendizagem?” também indicam uma distribuição peculiar nas respostas. Entre os participantes, 38,7% afirmaram que “quase sempre” os alunos atingem um nível satisfatório de aprendizagem, enquanto uma proporção equivalente de 38,7% indicou que isso “quase nunca” ocorre (Tabela 21).

**Tabela 21:** Nível de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula regular -

Quase sempre	12	38,7%
Algumas vezes	6	19,4%
Quase nunca	12	38,7%
Nunca	1	3,2%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, 19,4% responderam que os alunos atingem um bom desempenho “algumas vezes”, e um professor (3,2%) afirmou que isso “nunca” acontece.

Essa diversidade de respostas sugere uma percepção ambivalente em relação ao aproveitamento acadêmico dos alunos com deficiência na sala de aula regular. A presença de docentes que consideram o desempenho “quase sempre” satisfatório (38,7%) reflete a eficácia de estratégias inclusivas bem-sucedidas, bem como a adaptação do ambiente educacional para atender às necessidades específicas desses alunos.

Por outro lado, a proporção semelhante de professores que acreditam que o nível de aprendizagem “quase nunca” é satisfatório (38,7%) destaca desafios persistentes na efetivação da inclusão na sala de aula regular. Isso pode indicar a necessidade de revisão e reforço de práticas pedagógicas, recursos e suportes para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

### Questão 12 - Disponibilidade de recursos e equipamentos para o atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência

Quando questionados: “*A escola possui a estrutura e os recursos necessários para o suprimento das necessidades dos alunos com deficiência?*”, os professores da sala regular forneceram respostas com uma distribuição bastante polarizada: 22,6% afirmaram que a escola “quase sempre” possui a estrutura e os recursos necessários, enquanto 45,2% indicaram que isso ocorre “algumas vezes”. Por outro lado, 32,3% dos respondentes afirmaram que a escola “quase nunca” dispõe desses insumos (Tabela 22).

**Tabela 22:** Recursos e equipamentos disponíveis para o atendimento das demandas

## educacionais - Professores do Ensino Regular

Quase sempre	7	22,6%
Algumas vezes	14	45,2%
Quase nunca	10	32,2%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

O percentual de professores do Ensino Regular que indicaram que a escola "quase nunca" atende adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência (32,3%) destaca uma preocupação que é compartilhada pela equipe de gestores. Isso pode se refletir na carência de tecnologias assistivas, materiais adaptados, profissionais e recursos pedagógicos especializados.

A discrepância entre esse grupo e aqueles que veem a infraestrutura como adequada "quase sempre" (22,6%) e "algumas vezes" (45,2%) pode apontar para disparidades entre diferentes setores da escola, ou para a presença de recursos específicos em algumas áreas, mas não em outras. Essa diversidade de respostas pode indicar que, embora a escola possa ter alguns recursos, esses não são suficientes para atender a todas as demandas, ou que há uma percepção de falta de acessibilidade apenas em determinadas situações.

### **Questão 13 - Recursos da escola voltados à acessibilidade e à pessoa com deficiência**

Diante da questão: "*A escola possui acessibilidade para a pessoa com deficiência?*", 22,6% dos professores responderam "sempre" e 32,3% dos participantes afirmaram que a acessibilidade é garantida "quase sempre", demonstrando um total de percepção positiva de 54,8%. Por outro lado, 25,8% dos docentes avaliaram que a escola proporciona acessibilidade apenas "algumas vezes", e 19,4% disseram que "quase nunca" oferece (Tabela 23).

Ao cruzar esses dados com as respostas dos gestores e coordenadores, também é possível observar diferentes nuances nas percepções sobre a acessibilidade na escola. Parte dos gestores destacou aspectos positivos sobre a infraestrutura física, mencionando brinquedos adaptados, rampas e adaptações no banheiro. Outros, por sua vez, apontaram a existência da sala de AEE, mas ressaltaram a inacessibilidade em outros espaços e a falta de equipamentos adequados, como o piso tátil. Essa visão crítica aponta para a necessidade de investimentos e melhorias nas estruturas físicas da escola.

Esses resultados indicam a necessidade de uma avaliação mais detalhada das áreas específicas que podem ser melhoradas para garantir um ambiente totalmente acessível a todas

as pessoas com deficiência, seja em termos de infraestrutura física, tecnologia assistiva ou outras adaptações necessárias para promover uma educação inclusiva.

**Tabela 233:** Recursos da escola voltados à acessibilidade e à pessoa com deficiência - Professores do Ensino Regular

Sempre	7	22,6%
Quase sempre	10	32,3%
Algumas vezes	8	25,7%
Quase nunca	6	19,4

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

#### **Questão 14:** Situações de exclusão envolvendo alunos com deficiência

As respostas sobre as situações de exclusão envolvendo alunos com deficiência forneceram um dado alarmante sobre a escola investigada. Inicialmente, destaca-se que a maioria dos professores da sala regular (45,2%) afirmou ter presenciado a exclusão “algumas vezes” e 35,5% disseram que isso "nunca" acontece. Por outro lado, 13% afirmaram testemunhar a exclusão "sempre", ou "quase sempre" (Tabela 24).

**Tabela 244:** Situações de exclusão envolvendo alunos com deficiência em sala de aula - Professores do Ensino Regular

Sempre	2	6,5%
Quase sempre	2	6,5%
Algumas vezes	14	45,%
Quase nunca	2	6,5%
Nunca	11	35,5%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados revelam uma realidade complexa no contexto da escola, onde as situações de exclusão não são uma ocorrência rara. É preocupante notar que, mesmo que uma parcela significativa dos professores (35,5%) “nunca” tenha observado tais práticas, **64,5%** admitiram ter presenciado a exclusão em algum momento. Essas situações podem envolver não apenas alunos, mas também a participação de professores, indicando a necessidade de um olhar crítico sobre as dinâmicas sociais presentes na escola.

A análise desses resultados sugere a importância de campanhas educativas e formativas que promovam a conscientização e o combate à exclusão, tanto entre os alunos quanto no âmbito do corpo docente. A implementação de políticas e práticas inclusivas deve ser

continuamente fortalecida, criando um ambiente escolar acolhedor e igualitário para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais.

**Questão 15 - Adaptação de conteúdos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência**

Quando questionados sobre a adaptação curricular para os alunos com deficiência, 12,9% dos professores da sala regular afirmaram realizar essa adaptação "sempre", e 48,4% responderam que fazem isso "quase sempre". No entanto, 38,7% admitiram realizar adaptações curriculares apenas "algumas vezes" (Tabela 25).

**Tabela 25:** Adaptação de conteúdos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência - Professores do Ensino Regular

Sempre	4	12,9%
Quase sempre	15	48,4%
Algumas vezes	12	38,7%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados indicam uma tendência positiva em relação à prática da adaptação curricular por parte dos professores do Ensino Regular. No entanto, a presença significativa da resposta "algumas vezes" (38,7%) sugere que ainda há muito espaço para melhorias nessa área.

Nesse contexto, os gestores e coordenadores afirmam que existe uma resistência por parte dos professores em adaptar o planejamento pedagógico, mesmo com o oferecimento institucional de duas oficinas: adaptação de material e práticas colaborativas de planejamento (*Questão 11 - Ações institucionais voltadas à educação inclusiva*):

**C1:** “A questão da formação continuada (...) o acompanhamento dessa formação, e ações voltadas para a **oficina de adaptação de material**. (...).” (grifo nosso)

**C3:** “Sim, existem **oficinas com práticas colaborativas de planejamento adaptadas à realidade de cada estudante**.” (grifo nosso)

Essa divergência destaca a importância de afirmar as ações institucionais já existentes para a promoção das práticas inclusivas na escola, e desenvolver estratégias para que todos os professores participem. Por outro lado, é essencial reconhecer e valorizar o esforço dos professores que já incorporam práticas de adaptação curricular em suas aulas.

### **Questão 16: Desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Com relação aos benefícios do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 16,1% dos professores afirmaram que os alunos atendidos se desenvolvem "sempre", e 35,5% indicaram que isso ocorre "quase sempre". Por outro lado, 45,2% dos professores relataram que o desenvolvimento dos alunos ocorre apenas "algumas vezes" (Tabela 26).

A diversidade nas respostas destaca a complexidade da compreensão do AEE no contexto da escola, e que a percepção do desenvolvimento dos alunos atendidos não é uniforme. Ademais, destaca-se a resposta de um professor (3,2%) indicando que "quase nunca" percebe progressos.

Faz-se necessária uma análise mais detalhada sobre as condições de atendimento e as práticas pedagógicas realizadas durante o AEE (que veremos adiante no subcapítulo 5.3, com a voz dos professores da Sala de Recursos); e futuramente, poderiam ser investigadas as particularidades das turmas deste professor, para entender as razões por trás dessa percepção menos otimista.

**Tabela 26:** Desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Professores do Ensino Regular

Sempre	5	16,1%
Quase sempre	11	35,5%
Algumas vezes	14	45,2%
Quase nunca	1	3,2%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, esses dados sinalizam a importância da abordagem personalizada no AEE, considerando as características individuais de cada aluno. Além disso, reforça-se a necessidade de estabelecer um diálogo contínuo e colaborativo entre os professores da sala regular, os professores da Educação Especial e os gestores escolares, buscando promover estratégias colaborativas que maximizem o desenvolvimento de todos os alunos com deficiência.

### **5.3 A perspectiva dos professores da Sala de Recursos**

Os 3 professores da Sala de Recursos Multifuncional, espaço privilegiado da escola onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), participaram da pesquisa respondendo a um questionário com 17 perguntas (Anexo 3). De forma semelhante aos

gestores, as 7 primeiras questões foram fechadas (abordando dados sociodemográficos) e apresentadas em um formulário; e as 10 questões seguintes, versando sobre as práticas pedagógicas inclusivas, foram coletadas junto aos professores por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas.

### **Questão 1 - Faixa etária**

A primeira questão abordou a faixa etária dos profissionais, e os resultados indicam que todos os três participantes da amostra (100%) estão na faixa etária entre 41 e 50 anos (Tabela 27).

**Tabela 27:** Faixa etária - Professores da Sala de Recursos

De 41 a 50 anos	3	100%
-----------------	---	------

Total de respondentes: 3

Fonte: Elaborado pela autora

A homogeneidade na faixa etária de 41 a 50 anos indica que os professores da Sala de Recursos já possuem certa maturidade e uma considerável experiência profissional. Essa característica pode ter impactos positivos na abordagem desses educadores em relação à inclusão de alunos com deficiência, pois a experiência acumulada ao longo dos anos pode auxiliar na adaptação de práticas pedagógicas. Além disso, pode favorecer a criação de dinâmicas de trabalho particulares e experiências compartilhadas, proporcionando um ambiente de harmonia e colaboração.

### **Questão 2 - Tempo de docência**

A segunda questão abordou o tempo de docência dos professores da Sala de Recursos, revelando novamente uma homogeneidade significativa: todos os participantes (100%) possuem mais de 15 anos de experiência como professores (Tabela 28).

**Tabela 28:** Tempo de docência - Professores da Sala de Recursos

Mais de 15 anos	3	100%
-----------------	---	------

Total de respondentes: 3

Fonte: Elaborado pela autora

Esse dado denota uma longa trajetória profissional, sugerindo uma considerável bagagem de vivências e aprendizados ao longo dos anos. A experiência extensa no campo educacional pode desempenhar um papel fundamental na habilidade desses educadores em lidar com as

demandas específicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência. Além disso, essa homogeneidade no tempo de docência sugere uma equipe coesa e consolidada, capaz de enfrentar desafios com base em um rico repertório de práticas e conhecimentos compartilhados.

### **Questão 3 - Tempo de exercício na escola**

As respostas referentes ao tempo de exercício na escola em questão revelam que 2 professores da sala de recursos (66,7%) têm vínculo com a instituição há mais 15 anos, e um deles (33,3%) acumula entre 6 e 15 anos de atuação nesse local (Tabela 29).

**Tabela 29:** Tempo de exercício na escola - Professores da Sala de Recursos

Entre 6 e 15 anos	1	33,3%
Mais de 15 anos	2	66,7

Total de respondentes: 3

Fonte: Elaborado pela autora

A presença de professores com mais de 15 anos de exercício na escola sinaliza uma equipe docente consolidada e enraizada na instituição. Esse aspecto é relevante, uma vez que a familiaridade com o ambiente escolar, seus desafios e dinâmicas específicas pode contribuir para uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos, especialmente no contexto da inclusão. Professores com longa permanência na escola têm mais oportunidades de estabelecer vínculos com a comunidade escolar, pais e demais profissionais, favorecendo a construção de práticas mais duradouras e alinhadas às características particulares da instituição.

### **Questão 4 - Tempo de exercício como professor da sala de recurso**

Os dados referentes à questão 4, que investigou o tempo de exercício como professor da sala de recursos, revelam que 2 professores (66,7%) têm uma experiência de 1 a 5 anos nesse contexto específico, enquanto um deles (33,3%) acumula mais de 6 anos nessa função (Tabela 30). Assim, embora os três professores tenham um longo vínculo com a escola e mais de 15 anos de experiência docente (conforme apresentado nas questões anteriores), eles atuam na Sala de Recursos há relativamente pouco tempo.

Essa dinâmica pode influenciar a abordagem adotada na sala de recursos, uma vez que os dois educadores com menos tempo de atuação nesse ambiente podem estar em fase de adaptação e aprendizado sobre as práticas inclusivas. Por outro lado, o professor mais

experiente na Sala de Recursos pode trazer uma perspectiva mais consolidada, compartilhando os conhecimentos que adquiriu ao longo do tempo.

**Tabela 30:** Tempo de exercício como Professores da Sala de Recursos

Entre 1 e 5 anos	2	66,7%
Entre 6 e 15 anos	1	33,3%

Total de respondentes: 3.

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 5 - Formação inicial**

Com relação à formação inicial dos professores da Sala de Recursos, nota-se uma distribuição equitativa entre três diferentes formações: Educação Física, Licenciatura em Matemática e Pedagogia (Tabela 31).

**Tabela 31:** Formação Inicial - Professores da Sala de Recursos

Educação Física	1	33,3%
Licenciatura em Matemática	1	33,3%
Pedagogia	1	33,3%

Total de respondentes: 3.

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 6 - Especialização**

Com relação à especialização, um dos professores (33,3%) possui duas pós-graduações (Educação Especial e Matemática). Outro professor tem especialização em Educação Especial, e o terceiro não cursou pós-graduação. (Tabela 32).

**Tabela 32:** Especialização - Professores da Sala de Recursos

▪ Educação Especial	1	33,3%
▪ Matemática e Novas Tecnologias		
▪ Educação Especial	1	33,3%
▪ Não possui	1	33,3%

Total de respondentes: 3.

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 7 - Formação continuada**

Com relação à formação continuada, os três professores da Sala de Recursos possuem cursos nas áreas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Autismo, variando entre duas e três formações (Tabela 33).

**Tabela 33:** Formação Continuada - Professores da Sala de Recursos

▪ Educação Especial ▪ Autismo	1	33,3%
▪ Atendimento Educacional Especializado ▪ Autismo	1	33,3%
▪ Atendimento Educacional Especializado ▪ Educação Especial ▪ Autismo	1	33,3%

Total de respondentes: 3

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 8 - Concepções dos professores da Sala de Recursos sobre a Educação Inclusiva**

Iniciando-se o bloco de perguntas abertas aos professores da Sala de Recursos, a primeira questão foi a seguinte: “*Para você, o que é educação inclusiva?*”. As respostas revelam perspectivas alinhadas ao acolhimento e à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas particularidades, como pode ser apreciado nos textos a seguir:

#### **Para você, o que é educação inclusiva?**

**A1:** “Educação inclusiva é a educação que nós podemos incluir todos aqueles, cada um com as suas especificidades... não só os especiais, mas todos aqueles que têm suas especificidades e que precisa trabalhar em cima delas, sejam elas quais forem.”

**A2:** “É uma modalidade de ensino que promove um ambiente de aprendizagem que acolhe e atende os alunos com necessidades especiais.”

**A3:** “A educação inclusiva garante a acessibilidade de todos os alunos, respeitando as particularidades de cada um, as especificidades de cada um, quer seja um aluno com deficiência ou não.”

O professor A1 da Sala de Recursos enfatiza a que inclusão deve ser não apenas com relação aos alunos com deficiência, mas de todos que possuem “especificidades” (termo também usado por A3), sejam elas quais forem, sinalizando uma percepção mais abrangente da inclusão. O docente A3 também utiliza a palavra “particularidades”.

Já A2 destaca a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, indicando a necessidade de criar condições favoráveis para o desenvolvimento, mas menciona apenas os alunos com necessidades especiais.

De modo geral, as respostas indicam uma compreensão consistente entre os professores da Sala de Recursos sobre a Educação Inclusiva, destacando a necessidade de considerar as características singulares de cada aluno (não apenas aqueles com deficiência), para promover uma verdadeira inclusão educacional. Essa visão corresponde às concepções apresentadas por três gestores e coordenadores (C1, C2 e C4), que expressam ideias semelhantes em suas respostas à mesma questão:

**“Para você, o que é educação inclusiva?”**

**C1:** “(...) ela acontece quando a gente consegue, a partir das nossas práticas enquanto escola, incluir um aluno através de suas **particularidades**, respeitando todas as suas particularidades, do ponto de vista do nosso PPP, do nosso planejamento; e que essas particularidades dos alunos, essas **singularidades** sejam **respeitadas**.” (grifos nossos)

**C2:** “Educação inclusiva baseia-se na inclusão de **todos os sujeitos** na escola, levando em consideração as **capacidades**, as **habilidades inerentes** a cada um.” (grifos nossos)

**C4:** “A educação inclusiva é quando a gente coloca **todos os seres humanos** dentro da escola, com as várias **diversidades**. Com a **diversidade cultural, étnica, e também os gêneros** (...) **não é apenas** os deficientes físicos, visuais ou que têm algum transtorno.” (grifos nossos)

Em suma, o alinhamento de percepções entre os professores da Sala de Recursos e os gestores/coordenadores indica um comprometimento com a criação de ambientes educacionais que promovam a equidade, a acessibilidade e o respeito à diversidade. Essa concepção não se restringe apenas aos alunos com deficiência, mas deve abranger todos os estudantes. Essa compreensão é fundamental para o efetivo desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, tanto nas salas de recursos como em toda a escola.

**Questão 9 - Concepções dos professores da Sala de Recursos sobre o Atendimento Educacional Especializado**

A próxima questão proposta aos professores da Sala de Recursos foi a seguinte: “*O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?*”. As respostas abertas revelam uma compreensão alinhada à ideia de personalização desse atendimento, como se depreende dos textos a seguir:

**“O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?”**

**A1:** O Atendimento Educacional Especializado, o próprio nome já está dizendo, é especializado. Então, o tempo todo, nós temos que estar com

atividades voltadas para a especificidade do aluno.

**A2:** É reconhecer e valorizar essa diversidade, promovendo o respeito e a compreensão mútua.

**A3:** Como o próprio nome já diz, é uma forma de atendimento especial ao aluno com deficiência, Transtorno do Aspecto Autista ou altas habilidades, no qual a metodologia aplicada tem como objetivo eliminar as dificuldades, as barreiras que o aluno encontra na sala do ensino regular. No AEE, o aluno é instigado a desenvolver habilidades que serão utilizadas também na sala do ensino regular.

O professor A1 destaca a necessidade constante de direcionar atividades para atender às especificidades de cada aluno, evidenciando a personalização do ensino como uma característica central.

A2 ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo respeito e compreensão mútua como elementos fundamentais no contexto do AEE.

Já A3 reforça a ideia de que o AEE é direcionado a alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades, com a finalidade de superar barreiras e desenvolver habilidades que propiciem a participação desses alunos na sala de ensino regular.

É possível observar que o professor A3 apresenta uma abordagem um pouco mais detalhada e específica, em comparação com os demais. Enquanto A1 e A2 enfatizam a natureza especializada do AEE e a valorização da diversidade, o participante A3 vai além, destacando a metodologia aplicada no AEE para eliminar dificuldades e barreiras enfrentadas pelos alunos na sala de ensino regular. Além disso, ressalta a importância de instigar o desenvolvimento de habilidades que também serão utilizadas na sala regular.

Essa ligeira dissonância nas respostas pode indicar nuances nas percepções dos professores em relação ao AEE. Enquanto A1 e A2 focam mais na adaptação e personalização do ensino, A3 aprofunda a discussão, ao abordar a metodologia específica e os objetivos do AEE. Essa diversidade de perspectivas entre os professores pode enriquecer o debate sobre a compreensão do AEE na escola, proporcionando uma gama mais ampla de abordagens e estratégias para a Educação Inclusiva.

### **Questão 10 - O atendimento na Sala de Recursos Multifuncional**

As respostas à questão 10, versando sobre o atendimento propriamente dito na Sala de Recursos Multifuncional, apontam para práticas centrada na individualidade e na adaptação das atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno.

**“Como acontece o seu atendimento aos alunos na Sala de Recursos**

**Multifuncional?”**

**A1:** “Acontece com atividades específicas para eles, sejam atividades escritas, sejam jogos, quaisquer atividades lúdicas ou que não sejam lúdicas, mas que estejam adaptadas para esse aluno.”

**A2:** “O atendimento acontece com atividades lúdicas para melhor desenvolver suas habilidades, e em contraturno.”

**A3:** “(...) Há alunos que são duas horas semanais, outros alunos uma hora semanal, dependendo da necessidade de cada aluno. Nesses atendimentos, a gente utiliza muito o lúdico, pra que eles se sintam mais confortáveis e o atendimento fique mais prazeroso. Então, a gente prioriza o atendimento com o lúdico.”

O professor A1 destaca que o atendimento na sala de recursos multifuncional envolve atividades específicas, sejam elas lúdicas ou não, mas todas adaptadas para atender às particularidades de cada estudante. Essa abordagem ressalta a flexibilidade e a personalização, que são aspectos fundamentais para a promoção do AEE.

Já o participante A2 reforça a abordagem lúdica, proporcionando atividades que visem aprimorar as habilidades dos alunos, e sinaliza que o atendimento ocorre em contraturno, indicando uma oferta de horário complementar ao Ensino Regular.

Por sua vez, o participante A3 fornece detalhes sobre a frequência do AEE, variando de uma a duas horas semanais por aluno, sempre se ajustando às necessidades de cada um. A ênfase no uso de atividades lúdicas destaca a importância de tornar o atendimento mais prazeroso para os alunos.

As respostas evidenciam a preocupação dos professores em personalizar seus atendimentos na Sala de Recursos, utilizando estratégias diversificadas para promover o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos durante o Atendimento Educacional Especializado.

A abordagem lúdica parece ser uma constante, sugerindo a importância de motivar o aluno e fazê-lo se sentir confortável. Esses elementos corroboram com a visão contemporânea de práticas educacionais inclusivas, e ressaltam o compromisso dos professores em proporcionar um ambiente educacional acessível e inclusivo para todos os estudantes.

**Questão 11 - Disponibilidade de recursos na escola para a promoção do ambiente escolar inclusivo**

Ao serem questionados sobre a disponibilidade de recursos na escola para a promoção do ambiente escolar inclusivo, os professores da Sala de Recursos apresentaram perspectivas bastante divergentes, como pode ser visto a seguir:

**“Você considera que atualmente a escola já dispõe de todos os recursos necessários para a promoção do ambiente escolar inclusivo?”**

**A1:** “A nossa escola, na sala do AEE, é muito rica em recursos. Nós temos jogos, nós temos *datashow*, nós temos som, nós temos computador, nós temos tablets. Então, nós temos instrumentos musicais, além das produções que nós fazemos, adaptando às necessidades deles. Então, quanto a isso, nós temos sim, muitos recursos. Em relação à escola, há alguns pontos que precisam ser melhorados para que atenda às necessidades dos nossos alunos.”

**A2:** “Não, ainda não.”

**A3:** “Não, ainda não. Ainda não dispõe de todos os recursos necessários, não. Falta... Falta muita coisa ainda.”

O professor A1 destaca a riqueza de recursos da Sala de Recursos Multifuncional, como jogos, *datashow*, computadores e tablets. No entanto, aponta a necessidade de melhorias em alguns pontos da escola para atender completamente às necessidades dos alunos.

Por outro lado, A2 e A3 expressam uma visão mais crítica, indicando que a escola ainda não dispõe de todos os recursos necessários. Embora a sala do AEE conte com muitos recursos, a percepção geral é que a escola como um todo ainda não atingiu um nível ideal para promover um ambiente escolar inclusivo.

Comparando essas respostas com as percepções dos gestores e coordenadores pedagógicos, percebe-se um alinhamento na identificação de obstáculos à inclusão. Diante da mesma questão, a gestão apontou diversos entraves relacionados à falta de materiais e tecnologias assistivas, bem como à carência de recursos humanos para atender plenamente às demandas dos alunos com deficiência:

**C1:** “Eu acredito que **não tem todos**, porque, por exemplo, a gente tem uma aluna que precisa se comunicar através de Libras, e aí a gente **não tem todos os recursos de comunicação** com ela, não tem esse material. A gente tem alguns jogos, mas **não é o suficiente** para todas as deficiências (...).” (grifos nossos)

**C2:** “Não, a escola dispõe de alguns equipamentos (...) mas como a escola é um pouco grande, a demanda é grande também, tem momentos que **faltam equipamentos**, que **faltam recursos** para esse atendimento, infelizmente.” (grifos nossos)

**C4:** “Não, nós **não temos todos os equipamentos adequados**. (...) Nós temos aqui alguns, eu comprei os de Libras, temos o material pedagógico de Libras. Mas **faltam alguns outros recursos**. Por exemplo, nós **não temos um professor ou profissional de apoio que saiba Libras, Braille, não temos profissionais adequados com essa formação aqui para ajudar os alunos** (...).” (grifos nossos)

**C5:** “Todos não. A escola está buscando, sempre está trazendo recursos para essa clientela, mas **a gente tem a consciência que ainda faltam muitos.** (...)” (grifos nossos)

Em todo caso, a análise conjunta das respostas sugere a necessidade de um diagnóstico minucioso da infraestrutura escolar, considerando não apenas a quantidade de recursos, mas também sua adequação e suficiência para atender às necessidades específicas dos alunos. Essa compreensão pode orientar a criação de um plano de ação conjunto entre os professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar, para que todos os alunos da escola em questão tenham acesso aos recursos essenciais para sua educação, plenamente adequados às suas necessidades.

### **Questão 12 - Recursos da escola voltados à acessibilidade e à pessoa com deficiência**

Diante da questão 12, que versava sobre os recursos disponíveis para a acessibilidade da pessoa com deficiência em geral, algumas respostas dos professores da Sala de Recursos divergem entre si, bem como revelam discrepâncias entre suas percepções e os dados concretos da realidade escolar.

#### **“Quais recursos voltados à acessibilidade à pessoa com deficiência a escola possui?”**

**A1:** “Quanto à acessibilidade, precisa ser melhorada. Nós precisamos ter corrimão, nós precisamos ter diversos recursos que precisam. Ou seja, nós temos apenas a rampa. É o que nós temos adaptado ao aluno com necessidades especiais, para resumir melhor.”

**A2:** “Ela possui os recursos que são rampas de acesso, banheiros adaptados, corrimão, ônibus e atividades adaptadas.”

**A3:** "Olha, a escola possui rampas de acesso, barras de apoio. Essas rampas de acesso são importantes porque temos muitos alunos que utilizam cadeiras de roda. Há barras de apoio, ônibus com elevador. Temos quatro ou cinco alunos que utilizam cadeiras de roda, que utilizam o ônibus para chegar à escola. Esse ônibus tem elevador e facilita muito o acesso. Temos professor auxiliar, banheiros e bebedouros adaptados, e temos também a sala de recursos multifuncionais. (...) e também a acessibilidade no currículo escolar. Alguns professores proporcionam, porque é muito necessário para o aluno ter, e ele tem direito a esse tipo de acessibilidade."

O professor A1 aponta a necessidade de melhorias na acessibilidade da escola, mencionando a ausência de corrimão e de outros recursos. A1 ressalta que o único elemento de acessibilidade presente na escola é a rampa. Esta resposta se alinha à constatação dos gestores e coordenadores, bem como aos dados do Censo Escolar INEP (2022): a escola não possui

elementos de acessibilidade essenciais como corrimão, guarda-corpos, pisos táteis, portas com vão livre adequado ou sinalização (v. Tabela 1, subcapítulo 4.1).

**“Quais recursos voltados à acessibilidade à pessoa com deficiência a escola possui?”**

**Gestor C2:** "(...) Bom, a escola atualmente se encontra, bem... um pouco inacessível. A gente conta com o banheiro especial para esse atendimento (...) mas **corrimão, outros acessos, outros equipamentos e outras áreas acessíveis ainda são ausentes na escola.**" (grifo nosso)

Por outro lado, A2 e A3 mencionam uma série de elementos de acessibilidade, adicionando outros que divergem da realidade documentada: corrimão, barras de apoio e ônibus com elevador. Essa visão contrasta com a escassez de recursos físicos apontada pelos gestores, bem como pelos dados do Censo Escolar. Ressalta-se, ainda, que a acessibilidade no meio de transporte (ônibus) não se configura como um ativo da escola, e sim como um recurso externo que contribui para a mobilidade dos alunos com deficiência.

### **Questão 13 - Situações de exclusão vivenciadas pelos alunos com deficiência em sala de aula**

Quando questionados sobre a ocorrência de situações de exclusão dos alunos com deficiência, os professores da Sala de Recursos forneceram relatos que revelam um panorama complexo e desafiador no contexto da escola investigada.

**“Algum aluno da escola já relatou ou se queixou sobre algum tipo de exclusão por parte dos colegas ou de algum professor durante as aulas na sala regular?”**

**A1:** “Sim, eles sempre sofrem essas exclusões por parte dos coleguinhas e muito, muito pouco por parte dos professores, mas existe. Aconteceu uma vez no próprio atendimento. O aluno chegou. E o outro aluno, que também é especial, fez questão de chamar o nome dele por cadeirante. E ele olhou para ele e disse assim: o meu nome não é cadeirante, o meu nome é [X] (...).”

**A2:** “Não, a mim não.”

**A3:** “Ah, sim. Já. Já houve episódios de aluno, de alunos falando, relatando que se sentem excluídos durante as aulas, tanto por parte do professor quanto por parte dos colegas.”

O relato do professor A1 descreve um incidente específico em que um aluno com deficiência foi chamado pelo termo "cadeirante" por um colega durante o AEE. O episódio não apenas evidencia a exclusão por parte dos colegas, mas também ressalta a importância de

empoderamento e da autorreflexão, uma vez que o aluno afetado reafirmou sua identidade e promoveu um momento de conscientização.

Já o professor A2 relatou não ter recebido relatos de exclusão por parte dos alunos. Por outro lado, o relato do professor A3 aponta para episódios em que alunos expressaram sentir-se excluídos tanto por colegas quanto por professores durante as aulas regulares. Essas situações ressaltam a necessidade de estratégias educativas que promovam a empatia e o respeito entre os membros da comunidade escolar.

Ao confrontar essas percepções com os dados fornecidos pelos professores do Ensino Regular (dos quais, 64,5% afirmaram ter presenciado situações de exclusão), urge a necessidade de abordar essas questões de maneira sistêmica e assertiva. A complexidade dessas dinâmicas sociais exige não apenas ações pontuais, mas um contínuo comprometimento com práticas inclusivas e educativas, que promovam um ambiente escolar acolhedor para todos os alunos.

#### **Questão 14 - Participação dos alunos com deficiência nas aulas regulares**

A próxima questão apresentada aos professores da Sala de Recursos foi a seguinte: *“Em sua concepção, qual a maior dificuldade com relação ao desenvolvimento e à participação dos alunos com deficiência nas aulas regulares?”*

**“Em sua concepção, qual a maior dificuldade com relação ao desenvolvimento e a participação dos alunos com deficiência nas aulas regulares?”**

[A1] “Eu acredito que seja a adaptação das atividades. As atividades precisam ser adaptadas, para que o aluno especial consiga desenvolver essas atividades.”

[A2] “A falta de atenção dos nossos colegas profissionais da sala regular. Eu acho que deveria ter mais uma atenção voltada para eles.”

[A3] “Olha, a maior dificuldade que eu vejo é a flexibilização e adaptação curricular. Alguns alunos estão, por exemplo, no 8º ano, mas o nível deles é de um aluno de 2º ano. Então, esses alunos, durante as aulas... se o professor não adaptar as atividades, não adaptar as avaliações, não fizer flexibilização de currículo, esse aluno não vai. Ele vai achar as aulas enfadonhas, vai achar que não consegue fazer nada, e essa é a maior dificuldade que eu vejo.”

Os relatos dos professores A1 e A3 enfatizaram a adaptação curricular como a maior dificuldade percebida. A3 também ressaltou a disparidade de níveis de aprendizagem entre os alunos, destacando a importância de ajustar as atividades e avaliações para atender às necessidades individuais, evitando que os alunos se sintam desmotivados ou incapazes.

Já o professor A2 apontou para a falta de atenção por parte dos colegas profissionais da sala regular como uma dificuldade significativa. Sua resposta destaca a importância da colaboração e do envolvimento de todos os membros da equipe escolar para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Ao comparar as respostas dos professores da Sala de Recursos com os dados obtidos junto aos professores do Ensino Regular, observamos algumas interseções e possíveis áreas de atuação para fortalecer a prática inclusiva na escola investigada.

Em relação à adaptação curricular, os dados dos professores da sala regular indicam uma tendência positiva, com 61,3% dos respondentes afirmando realizar essa adaptação "sempre" ou "quase sempre". Isso sugere um esforço significativo por parte dos professores do ensino regular em ajustar conteúdos e metodologias para atender às diversidades presentes na sala de aula. Contudo, a presença de 38,7% que admitiu fazer adaptações "algumas vezes" destaca uma área que pode ser aprimorada.

Por outro lado, a questão sobre o nível de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala regular revela uma percepção ambivalente por parte dos professores do Ensino Regular. Enquanto 38,7% consideram que os alunos atingem um nível satisfatório "quase sempre", uma parcela equivalente (38,7%) acredita que isso "quase nunca" ocorre. Essa divergência pode apontar para desafios persistentes na efetivação da inclusão, indicando a necessidade de revisão e reforço de práticas pedagógicas.

Em suma, o cruzamento das respostas dos dois grupos destaca a importância de fortalecer práticas colaborativas entre os professores do Ensino Regular e da Sala de Recursos. A formação continuada, a comunicação interna e o compartilhamento de boas práticas devem ser incentivados, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e melhoria constante. Esses elementos precisam trabalhar sinergicamente para construir uma comunidade escolar mais preparada e comprometida com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

### **Questão 15 - A importância do contexto familiar na aprendizagem da criança com deficiência**

Quando questionados sobre a importância do contexto familiar na aprendizagem da criança com deficiência, os professores foram unânimes em afirmar que o acompanhamento familiar é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

**“Em sua concepção, qual a importância do contexto familiar na aprendizagem da criança com deficiência?”**

**A1:** “A família deverá acompanhar o aluno. Ela deverá não só acompanhar,

mas estimular. E além de estimular nas tarefas escolares, ela também deve incentivar e dizer que sim, ele é capaz, e ele pode. Então, quando nós temos os pais, a família que faz esse trabalho, a gente nota a diferença no aluno quando o pai incentiva.”

**A2:** “A família é muito, muito importante para o desenvolvimento do aprendizado e para a sua convivência de vida. Às vezes auxiliam. Eles auxiliam, você pede e eles fazem o trabalho com prazer.”

**A3:** “A família é muito, muito importante na aprendizagem das crianças com deficiência. As crianças com deficiência têm uma carência maior de pessoas que auxiliem em casa. Por exemplo, nas atividades, precisam da família para serem encaminhadas à escola e, dessa forma, é muito importante. O aluno que não tem o acompanhamento da família, o desenvolvimento fica bem aquém daquele aluno que a família se preocupa, que a família busca seus direitos, que a família vai à escola conversar, saber como que o aluno está. Então, para a aprendizagem do aluno com deficiência ou não, e com deficiência principalmente, o contexto familiar influencia muito.”

Segundo o professor A1, a família não apenas deve acompanhar o aluno, mas também desempenhar um papel ativo ao estimulá-lo e incentivá-lo nas tarefas escolares. A presença constante dos pais, proporcionando estímulo e apoio emocional, é vista como um fator determinante para o progresso do aluno, gerando um progresso perceptível.

O professor A2 destaca a colaboração entre escola e família, indicando que os pais auxiliam com prazer quando solicitados, o que contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais integrado. Já A3 ressalta que a participação da família é essencial em diversas dimensões, desde as atividades diárias até o acompanhamento na escola. O professor afirma que o envolvimento familiar é determinante para o desenvolvimento dos alunos, e que a ausência desse suporte pode impactar negativamente o progresso acadêmico.

Em resumo, os professores da Sala de Recursos enfatizam que a relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso acadêmico das crianças com deficiência. A colaboração ativa e o suporte constante dos pais são considerados fatores-chave no desenvolvimento e aprendizado desses alunos.

**Questão 16 - Como o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência poderia ser melhorado?**

A questão 16 propôs aos professores da Sala de Recursos: “*Em sua concepção, de que forma o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência poderia ser melhorado?*”. Como resposta, os participantes apresentaram soluções práticas e diretas.

**“Em sua concepção, de que forma o desenvolvimento da aprendizagem**

### dos alunos com deficiência poderia ser melhorado?”

**A1:** “Ele poderia ser melhorado de várias formas. Uma que eu já mencionei é a adaptação das atividades, e também incluir esses alunos, por exemplo, em apresentações de trabalho, em gincanas, nos eventos que a escola promove.”

**A2:** “Avaliar cada atividade particular, dar mais atenção, estabelecer mecanismos que facilitem o aprendizado do aluno e adaptar atividades.”

**A3:** “Melhorando as adaptações curriculares. As adaptações de atividades facilitariam muito o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, melhorariam muito.”

Todos os professores mencionam a importância da adaptação das atividades como um meio de aprimorar a aprendizagem. O professor A2 também ressalta a necessidade de avaliar cada atividade de maneira particular, proporcionando mais atenção e estabelecendo mecanismos que facilitem o aprendizado do aluno.

Reforça-se, portanto, a importância das adaptações do currículo e das atividades para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. Essa visão se alinha à percepção de 61,3% dos professores da sala regular, que indicaram realizar adaptações curriculares com frequência. Nesse contexto, os gestores e coordenadores também mencionam que há uma resistência dos professores em adaptar o planejamento pedagógico, mesmo com o oferecimento institucional de duas oficinas: adaptação de material e práticas colaborativas de planejamento.

Por fim, A1 destaca a necessidade de inclusão dos alunos com deficiência nas diversas atividades escolares, tais como apresentações de trabalho, gincanas e eventos. No entanto, vale ressaltar que um dos gestores afirma que os alunos com deficiência já são incluídos nas diversas atividades e eventos da escola:

**Gestor C1:** “(...) Há a questão mesmo de **incluir esses alunos em todas as ações** que a gente faz: **projetos, jogos internos, entre outras ações** (...) a gente tenta incluir e fazer questão da participação.” (grifos nossos)

**Gestor C5:** “(...) **todas as atividades** que a gente realiza na escola, como **projetos, jogos internos, atividades regulares**, a gente costuma sempre **incluir esses alunos** para que eles participem diretamente. Tanto em apresentações, cadeirantes fazem **apresentações de dança**. Nos jogos internos, todos a gente costuma colocar para que eles também tenham a participação. **Projeto de leitura, atividades na sala de aula, projetos juninos, tudo que tem na escola** a gente consegue envolvê-los.” (grifos nossos)

Essa contradição sugere a necessidade de uma comunicação mais eficaz entre os professores da Sala de Recursos e os demais membros da equipe escolar, para garantir que as práticas inclusivas já em vigor sejam reconhecidas e compreendidas.

### Questão 17 - O papel das práticas lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência

A última questão endereçada aos professores da Sala de Recursos versava sobre o papel das práticas lúdicas na aprendizagem dos alunos com deficiência. Todas as respostas convergiram para uma valorização das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica.

**“Em sua concepção, qual é o papel que as práticas lúdicas desempenham no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência?”**

**A1:** “Quando você trabalha com o lúdico, você trabalha brincando e, ao mesmo tempo, eles aprendem. Então, o lúdico é maravilhoso. Ele é um trabalho que não cansa. Então, para o aluno especial, ele é fundamental. Desde que essa atividade seja contextualizada, não só o lúdico pelo lúdico, mas que traga aprendizado, e que seja contextualizado no cotidiano do aluno.”

**A2:** “O lúdico é que estimula o aprendizado de forma divertida e prazerosa.”

**A3:** “As práticas lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso mesmo que, lá na sala do AEE, a gente prioriza todo o atendimento através da ludicidade, porque o aluno sente mais. Todo o atendimento, as atividades ficam mais acessíveis para eles. Então, o lúdico é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.”

O professor A1 destaca que as práticas lúdicas permitem que os alunos aprendam brincando, de maneira prazerosa. É dada uma ênfase à contextualização, indicando que as atividades lúdicas devem estar integradas ao cotidiano do aluno, e não se limitar apenas ao aspecto recreativo.

Por sua vez, A2 enfatiza que o lúdico torna o aprendizado mais divertido e prazeroso. Essa perspectiva sugere a compreensão do lúdico como uma ferramenta que não apenas facilita o aprendizado, mas também cria um ambiente positivo e estimulante para os alunos com deficiência. Por fim, o professor A3 destaca a centralidade das práticas lúdicas no atendimento da Sala de Recursos, indicando que toda a abordagem pedagógica do AEE é fundamentada pela ludicidade.

#### **5.4 A perspectiva dos pais e responsáveis pelos alunos com deficiência**

Os dados coletados junto aos pais e responsáveis desempenham um papel fundamental na compreensão das dinâmicas relacionadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola investigada. Foram abordados 37 participantes, mediante a aplicação de um conjunto de 7 questões fechadas. As 2 primeiras foram voltadas à coleta de dados sociodemográficos. As perguntas subsequentes, apresentadas em formato de escala (*sempre, quase sempre, algumas vezes, quase nunca, nunca*), buscaram captar a percepção dos pais em relação ao processo de inclusão de seus filhos e abordando aspectos essenciais dessa experiência.

### **Questão 1 - Faixa etária**

A distribuição etária dos pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência da escola em questão aponta que a maior proporção (35,1%) está na faixa entre 41 e 50 anos de idade, seguida por 32,4% na faixa de 30 a 40 anos. (Tabela 34).

**Tabela 34:** Faixa etária - Pais ou Responsáveis

Menos de 30 anos	6	16,2%
De 30 a 40 anos	12	32,4%
De 41 a 50 anos	13	35,2%
Mais de 50 anos	6	16,2%

Total de respondentes: 37.

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 2 - Gênero**

Constatou-se uma predominância feminina na amostra de pais ou responsáveis (89,2%), destacando um maior envolvimento das mães com a escola no contexto da educação inclusiva (Tabela 35).

**Tabela 35:** Gênero - Pais ou Responsáveis

Feminino	33	89,2%
Masculino	3	8,1%
Não informado	1	2,7%

Total de respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

A presença de pais ou responsáveis do gênero masculino (8,1%) também é observada, embora em número muito menor. Por fim, um participante (2,7%) não informou o seu gênero. Isso pode indicar que ele(a) optou por não compartilhar essa informação, ou que não se identifica com os gêneros masculino ou feminino.

### Questão 3 – Práticas inclusivas no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência

Diante da questão: “*Você considera que a escola possui práticas inclusivas que atendam à necessidade do seu filho(a)?*”, 43,2% dos pais ou responsáveis responderam positivamente, indicando que a escola atende “sempre” ou “quase sempre” às necessidades de seus filhos com práticas inclusivas. No entanto, há uma parcela maior (56,8%) que percebe limitações nessas abordagens, respondendo que seus filhos são atendidos “algumas vezes” (37,8%) ou “quase nunca” (18,9%). (Tabela 36).

**Tabela 36:** Práticas inclusivas no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência - Pais ou Responsáveis

Sempre	5	13,5%
Quase sempre	11	29,7%
Algumas vezes	14	37,8%
Quase nunca	7	18,9%

Total de Respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

### Questão 4 - Situações de exclusão vivenciadas pelos filhos com deficiência em sala de aula

A análise das respostas dos pais ou responsáveis indica que uma parcela representativa dos alunos com deficiência (64,9%) já relatou, em algum momento, ter vivenciado situações de exclusão dentro da sala de aula. Por outro lado, parte dos pais (35,1%) indicou que seus filhos “nunca” passaram ou “quase nunca” passam por esse tipo de situação. (Tabela 37).

**Tabela 37:** Situações de exclusão vivenciadas pelos filhos com deficiência em sala de aula - Pais ou Responsáveis

Sempre	1	2,7%
Quase sempre	2	5,4%
Algumas vezes	21	56,8%
Quase nunca	11	29,7%
Nunca	2	5,4%

Total de respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

### Questão 5 - Insatisfação dos alunos com deficiência em relação às aulas ou ao convívio com colegas e professores

De acordo com resultados, a maioria dos pais ou responsáveis (64,9%) relata que seus filhos já demonstraram insatisfação em algum momento: “algumas vezes” (37,8%), “quase sempre” (24,3%) ou “sempre” (2,7%) (Tabela 38).

**Tabela 38:** Insatisfação dos alunos com deficiência, em relação às aulas ou ao convívio - Pais ou Responsáveis

Sempre	1	2,7%
Quase sempre	2	5,4%
Algumas vezes	21	56,8%
Quase nunca	11	29,7%
Nunca	2	5,4%

Total de respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 6 - Participação dos pais e responsáveis nas reuniões e atividades da escola**

De acordo com os resultados, 56,8% dos pais e responsáveis participam “sempre” e 32,4% “quase sempre” nas atividades promovidas pela escola, tais como reuniões de pais e orientações da Sala de Recursos. Por outro lado, uma pequena parcela dos pais (5,4%) participa apenas “algumas vezes”, enquanto a participação rara, representada por “quase nunca” e “nunca”, é relatada por um total de 5,4% (Tabela 39).

**Tabela 39:** Participação nas reuniões e atividades promovidas pela escola - Pais ou Responsáveis

Sempre	21	2,7%
Quase sempre	12	5,4%
Algumas vezes	2	56,8%
Quase nunca	1	29,7%
Nunca	1	5,4%

Total de respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

### **Questão 7 - Colaboração ativa entre a família e a escola**

Os resultados revelam que a maioria dos pais (86,5%) colaboram “sempre” ou “quase sempre” de forma ativa com a escola no desenvolvimento de atividades, práticas e rotinas que atendam às necessidades de seus filhos, estimulando o seu desenvolvimento (Tabela 40).

**Tabela 40:** Colaboração ativa entre a família e a escola - Pais ou Responsáveis

Sempre	21	58,8%
Quase sempre	12	32,4%
Algumas vezes	2	5,4%
Quase nunca	1	2,7%
Nunca	1	2,7%

Total de respondentes: 37

Fonte: Elaborado pela autora

## 5.5 Discussão dos resultados

Com o objetivo de compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Poço das Trincheiras (AL), durante os anos de 2022 e 2023, a presente pesquisa coletou dados junto aos gestores e coordenadores, pais ou responsáveis, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos da referida instituição.

Neste momento, procederemos à discussão dos resultados da pesquisa, com base na abordagem qualitativa para a análise do processo de inclusão dos alunos com deficiência. Nesta etapa final da investigação, as respostas provenientes dos questionários e entrevistas serão agrupadas de acordo com a semelhança temática, e serão discutidas à luz dos objetivos específicos delineados para a pesquisa:

1. Descrever a prática educativa dos docentes, dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos quanto a inclusão dos alunos com deficiência;
2. Conhecer o atendimento educacional especializado e acessibilidade da escola pesquisada.
3. Descrever a formação inicial e continuada dos professores e se possibilita atender esses alunos numa perspectiva de uma escola inclusiva.
4. Analisar a participação familiar no contexto escolar de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem numa proposta educacional inclusiva.

Desta forma, nas seções a seguir, procederemos à discussão de cada um desses quatro aspectos da Educação Inclusiva, revelando as descobertas e percepções que surgiram das respostas dos gestores, coordenadores, pais ou responsáveis, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos. A abordagem de cada um destes temas buscará contribuir para uma completa compreensão do panorama da inclusão, no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada, no município de Poço das Trincheiras (AL).

### 5.5.1 Práticas inclusivas adotadas pelos docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos

A Educação Especial Inclusiva é uma abordagem educacional que tem assumido cada vez mais relevância na sociedade atual. Um de seus princípios centrais é o respeito à diversidade, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada aluno, suas características e potencialidades únicas, para criar um ambiente educacional inclusivo. Isso implica acolher e acompanhar a diversidade de habilidades, talentos, estilos de aprendizagem e ritmos de cada aluno, garantindo que todos se sintam parte integrante da comunidade escolar (Madureira, 2016). Outro de seus princípios é a equidade, buscando eliminar barreiras e desigualdades, adaptando currículos, metodologias e recursos didáticos para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades (Lopes; Oliveira, 2017).

Os dados coletados junto aos gestores escolares, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos, no âmbito da escola investigada, revelaram muitos esforços nesse sentido; mas também trouxeram à tona muitos desafios que são enfrentados por parte dos educadores no dia a dia, lutando para colocar em prática a Educação Inclusiva.

Inicialmente, os resultados da pesquisa indicaram que os **gestores escolares e os coordenadores pedagógicos** possuem uma visão prática e sensível das necessidades dos alunos com deficiência, destacando lacunas e dificuldades que a escola enfrenta nesse processo. Eles demonstram estar conscientes da importância de abordar a inclusão no âmbito institucional, e isso se reflete em sua gestão quando buscam colocar em prática as ações inclusivas previstas no Plano de Ação e no Projeto Político Pedagógico da escola. Isso evidencia um comprometimento coletivo e alinhado às diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Suas propostas de intervenção incluem a formação continuada, a oficina de adaptação curricular e o trabalho colaborativo entre os diferentes atores no contexto escolar, visando garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem e o atendimento personalizado a cada estudante. No entanto, a resistência de alguns professores à adaptação curricular é ressaltada como um entrave e um ponto sensível, dificultando a consolidação das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Os dados coletados junto aos **professores do Ensino Regular**, por sua vez, revelam que 42% dos professores consideram as práticas pedagógicas inclusivas como eficazes, resultando de abordagens bem-sucedidas – tais como as adaptações curriculares, o uso de recursos pedagógicos diferenciados e a formação continuada voltada para a inclusão. No entanto, os outros 58% do corpo docente sinalizam dúvida ou insatisfação quanto à eficácia das práticas inclusivas, sugerindo que elas podem variar em termos de consistência e eficácia

percebida. Esse aspecto indica a necessidade de um atendimento personalizado, que possa suprir às diferentes necessidades de cada aluno com deficiência. Aponta-se para a importância de realizar avaliações contínuas e estabelecer momentos de diálogo entre os professores, gestores e coordenadores pedagógicos, com vistas a aprimorar e ajustar as estratégias inclusivas já implantadas na escola. A troca de experiências entre os professores, bem como o investimento em uma formação continuada que seja realmente aplicável na prática pedagógica, também foram propostas de intervenção que emergiram a partir da percepção dos professores da Educação Regular sobre as práticas inclusivas na escola em questão.

Os **professores da Sala de Recursos** desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar, pois são eles os responsáveis por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com necessidades educacionais específicas, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, os professores da Sala de Recursos têm uma concepção alinhada ao acolhimento e à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Eles entendem que a Educação Inclusiva deve levar em consideração as capacidades e habilidades inerentes a cada um, e não se restringir apenas aos alunos com deficiência.

Ao compararmos as percepções destes professores com os dados obtidos junto aos professores do Ensino Regular, observa-se algumas interseções e possíveis áreas de atuação que podem fortalecer a prática inclusiva na escola investigada. Ambos os grupos de professores possuem conhecimentos e experiências que, quando combinados, têm potencial para enriquecer as práticas pedagógicas e promover um ambiente escolar mais inclusivo. Como proposta de intervenção para colaborar melhorar as práticas inclusivas na escola, os professores da Sala de Recursos e do Ensino Regular precisam criar espaços para compartilhar conhecimentos e experiências, planejar atividades pedagógicas de forma colaborativa e manter uma comunicação aberta e regular. Essa colaboração pode resultar em práticas pedagógicas mais eficazes, adaptações curriculares mais adequadas e um ambiente escolar mais inclusivo – e, consequentemente, no desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

**Os pais e responsáveis**, por sua vez, são atores fundamentais no processo de inclusão escolar; pois é a família que deve acompanhar o desenvolvimento de seus filhos com deficiência, e somente a família pode fornecer à escola informações privilegiadas sobre suas necessidades e expectativas. A colaboração entre profissionais da educação, famílias e comunidade é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o suporte e a inclusão de alunos com necessidades especiais, permitindo a construção de um ambiente educacional mais rico e acolhedor (Poker, 2003). No entanto, a pesquisa revela que apenas uma parcela dos pais e responsáveis (67,2%) reconhece que as práticas inclusivas são de fato

realizadas na escola. Isso sugere que há uma parcela de famílias insatisfeitas, apesar dos esforços por parte dos gestores e professores em promover a inclusão escolar e atender às necessidades dos alunos com deficiência.

### **Achados da pesquisa com relação às práticas inclusivas:**

Um dos achados relevantes da pesquisa com relação às práticas inclusivas revela que 45% dos professores do Ensino Regular não percebem o engajamento da escola ou a existência de políticas institucionais de inclusão – embora existam diversas políticas, como as iniciativas de formação continuada, as oficinas de adaptação de material e a inclusão dos alunos em diversas atividades escolares. Isso ressalta a importância de uma comunicação mais eficaz e transparente entre os atores da instituição, a fim de garantir que todos estejam cientes das iniciativas de inclusão em vigor, e que as práticas inclusivas sejam compreendidas e implementadas de forma consistente em toda a escola.

Outro achado se refere à ocorrência de situações de exclusão na escola, envolvendo alunos com deficiência, em que foi constatada uma convergência preocupante entre as percepções dos pais e dos professores do Ensino Regular. De acordo com os dados, **64,5%** dos professores afirmaram ter presenciado situações de exclusão, e **64,9%** dos pais relatam que seus filhos, em algum momento, já vivenciaram esse tipo de situação dentro da sala de aula regular. Ressalta-se ainda, que o mesmo percentual de pais (64,9%) afirma que seus filhos estão insatisfeitos em relação às aulas ou ao convívio com colegas e professores. Nesse contexto, a fala de um dos professores da Sala de Recursos confirma que os alunos se sentem excluídos tanto por colegas quanto por professores durante as aulas regulares, reforçando-se a necessidade urgente de medidas educativas para combater essas situações.

Por fim, a resistência à adaptação curricular emergiu como um ponto sensível que dificulta a consolidação dessa prática no cotidiano escolar, apesar do empenho demonstrado pelos gestores e coordenadores; e a divergência de percepções sobre as práticas inclusivas aponta para a necessidade de avaliações contínuas, trabalho colaborativo e investimento em uma formação continuada que seja aplicável na prática pedagógica.

### **5.5.2 Análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e requisitos de acessibilidade**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma peça fundamental no contexto da Educação Inclusiva, visando proporcionar suporte e estratégias específicas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre

outras especificidades. Este serviço, preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visa garantir condições para a plena participação dos estudantes no ensino regular.

No contexto do AEE, a acessibilidade emerge como um pilar essencial, transcendendo a mera disponibilidade de recursos físicos para também abranger práticas educacionais inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades. Autores como Sasaki (1997) e Mitre (2003) ressaltam a importância de uma visão abrangente da acessibilidade na educação, envolvendo não apenas equipamentos e adaptações arquitetônicas, mas também estratégias pedagógicas que assegurem a participação efetiva de todos os alunos.

A percepção dos **gestores e coordenadores pedagógicos** sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os requisitos de acessibilidade da escola investigada revelam um cenário complexo e desafiador. A gestão expressa preocupações quanto à falta de recursos materiais e tecnológicos adequados para atender plenamente às necessidades dos alunos com deficiência, em especial os recursos de comunicação em Libras; bem como a carência de profissionais especializados em Libras e Braille.

Embora alguns gestores enfatizem aspectos positivos, como as rampas de acesso e os banheiros adaptados, evidencia-se na escola a falta de estruturas como corrimão, guarda-corpos, pisos táteis e sinalizações adequadas. A necessidade de uma infraestrutura escolar mais inclusiva é uma demanda comum entre os gestores, apontando para a urgência de medidas que garantam a acessibilidade universal.

A pesquisa junto aos **professores do Ensino Regular** evidencia uma divisão nas percepções quanto ao AEE e os requisitos de acessibilidade na escola. Enquanto parte dos docentes reconhece a necessidade de melhorias, destacando a falta de recursos específicos (tais como tecnologias assistivas, materiais adaptados e profissionais especializados), outra parte apresenta uma visão mais otimista, indicando que a infraestrutura atende de modo satisfatório às demandas dos alunos com deficiência. Essa disparidade sugere uma heterogeneidade nas experiências em diferentes setores da escola, apontando para a presença de recursos específicos em determinadas áreas, mas não em outras. Os desafios identificados pelos professores indicam a necessidade de uma avaliação diagnóstica da infraestrutura e da oferta de recursos, visando atender plenamente às necessidades dos alunos com deficiência.

As opiniões dos professores da sala de aula regular também são polarizadas quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem o AEE. Enquanto metade dos professores (51,6%) percebe avanços, os outros 48,4% percebem essas práticas como inconsistentes ou ineficazes. Esse dado ressalta a importância da abordagem personalizada no

AEE, considerando as características individuais de cada aluno; bem como o diálogo contínuo e colaborativo entre os professores da sala regular, os professores da Educação Especial e os gestores, para o planejamento colaborativo das práticas pedagógicas e adaptações curriculares.

Com relação aos **professores da Sala de Recursos** da instituição investigada, foi constatada uma dinâmica bem particular. Os dados indicam que, embora a experiência desses educadores na Sala de Recursos seja relativamente recente, sua compreensão sobre a Educação Inclusiva é consistente e alinhada com a valorização da diversidade. As concepções dos professores destacam novamente a necessidade de personalização no AEE, considerando as especificidades individuais de cada aluno.

A ênfase nas práticas lúdicas, como parte central do atendimento na Sala de Recursos, reforça a importância de práticas motivadoras e adaptativas visando ao bem-estar do aluno. Contudo, as percepções sobre a acessibilidade na escola revelam discordâncias: alguns professores mencionam uma oferta rica de elementos de acessibilidade na Sala de Recursos, enquanto outros apontam a escassez de recursos na escola como um todo – tais como corrimão, piso tátil e outros elementos de acessibilidade física. Essa percepção se alinha com o que foi mencionado pelos gestores e coordenadores, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre todos os atores escolares para promover um ambiente inclusivo e acessível.

Ao examinar o envolvimento dos **pais e responsáveis** com o AEE, também é possível observar uma diversidade de percepções. Os dados indicam que, enquanto 43,2% dos pais avaliam positivamente o atendimento prestado, uma maioria de 56,8% percebe limitações ou avalia negativamente. Essa divergência indica a existência de desafios na comunicação e no diálogo entre a escola e os pais. É preciso entender as expectativas das famílias em relação ao AEE para superar essas divergências, permitindo uma colaboração mais efetiva.

No âmbito da comunicação com os pais, também se faz necessária uma divulgação mais efetiva das reuniões e eventos relacionados à Educação Inclusiva – em especial, a orientação da Sala de Recursos, uma política já institucionalizada no Plano de Ação da escola. São grandes oportunidades para que os pais conheçam ou se atualizem sobre as práticas pedagógicas utilizadas no AEE, corroborando com a visão apresentada por um dos gestores: é importante que a escola também ofereça “formação e informação para os pais”.

### **Achados da pesquisa com relação ao AEE e requisitos de acessibilidade:**

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os requisitos de acessibilidade na escola investigada, constatou-se que há diversas lacunas entre as práticas inclusivas ideais e a realidade. Embora a sala do AEE seja rica em recursos de acessibilidade,

conclui-se que a escola como um todo é inacessível – devido à falta de instalações físicas, equipamentos, materiais adaptados e tecnologias assistivas, bem como profissionais de apoio para atender plenamente a demandas básicas dos alunos com deficiência, tais como a comunicação em Libras e Braille. Assim, a pesquisa propõe a realização de um levantamento diagnóstico de toda a infraestrutura de acessibilidade da escola, o que permitirá identificar todas as lacunas e estimar os recursos financeiros necessários, para que a escola se torne plenamente acessível e inclusiva.

Os dados da pesquisa também revelam a necessidade de melhorar a comunicação com os pais sobre as práticas inclusivas da escola e o AEE. Eventos importantes para as famílias, como as orientações sobre a Sala de Recursos, podem ser divulgados por meio de materiais impressos ou grupos de comunicação via aplicativos, como o *WhatsApp*. Essas iniciativas podem contribuir para alinhar as práticas escolares às expectativas das famílias, promovendo uma compreensão mais abrangente e integrada da educação inclusiva.

### **5.5.3 Formação inicial e continuada dos professores sob a perspectiva da escola inclusiva**

No contexto do presente estudo, realizou-se uma análise detalhada para constatar se a formação dos professores da escola em questão proporciona as habilidades necessárias para o atendimento dos alunos com deficiência, sob a perspectiva de uma escola inclusiva. Destaca-se a importância da formação inicial e continuada para garantir que os profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, considerando suas necessidades, capacidades e diferenças individuais.

#### **a) Gestores educacionais e coordenadores pedagógicos**

Com relação à **formação inicial** dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos, os dados apontam para uma diversidade de áreas acadêmicas: Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia. A diversidade nas formações iniciais dos gestores pode ser considerada como um fator positivo para a implementação de políticas inclusivas, pois cada área de formação traz consigo uma perspectiva única, que pode ser fundamental na abordagem de desafios específicos relacionados à inclusão educacional no componente curricular correspondente.

Com relação à **especialização**, observa-se que somente os gestores são pós-graduados na área de Matemática e Novas Tecnologias, e outros dois são especialistas em áreas distintas. A pós-graduação em áreas específicas pode ser vista como um potencial para trazer diferentes perspectivas e abordagens, considerando os desafios particulares relacionados à inclusão educacional nas disciplinas correspondentes. A existência de um gestor com especialização em

Inspeção Escolar também é relevante, pois indica uma ênfase na supervisão e coordenação, aspecto fundamental para gerir as práticas inclusivas no ambiente escolar.

A participação unânime dos gestores em cursos de **formação continuada** na área de Educação Inclusiva reflete um comprometimento coletivo em aprimorar seus conhecimentos nesse campo. No entanto, eles enfrentam resistências e desafios para implementar esses conhecimentos na prática, conforme evidenciado na dinâmica da escola e nos diversos achados da pesquisa. Isso ressalta a complexidade subjacente ao tema e a necessidade de abordagens integradas e colaborativas, para efetivamente promover a inclusão na escola.

### **b) Professores do Ensino Regular**

Os resultados da pesquisa revelam diversas experiências acadêmicas entre os professores do Ensino Regular em relação à sua **formação inicial**. Isso já era esperado, considerando a variedade de disciplinas no currículo do Ensino Fundamental, abrangendo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Língua Inglesa, entre outras. Entre os professores, 29% têm formação em Pedagogia, seguidos por 19,4% com graduação em Matemática. Licenciados em Letras (com habilitação em Português, Inglês ou ambos) representam 16,1% do total. Além disso, áreas como Educação Física, História e Física, juntamente com um participante que concluiu o antigo curso Normal Superior, contribuem para a diversidade nas formações iniciais dos professores.

Em uma segunda análise, observa-se que a maioria dos professores do Ensino Regular possui uma única formação inicial, enquanto uma parcela menor declara ter concluído duas graduações. A predominância de professores com formação única sugere uma dedicação mais focada à área de conhecimento correlata às disciplinas que ministram no ensino Fundamental.

Em contraste, a dupla formação de alguns professores indica um interesse em abordagens interdisciplinares, trazendo diversas perspectivas e habilidades para suas práticas pedagógicas. Entre as duplas formações, dois professores são graduados em Letras e em outra disciplina específica (Ciências), e um docente apresenta a combinação de Pedagogia com outra área do conhecimento (Biologia). Nota-se também a presença da combinação Letras + Pedagogia (2 professores), evidenciando uma busca por uma abordagem mais abrangente e integrada no campo educacional (Tabela 41).

**Tabela 41:** Formação Inicial Dupla - Professores do Ensino Regular

Letras (única)	5	16,1%
Letras + Pedagogia	2	6,5%
Letras + Ciências	2	6,5%
Pedagogia (única)	9	29,0%
Pedagogia + Biologia	1	3,2%
Normal Superior	1	3,2%
Formação em outras áreas específicas	10	32,3%
Não informado	1	3,2%

Total de respondentes: 31

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse contexto, uma terceira análise diz respeito aos professores graduados em Letras e/ou Pedagogia. Inicialmente, faz-se necessário um adendo sobre as distintas ênfases e habilidades proporcionadas por essas duas formações. Ao concluírem a formação em Pedagogia, os professores são habilitados para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A formação do pedagogo também aborda aspectos como planejamento educacional, administração escolar, fundamentos da educação e o estudo de diversas práticas pedagógicas. Por outro lado, os professores licenciados em Letras adquirem uma especialização mais específica com foco específico na linguagem, para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e/ou Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), bem como no Ensino Médio.

Assim, nas combinações “Letras + Pedagogia” ou “Letras + Ciências”, esses docentes apresentam uma combinação única de habilidades, com o potencial de integrar os conhecimentos linguísticos com as competências pedagógicas, ou com as habilidades necessárias para o ensino de Química, Física e Biologia. Por outro lado, a combinação “Pedagogia + Biologia” pode influenciar positivamente a prática pedagógica desse professor nesse respectivo componente curricular, mobilizando saberes para a elaboração e adaptação de currículos. Em suma, as duplas formações podem representar um ativo valioso em ambientes escolares que privilegiem a inclusão e a interdisciplinaridade.

Destaca-se que, no contexto da Educação Inclusiva, a diversidade de formações acadêmicas pode representar um aspecto facilitador para que esses professores atendam às necessidades dos alunos em uma sala de aula diversificada. Eles poderão oferecer um suporte diferenciado, considerando as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes, promovendo assim uma educação mais inclusiva.

Concluindo a análise, foram inferidas algumas tendências com base nas áreas de formação inicial dos docentes, buscando formular propostas de intervenção no contexto da Educação Inclusiva. Reconhecendo que essa relação não é direta, e que outros fatores podem exercer influência sobre as práticas pedagógicas desses docentes.

- *Professores de Educação Física:* tendem a apresentar uma abordagem mais prática e voltada para a consciência sobre o corpo. Podem contribuir no processo de inclusão propondo atividades físicas adaptadas, bem como práticas pedagógicas que priorizem o aspecto lúdico.
- *Professores de Matemática ou Física:* podem abordar a inclusão de forma mais analítica, aplicando métodos estruturados e demonstrando os cálculos por meio de situações lúdicas e contextualizadas.
- *Professores de Letras (Português ou Inglês):* podem se concentrar em estratégias que envolvam linguagem e comunicação, favorecendo a inclusão com métodos que estimulem as habilidades linguísticas dos alunos.
- *Professores de História:* podem explorar métodos que destacam narrativas de inclusão e diversidade, integrando diferentes perspectivas históricas e culturais.
- *Pedagogos:* têm uma formação mais abrangente quanto às questões educacionais, o que pode auxiliá-los com mais propriedade a adotar abordagens inclusivas que consideram as necessidades individuais de cada aluno.
- *Professores com mais de uma formação:* podem trazer uma combinação de abordagens interdisciplinares, enriquecendo as práticas pedagógicas com uma variedade de estratégias e compartilhando experiências com os outros professores.

Essas tendências são generalizações, e podem não refletir totalmente o contexto de atuação de cada professor em sala de aula. Além da formação inicial, existem outros fatores (como a formação continuada, as políticas de inclusão da escola e o trabalho colaborativo com os professores de AEE), que também desempenham um papel fundamental nas práticas pedagógicas inclusivas.

No que diz respeito à **especialização**, observa-se que apenas 3 professores da mostra (9,7%) indicaram ter uma pós-graduação específica com o tema da Educação Especial. Já a presença expressiva de docentes pós-graduados em Psicopedagogia (22,6%) indica uma preocupação com estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem – o que inclui os alunos com deficiência. Ressalta-se, ainda, que a especialização em Gestão Escolar (12,9% da amostra) é relevante para os professores que desejarem assumir papéis de liderança dentro da escola, contribuindo para uma administração mais eficiente e alinhada aos processos pedagógicos.

Com relação à **formação continuada**, os professores do Ensino Regular foram questionados exclusivamente sobre a participação em cursos voltados para o atendimento a pessoas com deficiência na escola. Em resposta, 48,4% do corpo docente afirmou participar "sempre" dessas formações, e 41,9% dos professores declararam participar "algumas vezes".

Isso demonstra um engajamento de **90,3%** por parte dos docentes da escola, em busca de conhecimentos e práticas específicas para lidar com a diversidade e a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula. Apenas 9,7% dos professores indicaram que “quase nunca” participam de cursos de formação continuada sobre o tema. Apesar de ser um percentual relativamente baixo, indica a existência de uma parcela de profissionais que ainda pode aprimorar suas práticas pedagógicas com essas formações.

Por um lado, esses dados **contradizem** o que foi mencionado pelos gestores e coordenadores pedagógicos (*Questão 9 - Desafios na gestão de questões pedagógicas voltadas à educação inclusiva*), quando apontam que muitos professores da escola apresentam “despreparo” na área de Educação Inclusiva, ou não “demonstram iniciativa” para fazer cursos nessa área. Entretanto, os dados indicam que 90,3% dos professores estão, de fato, engajados em realizar cursos específicos nesse campo. Essa discrepância pode ser atribuída a lacunas de comunicação entre a gestão e o corpo docente. É possível que alguns professores não compartilhem suas formações continuadas com a supervisão, nem relatem os desafios diários enfrentados na implementação de práticas inclusivas, resultando em uma visão menos precisa da realidade por parte dos gestores.

Por outro lado, a pesquisa constatou que estes educadores enfrentam diversos desafios na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, apesar de sua expressiva participação em formações continuadas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Tais obstáculos podem ser atribuídos às limitações estruturais da escola, tais como a escassez de recursos e tecnologias assistivas, e a inadequação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, ressalta-se a necessidade de averiguar o teor das formações continuadas: importa verificar se elas propõem cursos direcionados ao contexto real da sala de aula, e se são ministradas por profissionais especializados na área da inclusão.

Outrossim, os gestores e coordenadores pedagógicos percebem resistência por parte dos professores em adaptar seus métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa resistência pode estar relacionada a fatores como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para uma colaboração efetiva com os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou a dificuldade em dedicar tempo suficiente à adaptação do material didático. Esses elementos adicionais podem impactar diretamente na motivação desses

professores, e reforçam a importância de buscar estratégias mais efetivas e adaptáveis às circunstâncias reais enfrentadas pelos docentes.

Diante do cenário da escola em questão, a pesquisa conclui que a formação dos professores na área de Educação Inclusiva devem ser realizadas continuamente, e também devem ser adaptadas à realidade da instituição. Para os professores do Ensino Regular, propõe-se a implementação de programas intensivos de formação: oficinas, *workshops* reflexivos e cursos bem direcionados (que abordem de maneira pontual as características dos alunos com deficiência matriculados na escola, e demonstrem as estratégias pedagógicas e abordagens mais adequadas). É fundamental que esses cursos sejam compatíveis com a disponibilidade e a carga horária de trabalho dos professores, garantindo assim a efetiva participação de todos.

Adicionalmente, propõe-se a promoção de um ambiente colaborativo, incentivando a participação ativa e o apoio dos professores das salas regulares e da Sala de Recursos. A inclusão dos professores de Ensino Regular na orientação sobre a Sala de Recursos, que já é oferecida aos pais, poderá fortalecer a integração de conhecimentos e práticas para a Educação Inclusiva.

Em suma, a busca por práticas educacionais inclusivas requer um investimento contínuo na formação dos professores, considerando suas demandas e desafios reais. A implementação de estratégias flexíveis e a criação de um ambiente colaborativo devem ser os primeiros passos para promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos com deficiência.

### **c) Professores da Sala de Recursos**

No que diz respeito à **formação inicial** dos professores da Sala de Recursos, observa-se uma distribuição equitativa entre três formações: Educação Física, Matemática e Pedagogia. Essa diversidade de formações tem potencial para enriquecer o ambiente com perspectivas diversas e habilidades complementares, o que pode ser benéfico para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência que são atendidos na Sala de Recursos, por meio do AEE. Ademais, reforça o caráter inclusivo da Sala de Recursos – um local em que profissionais de diferentes áreas colaboram para promover um ambiente de aprendizado que exalta a diversidade e a inclusão. Este achado da pesquisa demonstra que a colaboração interdisciplinar pode ser um dos elementos-chave para o sucesso da inclusão escolar.

Quanto à **especialização**, destaca-se que dois professores da Sala de Recursos são especialistas em Educação Especial – um detalhe significativo para o escopo da pesquisa, que evidencia uma preocupação em aprimorar habilidades relacionadas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, um dos

professores possui especialização em Matemática e Novas Tecnologias, o que pode ser um diferencial na utilização de recursos tecnológicos para promover a inclusão nesta disciplina.

No que tange à **formação continuada**, a participação em cursos nas áreas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Autismo, distribuídos entre todos os professores, reflete a busca pelo conhecimento especializado em áreas fundamentais para o contexto da inclusão, bem como para a atuação pedagógica na Sala de Recursos.

Em suma, a pesquisa conclui que a formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recursos da escola investigada atende de maneira eficaz, e reflete uma preocupação legítima em adquirir conhecimentos específicos e habilidades essenciais para o atendimento os alunos com deficiência, no contexto da inclusão. Contudo, é fundamental ressaltar a necessidade de que a formação desses profissionais seja contínua, seguindo a mesma linha de raciocínio indicada para os professores do Ensino Regular no subcapítulo anterior.

Ademais, destaca-se que a formação continuada dos professores de AEE deve ser adaptada e direcionada às necessidades reais dos alunos matriculados. Isso também implica considerar os recursos disponíveis, as particularidades dos estudantes e a cultura da comunidade local; e, novamente, ouvir as expectativas dos pais e das famílias em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao desenvolvimento de seus filhos.

#### **5.5.4 Participação da família no contexto da educação inclusiva escolar**

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo complexo, que demanda a colaboração ativa de diversos atores: professores, gestores, funcionários da instituição e profissionais especializados, entre outros; mas, dentre eles, a **família** é um componente central. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou analisar o papel ativo desempenhado pelos **pais e responsáveis** dos alunos com deficiência no contexto da escola em questão, localizada em Poço das Trincheiras (AL), especificamente no que tange à melhoria da aprendizagem de seus filhos com deficiência em uma proposta educacional inclusiva.

Inicialmente, os dados coletados junto aos pais e responsáveis destacam uma grande diversidade geracional. A maioria dos participantes está na faixa etária entre 41 e 50 anos (35,1%). Contudo, é relevante ressaltar que também há representantes mais jovens, com idade abaixo de 30 anos (16,2%), e outros mais experientes, com mais de 50 anos (também 16,2%). Essas diferentes faixas etárias trazem consigo variadas experiências de vida, e podem ter concepções distintas em relação à educação inclusiva. Diante dessa diversidade, é importante que a escola fique atenta às estratégias de comunicação para promover o envolvimento das

famílias, e que elas sejam adaptadas e flexíveis, criando canais de comunicação específicos para cada grupo etário – ou seja, também promovendo um ambiente inclusivo que beneficie a todas as gerações de pais.

A predominância feminina na mostra (89,2%) destaca que há uma participação mais ativa das mães, tias ou avós como responsáveis pelo acompanhamento dos alunos na educação inclusiva. A presença de pais ou responsáveis do gênero masculino é muito menor (8,1%). A Educação Inclusiva também cabe neste contexto, ressaltando-se a necessidade de estratégias específicas para envolver os responsáveis de ambos os gêneros, a fim de assegurar uma participação equitativa da família nos assuntos educacionais.

Com relação às práticas inclusivas da escola, os resultados da pesquisa revelaram que **56,8%** dos pais percebem limitações, indicando que as necessidades de seus filhos são atendidas “algumas vezes” ou “quase nunca”. Isso pode decorrer dos problemas estruturais da escola, já detectados nos tópicos anteriores (problemas de acessibilidade, falta de recursos e necessidade de aprimorar a formação continuada), mas também pode estar relacionado às próprias expectativas dos pais em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que está sendo ofertado. Assim, destaca-se a importância e a necessidade do diálogo aberto entre a escola e os pais. É importante conhecer as expectativas das famílias, a fim de sanar as dúvidas, queixas e insatisfações com relação às práticas inclusivas da escola.

Quanto às situações de exclusão vivenciadas em sala de aula, **64,9%** dos pais relatam que seus filhos enfrentam essas situações. Destaca-se que **64,5%** dos professores do Ensino Regular informaram ter presenciado situações de exclusão, como relatado anteriormente – uma correspondência muito preocupante. Além disso, um dos professores da Sala de Recursos mencionou que os alunos se sentem excluídos tanto por colegas quanto por professores durante as aulas, reforçando a necessidade urgente de estratégias educativas eficazes.

A convergência nas percepções de pais e professores sobre a exclusão evidencia a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada para combater essas situações de exclusão. Estratégias que promovam a empatia, o respeito e a conscientização sobre a diversidade, não apenas nas salas de aula regulares, mas em toda a comunidade escolar. A construção de um ambiente inclusivo requer o comprometimento conjunto de pais, professores e gestores, para que cada aluno se sinta valorizado e incluído, independentemente de suas diferenças.

A insatisfação dos alunos em relação às aulas ou ao convívio com colegas e professores também é uma preocupação compartilhada, relatada na mesma proporção de **64,9%**. Esse resultado aponta para a necessidade de uma atenção especial às experiências e interações

socialis vivenciadas pelos alunos com deficiência, buscando compreender as razões por trás dessa insatisfação.

A pesquisa também revelou que **89,2%** dos pais afirmaram participar “sempre” ou “quase sempre” nas reuniões e atividades escolares – incluindo as orientações da Sala de Recursos. A importância de participar ativamente desses eventos transcende a simples presença física. Estar presente nas atividades escolares proporciona aos pais uma compreensão mais profunda do ambiente educacional de seus filhos. Ademais, destaca-se que esses eventos são oportunidades valiosas para que eles se informem ou se atualizem sobre o progresso acadêmico dos alunos, as práticas pedagógicas e estratégias de inclusão que têm sido realizadas. O que corrobora com a visão de um dos gestores (C2), que considera importante que a escola também ofereça “formação e informação para os pais”.

Por fim, os resultados indicam que **86,5%** dos pais colaboram de forma ativa no desenvolvimento de atividades, práticas e rotinas que atendam às necessidades de seus filhos. Essa constatação converge com a concepção dos professores da Sala de Recursos, que mencionam que a família não deve apenas acompanhar, mas também precisa fornecer suporte emocional e estimular a aprendizagem de seus filhos nas práticas educacionais inclusivas. A participação ativa dos pais é fundamental para diversos aspectos da vida escolar, desde a defesa dos direitos de seus filhos, até a colaboração efetiva com os educadores.

## 6. CONCLUSÕES

A Educação Inclusiva tem representado uma profunda transformação no paradigma educacional brasileiro, buscando garantir a plena participação e oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A presente pesquisa, realizada em uma Escola de Ensino Fundamental na cidade de Poço das Trincheiras (AL), buscou explorar e compreender o panorama da inclusão nesse contexto específico, destacando aspectos relacionados às práticas inclusivas adotadas, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e requisitos de acessibilidade da escola, à formação docente e à participação ativa das famílias.

### **Práticas inclusivas: desafios e avanços**

A análise das práticas inclusivas na Escola de Ensino Fundamental investigada revelou um cenário complexo, permeado ora por desafios, ora por avanços. Inicialmente, os gestores destacaram a existência de propostas concretas de intervenção no âmbito institucional, tais como a formação continuada, a realização de oficinas de adaptação curricular e o estímulo ao trabalho colaborativo. No entanto, embora sejam promissoras, essas iniciativas ainda esbarram na necessidade de superar resistências e de promover uma comunicação assertiva sobre essas políticas institucionais de inclusão.

Entre os docentes do Ensino Regular, emergem vozes contrastantes quanto à eficácia das práticas inclusivas. Enquanto uma parte reconhece o impacto positivo das adaptações curriculares, do uso de recursos pedagógicos diferenciados e da formação continuada, outra parcela aponta muitas dificuldades. A demanda é por um atendimento personalizado para cada aluno, realização de avaliações contínuas e estabelecimento de momentos de diálogo, além de uma formação continuada que não seja apenas teórica, mas que reverta em resultados positivos na prática.

Os professores da Sala de Recursos, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), são os agentes fundamentais da escola no processo de acolhimento e inclusão. No entanto, a pesquisa destaca a necessidade de criar mais espaços de colaboração entre esses professores e os do Ensino Regular, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e experiências. Essa integração é essencial para uma abordagem alinhada aos objetivos da inclusão.

A participação dos pais nesse processo revela uma divergência de percepções sobre a efetividade das práticas inclusivas. Enquanto uma parte dos pais reconhece os esforços da

escola em atender às necessidades dos alunos com deficiência, outra parcela expressa insatisfação. Por outro lado, a identificação de situações de exclusão na escola (percebida por 64% dos professores, e em igual número entre os pais), ressalta a urgência de medidas educativas imediatas. Essa convergência preocupante de percepções reforça a necessidade de estratégias que promovam a empatia, o respeito e a conscientização sobre a diversidade, não apenas entre os alunos, mas também entre os educadores. Isso também se reflete na insatisfação dos alunos com o convívio em sala de aula (também relatado por 64% dos pais), exigindo uma atenção especial às experiências e interações sociais, e buscando compreender as razões por trás desse nível de insatisfação.

### **O Atendimento Educacional Especializado e a acessibilidade na escola**

O diagnóstico sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os requisitos de acessibilidade na Escola de Ensino Fundamental investigada trouxe à tona muitos problemas, mas também alguns pontos positivos.

A gestão escolar, ao expressar suas preocupações, revela a carência de recursos materiais e tecnológicos essenciais, especialmente para atender demandas específicas, como a comunicação em Libras. A falta de profissionais especializados acentua ainda mais a complexidade dessa equação. Embora se ressaltem aspectos positivos, como as rampas de acesso e os banheiros adaptados, evidencia-se várias lacunas na infraestrutura, como a ausência de corrimãos, guarda-corpos, pisos táteis e sinalizações adequadas. Essa disparidade compromete a plena acessibilidade, o que demanda uma avaliação diagnóstica urgente da infraestrutura e da oferta de recursos disponíveis na instituição.

A perspectiva dos professores do Ensino Regular reflete uma dualidade de visões quanto à acessibilidade da escola. Enquanto uma parte reconhece a carência de recursos específicos, como tecnologias assistivas e materiais adaptados, outra mantém uma visão mais otimista, afirmando que a infraestrutura atende satisfatoriamente às demandas dos alunos com deficiência. Essa dicotomia destaca, novamente, a necessidade de uma avaliação criteriosa dos recursos disponíveis, além da promoção de um ambiente de diálogo para alinhar expectativas e necessidades.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem o AEE, constata-se que metade dos professores percebe avanços, enquanto a outra metade considera esse atendimento inconsistente ou ineficaz. A abordagem personalizada no AEE, considerando as características individuais de cada aluno, emerge novamente como uma prioridade, assim como o planejamento colaborativo das práticas pedagógicas e das adaptações curriculares.

Constata-se que o AEE realizado pelos professores da Sala de Recursos enfatiza as práticas lúdicas, e que há uma rica oferta de equipamentos e elementos de acessibilidade nesse espaço privilegiado para a inclusão. No entanto, a escassez de recursos na escola como um todo destaca a importância de instaurar a acessibilidade em todo o ambiente escolar.

Por fim, a pesquisa revelou que mais da metade dos pais percebe limitações ou avalia negativamente o AEE. Esse dado reforça, novamente, a necessidade de diálogo contínuo entre a escola e os pais, ouvindo as expectativas das famílias. Faz-se necessária a divulgação mais efetiva das reuniões e eventos relacionados à Educação Inclusiva – em especial a orientação sobre a Sala de Recursos, medida já institucionalizada no Plano de Ação da escola. Diz um dos gestores: é preciso ter "formação e informação para os pais". Essa frase destaca a importância de empoderar as famílias, tornando-as parceiras ativas no processo educacional inclusivo.

### **Formação inicial e continuada dos professores: perspectivas para uma escola inclusiva**

A diversidade nas formações iniciais dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos revela-se como um ponto positivo, proporcionando diversas perspectivas e abordagens para a implementação de políticas inclusivas. A ênfase na participação unânime em cursos de formação continuada em Educação Inclusiva destaca o comprometimento coletivo em aprimorar conhecimentos nesse campo, apesar das resistências e desafios encontrados pelos gestores para a efetiva mobilização desses saberes na prática escolar.

No que concerne aos professores do Ensino Regular, a pesquisa destaca que a maioria deles tem uma única graduação, em áreas correlatas às disciplinas que ministram. Entretanto, a presença de professores com dupla formação aponta para um potencial facilitador para a adoção de abordagens inclusivas e interdisciplinares, enriquecendo suas práticas pedagógicas com perspectivas diversas. A participação expressiva em formações continuadas na área da Educação Especial, aliada à busca por especializações em áreas afins, como a Psicopedagogia, demonstra um esforço constante para aprimorar habilidades e conhecimentos para uma educação inclusiva. No entanto, a pesquisa também revela diversos obstáculos para a aplicação prática desses conhecimentos, o que é percebido pela gestão como resistência e desinteresse. A proposta de intervenção para esse grupo inclui programas intensivos de formação, alinhados às demandas específicas da escola e à carga horária de trabalho desses professores, visando superar esses obstáculos e garantir a participação efetiva de todos.

Os professores da Sala de Recursos, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), também apresentam uma diversidade de formações iniciais que se

configura como um potencial para a promoção de práticas inclusivas. Destaca-se a especialização de alguns professores em Educação Especial, um detalhe significativo para a eficácia das intervenções na Sala de Recursos. A participação em cursos de formação continuada, especialmente voltados para áreas fundamentais da inclusão, reflete um compromisso genuíno em adquirir conhecimentos específicos. A pesquisa conclui que a formação desses profissionais atende plenamente os objetivos da inclusão, ressaltando, no entanto, a necessidade de continuidade e adaptação às demandas reais dos alunos, bem como aos anseios e às expectativas das famílias.

Diante desse cenário, a pesquisa reforça a importância de adotar abordagens integradas e colaborativas para a formação de todos os profissionais envolvidos na educação inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa propõe a implementação de programas intensivos de formação para os professores do Ensino Regular: que esses programas sejam dinâmicos, contínuos e adaptáveis à realidade da instituição; que eles abordem de forma pontual as características de cada aluno com deficiência presente na escola; e que incluam a participação e o apoio dos professores de Educação Especial e da Sala de Recursos. Portanto, a promoção de uma cultura colaborativa e o estímulo à diversidade de conhecimentos são os elementos-chave para o desenvolvimento sustentável de práticas inclusivas, transformando todos os desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado contínuo.

### **Participação ativa da família: um pilar da educação inclusiva**

A pesquisa evidenciou uma notável diversidade geracional entre os pais e responsáveis dos alunos com deficiência, sublinhando a importância de adotar estratégias comunicativas adaptadas às diferentes faixas etárias. Além disso, a predominância feminina nesse grupo ressalta a necessidade de iniciativas específicas para envolver ativamente os responsáveis de ambos os gêneros, promovendo uma participação equitativa nas questões educacionais e, consequentemente, inclusivas.

No âmbito das práticas inclusivas da escola, uma parte dos pais considera que as necessidades de seus filhos não são plenamente atendidas. A divergência de percepções entre pais e professores realça a importância do diálogo aberto, para ouvir e compreender as expectativas das famílias. Este diálogo é essencial não apenas para resolver dúvidas e eventuais queixas, mas também para garantir a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Um dos achados mais impactantes da pesquisa foi a elevada incidência de relatos de situações de exclusão, tanto por parte dos pais quanto dos professores (64% nos dois grupos). Isso também se reflete no nível de insatisfação dos alunos, em relação ao convívio com colegas

e professores (os mesmos 64%), apontando para uma grande lacuna na experiência educacional. Esse aspecto que requer atenção especial às interações sociais e experiências vivenciadas por esses alunos dentro das salas de aula regular. A promoção de empatia, respeito e conscientização sobre a diversidade deve ser um esforço conjunto entre pais, professores e gestores, e demanda medidas urgentes e imediatas.

A participação dos pais em reuniões e atividades escolares é alta, embora alguns pais ainda não participem ativamente. É essencial que a escola adote estratégias para atraí-los e envolvê-los, pois esses eventos representam grandes oportunidades para que se informem sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de inclusão que dizem respeito aos seus filhos. Essa visão é compartilhada pelos gestores, coordenadores e professores de AEE, que reconhecem a colaboração ativa dos pais como um elemento fundamental para o sucesso do aluno com deficiência na educação inclusiva.

Em síntese, os achados da pesquisa apontam que existe, de fato, uma participação ativa da família na Escola de Ensino Fundamental investigada, rumo à construção de um ambiente inclusivo que, no entanto, ainda não está plenamente concretizado. Ressalta-se que a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo, na escola em questão, requer uma abordagem colaborativa e integrada, envolvendo a escola, os pais, professores e demais *stakeholders* do processo educacional. Ressalta-se que o diálogo contínuo e a compreensão das expectativas das famílias, bem como a aplicação de estratégias flexíveis e adaptadas de comunicação, emergiram da pesquisa como elementos centrais para promover o atendimento efetivo a todos os alunos dessa escola de Ensino Fundamental, juntamente com suas famílias, independentemente de suas necessidades e diferenças – consolidando, assim, um ambiente verdadeiramente inclusivo.

### **Considerações finais**

Concluindo, a presente pesquisa revelou que o processo de inclusão na Escola de Ensino Fundamental investigada, no município de Poço das Trincheiras (AL), está trilhando o caminho certo em direção a uma educação inclusiva, embora ainda falte um longo percurso a ser percorrido para tornar essa visão uma realidade. A construção desse espaço ideal requer uma abordagem colaborativa, envolvendo a escola, pais, professores e demais agentes comprometidos com a educação – e, o mais importante de tudo, colocar o aluno no centro desse processo.

O diálogo contínuo, o trabalho colaborativo, a adaptabilidade, a compreensão das expectativas familiares, a aplicação de uma comunicação assertiva, a interdisciplinaridade e o incentivo à diversidade de conhecimentos surgiram nesta pesquisa como elementos-chave. São

ferramentas que a Escola Municipal em questão, sobre a qual nos debruçamos, pode e deve utilizar a seu favor para transformar os desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado.

Nas palavras do grande educador Paulo Freire: "A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades." Essa citação ressoa para nós como um lembrete de que o verdadeiro processo de inclusão transcende a mera coexistência. Ele nos instiga a ir além: a aprender com as experiências únicas de cada aluno, a reconhecer e valorizar suas diferenças como contribuições valiosas para o enriquecimento do ambiente educacional.

A busca por uma educação inclusiva genuína não se resume apenas a superar barreiras físicas ou criar políticas; ela exige uma transformação profunda na maneira como percebemos e abraçamos a diversidade. Portanto, consolidar uma educação inclusiva significa, acima de tudo, trilhar um caminho de aprendizado constante, onde cada voz é ouvida, cada experiência é valorizada e cada desafio é encarado como uma oportunidade para fortalecer os alicerces de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Que os caminhos delineados por esta pesquisa sirvam como guia para um futuro mais inclusivo e acolhedor na educação, onde todos tenham a chance de aprender, crescer e contribuir, independentemente de suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, E. R. de. (2014). *Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Jaboatão dos Guararapes – Recife. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12988>

Alves, F. (2009). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 4. ed. Wak.

Agum, R., Riscado, P., Menezes, M. (2015). Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. *Revista Agenda Política*, [S. l.], v. 3, n. 2. <https://doi.org/10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero>

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

Borges, A. A. P., Siems, M. E. R. (2020). Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação. *Revista Educação Especial*, 33, e61/ 1–26. <https://doi.org/10.5902/1984686X53212>

Braun, P., Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>

Braun, P., Vianna, M. M. (2011) *Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico*. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR. <https://pt.scribd.com/document/517168588/ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO-SALA-DE-RECURSOS-MULTIFUNCIONAL-E-PLANO-DE-ENSINO-INDIVIDUALIZADO-DESDOBRAMENTOS-DE-UM-FAZER-PEDAGOGICO>

Campoy Aranda, T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad nacional del Este.

Capellini, v. L. M. F.; Mendes, e. G. (2000). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et educare*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. P. 113–128. <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1659>

Carvalho, M. A. A. S., Durand, V. C. R., Melo, P. D. A. Acessibilidade na escola como direito a educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? *Revista Principia – Divulgação*

Científica e Tecnológica do IFPB, nº 29, jun. 2016.

<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/506>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Imprensa Oficial. 05 de outubro de 1988.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Correia, G. B., Baptista, C. R. (2018). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905>

Dhanda, A. (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur, Rev. int. Direitos human.*, v. 5, n. 8. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>

Silva, L. C., Souza, V. A., Faleiro, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO. 7-10 de junho de 1994.

Decreto nº 3.956 de 2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Decreto nº 6949 de 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (2002) Brasília: MEC.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP.

Diniz, D., Barbosa, L., Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista internacional de direitos humanos*. v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga>

dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-

brasil#:~:text=Levantamento%20do%20Instituto%20Brasileiro%20de,com%20dois%20anos%20ou%20mais.

Inclusão. In: *Revista da Educação Especial* (2008). Inclusão. In: *Revista da Educação Especial*/Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan/jun. <https://repositorio.usp.br/item/001684588>

Ferreira-Santos, M. (2014). Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. In: *Processos Artísticos, tempos e espaços*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/download/89663/92484/128305>

Freire, P. (2006). *A Educação na Cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Gatti, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, 2010. <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>

Gatti, B.A. *Por uma política nacional de formação de professores*. Editora Unesp digital, 2016.

Giroto, C. R. M., Poker, R. B., Omote, S. (2012). *Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas*. (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Kassar, M.C.M., Rebelo, A.S. (2018). Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. (Brasil).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez 1996. (Brasil).

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. (Brasil).

Leite, N. P. (2020). Educação inclusiva: desafios e concepções. *Revista Artigos*. Com, 21, e4643. <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/4643>

Leite, George Salomão. *A dignidade humana e os direitos fundamentais da pessoa*

*com deficiência*. In: Manual dos direitos da pessoa com deficiência. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. v.39 n.1. São Paulo. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

Madureira, I. (2016). Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas. [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/326719189\\_II\\_CONGRESSO\\_INTERNACIONAL\\_DE\\_DIREITOS\\_HUMANOS\\_E\\_ESCOLA\\_INCLUSIVA\\_MULTIPLOS\\_OLHARES\\_1\\_II\\_Congresso\\_Internacional\\_Direitos\\_Humanos\\_e\\_Escola\\_Inclusiva\\_Multiplos\\_Olhares/links/5ba3dad545851574f7d97e37/II-CONGRESSO-INTERNACIONAL-DE-DIREITOS-HUMANOS-E-ESCOLA-INCLUSIVA-MULTIPLOS-OLHARES-1-II-Congresso-Internacional-Direitos-Humanos-e-Escola-Inclusiva-Multiplos-Olhares.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/326719189_II_CONGRESSO_INTERNACIONAL_DE_DIREITOS_HUMANOS_E_ESCOLA_INCLUSIVA_MULTIPLOS_OLHARES_1_II_Congresso_Internacional_Direitos_Humanos_e_Escola_Inclusiva_Multiplos_Olhares/links/5ba3dad545851574f7d97e37/II-CONGRESSO-INTERNACIONAL-DE-DIREITOS-HUMANOS-E-ESCOLA-INCLUSIVA-MULTIPLOS-OLHARES-1-II-Congresso-Internacional-Direitos-Humanos-e-Escola-Inclusiva-Multiplos-Olhares.pdf)

Mainardes, J. (2008). Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). *Ciclos em revista*. v. 3. Rio de Janeiro: WAK.

Mantoan, M. T. E. (2002). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Manzini, E. J. (2005). Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama*. Rio Claro, 10 (1): 31-36, Suplemento.

Marconi, M. A. Lakatos, E. M. (2011) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Martins, J. L., Martins, R. E.M. W., Bock, G. L. K. (2019). A efetivação da inclusão no espaço escolar. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 7, n. 1, pp. 51-70. <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/27691>

Mazzarino, J. M., Falkenbach, A. (2011) Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93-110. <https://doi.org/10.5902/1984686X33082>

Menezes, Maria Aparecida de. *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no regular*. Tese de Doutorado em Educação – Pontificia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo.

Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7. <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1004>

Mitter, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Nunes, L. R. D. P. (2015). Uso de sistemas gráficos na rotina de uma sala de aula regular com aluno com deficiência. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 23, pp. 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389063>

Nunes, C., Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, da investigação às práticas. *MA Artigos de revista – Educação*. 5 (2), 126 – 143. [https://www.researchgate.net/publication/299369627\\_Desenho\\_Universal\\_para\\_a\\_Aprendizagem\\_Construindo\\_praticas\\_pedagogicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas)

Othero, M.B., Ayres, J.R.C.M. (2012). Necesidades de salud de la persona con discapacidad: la perspectiva de los sujetos a través de historias de vida. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.40, p.219-33, jan. /mar. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000010>

Othero, M. B., Dalmaso, A. S. W. (2009). Pessoas com deficiência na atenção primária: discurso e prática de profissionais em um centro de saúde-escola. *Comunicação, Saúde e educação*, São Paulo, v.13, n.28, p.177-88. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000100015>

Ozório, F.J.D.G., Cavalcante, P., Muniz, Q.H.M., Gomes, R.V.B., Paim, I. D. M. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 3, n. 1, p. e313864, 2021.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 09 de outubro de 2007.

Paccini, J. L. V. O. (2015) Política de Inclusão Escolar no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. UFMS/Paranaíba.

Pavão, A. C. O., Pavão. M. O. S. (2019). *Práticas educacionais inclusivas na educação básica*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM.

Pletsch, M. D A. (2009) Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33. Editora UFPR <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGOBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>

Poker, R. B., Martins, S. E. S. de O., Oliveira, A. A. S. de., Milanez, S. G. C., Giroto, C. R. M. (2013) *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária.

Poker, R. B. Educação Inclusiva. *Anais do II Seminário Internacional sobre Sociedade Inclusiva*, Belo Horizonte - MG, p. 127-132, 2003.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2011. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasil.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Brasil.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Brasil.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Diário Oficial da União, 18 fev. 2002. Conselho Nacional de Educação. Brasil.

Ribeiro, T., Mesa Casa, G. (2018). A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. *Revista Professare*, 7(3). <https://doi.org/10.33362/professare.v7i3.1519>

Rogalski, S. M. (2010). Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- *Revista de Educação do IDEAU*. Vol. 5 – Nº 12 - Julho – Dezembro. <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei>

Santos, M. (2005) Educação inclusiva: uma perspectiva teórica e prática. *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Saviani, D. (2011) *Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro*. Campinas: Autores Associados.

Scalon, C. (2011). *Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate*. Contemporânea, nº 1.

Senna, M, Santos, M. P. dos., Lemos, L. M. B. (2020) A participação da sociedade e

o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. *Revista Aleph.*, n. 34, jul. <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41437>

Siluk, A. C. P. (2014). Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica. – 1. ed., 1. reimpr. – Santa Maria: ufsm, CE, *Laboratório de Pesquisa e Documentação*. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17680>

Silva, A. M. da. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, Ibpex, 2010.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16. <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

Vieira, S. L. *Leis de reforma da educação no Brasil*. Coleção Documentos da Educação Brasileira. 2 cd-roms e 1 livreto. Brasília: INEP, 2008b. <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/Volume-2--1827-1879.pdf>

## ANEXOS

### **Anexo 1 - Entrevista estruturada aplicada junto aos gestores/coordenadores**

#### **Entrevista semiestruturada para os 05 Gestores/Coordenadores:**

Os objetivos da pesquisa estão presentes na carta de consentimento do(a) participante da pesquisa que será lida e assinada pelo participante.

1. Idade:

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Tempo de docência:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

3. Tempo de exercício na escola:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

4. Tempo de exercício como gestor coordenador pedagógico:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

5. Formação inicial, especificar:

6. Especialização, especificar:

7. Participou ou participa de formação continuada com temáticas específicas ao atendimento de pessoas com deficiência na escola? Cite algumas delas:

8. Para você, o que é educação inclusiva?

9. Quais os maiores desafios quanto ao gerenciamento das questões pedagógicas na educação inclusiva?

10. Quais recursos voltados à acessibilidade da pessoa com deficiência a escola possui?
11. Existe, dentro dos processos de gestão, como por exemplo, no plano de ação da escola, ações voltadas ao atendimento, na perspectiva inclusiva, dos alunos com deficiência na escola? Dê exemplos:
12. A escola possui todos os requisitos e equipamentos necessários ao atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência? Cite-os:
13. Em sua concepção, o que pode ser implementado para garantir um ambiente escolar inclusivo para os alunos com deficiência?

## **Anexo 2 - Entrevista estruturada aplicada junto aos professores da Sala de Recursos Multifuncional**

### **Entrevista semiestruturada para os 3 professores da sala de recurso multifuncional:**

Os objetivos da pesquisa estão presentes na carta de consentimento do(a) participante da pesquisa que será lida e assinada pelo participante.

1. Idade:

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Tempo de docência:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

3. Tempo de exercício na escola:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

4. Tempo de exercício como professor da sala de recurso:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

5. Formação inicial, especificar:

6. Especialização, especificar:

7. Participou ou participa de formação continuada com temáticas específicas ao atendimento de pessoas com deficiências na sala de recursos? Cite algumas delas:
8. Para você, o que é educação inclusiva?
9. O que você entende por “Atendimento Educacional Especializado”?
10. Como acontece o seu atendimento aos alunos na sala de recurso multifuncional?
11. Você considera que, atualmente, a escola já dispõe de todos os recursos necessários para a promoção de um ambiente escolar inclusivo?
12. Quais requisitos e equipamentos a escola possui para o atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência?
13. Quais recursos voltados à acessibilidade à pessoa com deficiência a escola possui?
14. Algum aluno da escola já relatou ou se queixou sobre algum tipo de exclusão por parte dos colegas ou de algum professor durante as aulas nas salas de aula regular?
15. Em sua concepção, qual é a maior dificuldade com relação ao desenvolvimento e participação dos alunos com deficiência nas aulas regulares?
16. Em sua concepção, de que forma o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência poderia ser melhorado?
17. Em sua concepção, qual é a importância do contexto familiar na aprendizagem das crianças com deficiência?
18. Em sua concepção, qual é o papel que as práticas lúdicas desempenham no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência?

### **Anexo 3 - Questionário aplicado aos professores que têm alunos com deficiência na sala de aula regular**

#### **Questionário para os 37 professores que têm aluno com deficiência na sala de aula regular:**

Os objetivos da pesquisa estão presentes na carta de consentimento do(a) participante da pesquisa que será lida e assinada pelo participante.

1. Idade:

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Tempo de docência:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre e 15 anos
- Mais de 15 anos

3. Tempo de exercício na escola:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Mais de 15 anos

4. Formação inicial, especificar:

S. Especialização:

6. Participou ou participa de formação continuada com temáticas específicas ao atendimento de pessoas com deficiência na escola?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

7. Você utiliza práticas de inclusão em que todos os alunos participam de forma colaborativa, interagindo com os alunos com deficiência presentes na sala regular?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

8. Na sua concepção a escola tem se dedicado à promoção de políticas voltadas para a educação especial, numa perspectiva inclusiva?

- sempre

- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

9. Você considera que os alunos com deficiência possuem dificuldades relacionadas à interação e socialização com os demais alunos em razão da sua deficiência?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

10. Em sua concepção as práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com deficiência têm sido eficazes?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

11. Você considera que os alunos com deficiência atingem, na sala de aula regular, um nível satisfatório de aprendizagem?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

12. A escola possui a estrutura e os recursos necessários para o suprimento das necessidades dos alunos com deficiência?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

13. A escola possui a estrutura e os recursos necessários para o suprimento das necessidades dos alunos com deficiência?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

14. A escola possui acessibilidade para a pessoa com deficiência?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca

nunca

15. Você já presenciou alguma situação em que houve exclusão praticada por algum aluno ou até mesmo professor a algum aluno com deficiência?

sempre

quase sempre

algumas vezes

quase nunca

nunca

16. No planejamento de suas aulas, você prevê a adaptação curricular dos conteúdos e metodologias e aplica de forma que possa fomentar o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência que atende na sala de aula regular?

sempre

quase sempre

algumas vezes

quase nunca

nunca

17. Sobre o atendimento educacional especializado, você considera que os alunos atendidos estão se desenvolvendo?

sempre

quase sempre

algumas vezes

quase nunca

nunca

**Anexo 4 - Questionário aplicado aos pais de alunos com deficiência atendidos pela escola****Questionário para os 41 pais de alunos com deficiência atendidos pela escola:**

Os objetivos da pesquisa estão presentes na carta de consentimento do(a) participante da pesquisa que será lida e assinada pelo participante.

1. Idade:

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Sexo

- Masculino
- Feminino
- Outro, especificar

3. Você considera que a escola possui práticas inclusivas que atendam a necessidade do seu filho (a)?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

4. Seu filho (a) já relatou ou reclamou de alguma forma sobre alguma situação de exclusão dentro das salas de aula por algum colega ou professor?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

5. Já houve alguma situação em que seu filho (a) demonstrou estar insatisfeito com as aulas ou com os colegas/professores?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

6. Você participa das atividades promovidas pela escola, reuniões de pais, reunião de orientações da sala de recurso?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca

7. Você colabora com a escola no desenvolvimento de atividades, práticas e rotina que atenda às necessidades do seu filho, estimulando o seu desenvolvimento?

- sempre
- quase sempre
- algumas vezes
- quase nunca
- nunca