



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UM
MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO**

RECIFE

2022

ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UM
MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado/a em Pedagogia.

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim.

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D585i

DINIZ, Aniely Andreza Silva Tavares

A inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais em um município de Pernambuco / Aniely Andreza Silva Tavares DINIZ. - 2022.
87 f. : il.

Orientadora: Maria do Rosario de Fatima Brandao de Amorim. Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.

1. Educação inclusiva. 2. Anos iniciais. 3. Acolhimento. 4. Escola regular. I. Amorim, Maria do Rosario de Fatima Brandao de, orient. II. Título

CDD 370

ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UM
MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO**

Data da Defesa: 05/10/2022

Horário: 13:30h

Local: Sala da Pós Graduação em Agroecologia - Bloco A DEd (1ºandar)

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim
Orientadora

Prof.^a Waydja Cybelli Cavalcanti Correia
Examinadora Externa

Prof.^a Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Examinadora Interna

Resultado: Aprovada
 Reprovada

A minha família, minha inspiração, e fonte das
minhas maiores alegrias.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por todas as pessoas especiais que estiveram comigo nessa jornada de pesquisa e aprendizado. Tenho certeza, nada disso seria possível se não pudesse contar com essas pessoas ao meu lado.

Agradeço a minha mãe, por ser minha maior incentivadora, sempre acreditou e apoiou em minhas escolhas, pelo exemplo de força e determinação.

Ao meu esposo, que sempre esteve presente em todas as etapas ao longo deste percurso, pelo suporte para que eu pudesse seguir sem maiores preocupações, pela empatia de me acolher e acalmar em dias de aflição, pela compreensão e palavras de incentivo e amor.

A minha irmã, que me mostra todos os dias a importância da inclusão, pela sua paixão pela vida, pelo seu sorriso, pelo presente de tê-la em nossas vidas.

A minha orientadora, que esteve comigo nesse longo caminho de pesquisa, pelo apoio, incentivo, orientação e paciência tão necessárias, principalmente em tempos tão instáveis que enfrentamos ao longo dessa pesquisa.

Aos professores, que fizeram parte dessa pesquisa pela disponibilidade e contribuição para que este trabalho fosse realizado.

As minhas amigas que a Ruralinda me presenteou nesta jornada, pelo aporte nas diversas disciplinas, pelas risadas e estímulo para que eu continuasse seguindo em frente, contribuindo para que minha jornada acadêmica fosse mais leve.

RESUMO

Aprovada pela Conferência Mundial sobre **Educação para Todos**, em Jomtien, Tailândia, 1990. Há mais de quarenta e dois anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à **educação**". Em 1989, um ano após a Constituição Brasileira, o nosso país assegurou a inclusão da criança com deficiência no sistema regular de ensino, assegurada pela Lei nº 7.853/89, tornando obrigatória e gratuita a oferta da Educação Especial em escolas públicas. Entretanto, ainda encontramos nos dias atuais dificuldades e falta de preparo de algumas instituições escolares para acolher e dar suporte para que os alunos com deficiência permaneçam em sala de aula. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo, investigar como se dá a inclusão das crianças com deficiência nas escolas dos anos iniciais em um município localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano. Apoiamo-nos em autores como; Santos (2016), Glat (2007), Mantoan (2003), Ferreira, Lima e Garcia (2015), Rodrigues (2018), Ropoli et al. (2010) entre outros. A metodologia utilizada foi quali-quantitativa. Para coleta de dados foram utilizados questionários aplicados aos professores da rede municipal, por meio do *Google forms*®, bem como análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP das escolas dos anos iniciais e do Plano Municipal de Educação - PME. Os resultados apontaram que embora os PPPs e o PME tratem de uma educação inclusiva, a realidade encontrada aponta para uma direção contrária. Foi identificado que não há diálogo entre o professor da sala regular e o AEE. Outro dado relevante foi que o AEE não atende toda a demanda que o município necessita, inclusive falta investimento para a zona rural, portanto, necessita-se de maior investimento inclusivo dentro do município para que haja uma maior equidade e que as crianças possam ter um acolhimento contínuo em todo ano letivo.

Palavras-Chaves: Educação inclusiva. Anos iniciais. Acolhimento. Escola regular.

ABSTRACT

Approved by the World Conference on **Education for All**, Jomtien, Thailand, 1990. More than forty-two years ago, the nations of the world affirmed in the Universal Declaration of Human Rights that "everyone has the right to **education**." In 1989, one year after the Brazilian Constitution, our country ensured the inclusion of children with disabilities in the regular education system, guaranteed by Law No. 7,853/89, making the offer of Special Education in public schools mandatory and free. However, we still find today difficulties and lack of preparation of some school institutions to welcome and support students with disabilities to remain in the classroom. Therefore, the present research aimed to investigate how children with disabilities are included in schools in the early years in a municipality located in the Mesoregion of Agreste Pernambucano. We rely on authors such as; Santos (2016), Glat (2007), Mantoan (2003), Ferreira, Lima e Garcia (2015), Rodrigues (2018), Ropoli et al. (2010) among others. The methodology used was quali-quantitative. For data collection, questionnaires were applied to teachers from the municipal network, through Google forms®, as well as documental analysis of the Pedagogical Political Projects - PPP of the schools of the initial years and the Municipal Education Plan - PME. The results showed that although the PPPs and the PME deal with inclusive education, the reality found points in the opposite direction. It was identified that there is no dialogue between the regular classroom teacher and the AEE. Another relevant fact was that the AEE does not meet all the demand that the municipality needs, including lack of investment for the rural area, therefore, greater inclusive investment is needed within the municipality so that there is greater equity and that children can have a continuous reception throughout the school year.

Key-words: Inclusive education. Early years. Reception. Regular school.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Sala de Recursos Multifuncionais
- Figura 2 Materiais didáticos e pedagógicos
- Figura 3 Produção professora A
- Figura 4 Produção professora A

LISTA DE TABELAS

- Quadro 1 Demonstrativo da Revisão bibliográfica sobre a Política Educacional Inclusiva.
- Quadro 2 Número de escolas existentes dos anos iniciais dividido por localização no município.
- Quadro 3 Número de alunos por escolas dos anos iniciais e de alunos com deficiência.
- Quadro 4 Tipo de deficiência encontrado por aluno e escola.
- Quadro 5 Tipo de deficiência desvinculado das escolas
- Quadro 6 PPP coletados das escolas dos anos iniciais.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- AEE Atendimento Educacional Especializado.
- ECA Estatuto da Criança e do Adolescente.
- IBC Instituto Benjamin Constant.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INES Instituto Nacional da Educação dos Surdos.
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.
- TEA Transtornos do Espectro Autista.
- PCD Pessoa com Deficiência.
- PEE Plano Estadual de Educação.
- PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
- PME Plano Municipal de Educação.
- PNE Plano Nacional de Educação.
- PPP Projeto Político Pedagógico.
- SRM Sala de Recurso Multifuncional.

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE FIGURAS
LISTA DE TABELAS
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO13

CAPÍTULO I: POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA18

1.1 O PERCURSO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA18

1.1.1 **O que dizem os artigos no período de 2015 a 2020: a revisão nas bases de dados GA, LILACs e SCIELO20**

1.2 PENSAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL28

1.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA32

1.4 A ESCOLA COMO PROPOSTA INCLUSIVA34

1.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO36

1.6 A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA...40

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR DA PESQUISA43

2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA43

2.2 O UNIVERSO PESQUISADO45

2.3 SUJEITOS PESQUISADOS45

2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE46

CAPÍTULO III: REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO PESQUISADO47

3.1 QUANTIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO ESTUDADO47

3.2 O QUE DIZEM OS PPPS DAS ESCOLAS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO ESTUDADO51

3.2.1 **O que diz o PPP da escola A52**

3.2.2 O que diz o PPP da escola C	53
3.2.3 O que diz o PPP da escola F	54
3.2.4 O que diz o PPP da escola G	56
3.3 O AEE DAS ESCOLAS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO ESTUDADO.....	57
3.3.1 Organização da Sala de Recursos Multifuncionais do AEE	58
3.3.2 Análise do questionário 1 - O que dizem os professores do AEE	59
3.4 ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS, QUE TENHAM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS, COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES	76
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

O século XX pode ser demarcado dentro da história como possível nascedouro da educação inclusiva. Foi neste século que a expressão “educação para todos”, possibilitou a visibilidade das pessoas com deficiência, o contexto escolar e como consequência, o número de matrículas de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Em curto espaço de tempo houve um considerável crescimento das matrículas, principalmente nos centros urbanos, onde essa procura é maior.

A década de 1990 é considerada como a pedra angular primordial para compreender essa nova perspectiva de inclusão adotada pela educação. Nela se realizaram dois encontros considerados essenciais para a proposta de educação inclusiva. A primeira teve aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), originada da Conferência Mundial de Educação na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), essas grandes instituições internacionais se reuniram em um momento de grande instabilidade econômica e educacional nos anos 80 e 90 com o objetivo de buscar soluções para reverter o grave problema da educação mundial. Na qual se fez presente governantes de 157 países diferentes. Sua proposta era revitalizar as ações dos governos no sentido de viabilizar educação para todos e assim garantir que o direito do cidadão se cumprisse, combatendo o crescimento do analfabetismo. (UNESCO, 1990, p.02). Neste sentido, a principal conclusão do encontro foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos dez anos.

Logo, os 157 países signatários firmaram compromisso, e traçaram metas para serem alcançadas e defendidas na Conferência de Jomtien (Tailândia). fossem contempladas. A participação do Brasil na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, resultou na elaboração de 10 objetivos alicerçados como artigos, dentre eles, a luta pelas necessidades básicas de aprendizagem, como ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica.

O segundo encontro, considerado o marco da educação inclusiva, aconteceu em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), na qual adveio a Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994) que aposta em uma educação para todos, e garantiu de fato o direito da pessoa com deficiência à inclusão escolar.

Foi a partir desses encontros com a promulgação do documento, após assinaturas dos signatários, que ficou formalizado o termo educação inclusiva, e que chamou atenção do mundo destacando a importância da educação para todos, independentemente de suas limitações, chamando a atenção dos governantes para essa parcela significativa de pessoas que necessitam de políticas públicas fundamentadas nos pilares da igualdade e com ações coerentes, respeitando a diversidade de pessoas presentes nas escolas de todas as nações do mundo, caracterizando assim a escola inclusiva pelo princípio da heterogeneidade. Como consequência ocorreram inúmeros tratados internacionais, declarações, conferências, recomendações, na qual foi possível tornar realidade a questão do direito à educação que é uma base fundante da declaração dos direitos humanos desde 1948 que defende que **“toda pessoa tem direito à instrução” (grifo nosso)**.

O Brasil passou a formular as políticas educacionais visando alcançar as metas de uma educação para todos que foram ratificadas em Salamanca/Espanha, em 1994. Em termos legais, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em especial o artigo 59, a seguinte redação:

[...] o sistema de ensino deve assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades [...]” dentre outros argumentos em virtude das deficiências, bem como aceleração para os superdotados.

É importante ressaltar que toda a efervescência existente sobre a inclusão inicialmente se dá para dentro da Educação Básica e não para o ensino superior. As instituições de Ensino Superior após serem provocadas sobre a questão da acessibilidade em seus espaços educacionais, com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016).

Após realizar esse panorama, este estudo foi baseado nas pesquisas de diversos autores conhecidos na literatura brasileira que discutem, em diferentes perspectivas, princípios, possibilidades e desafios para a execução de ações com vistas a propiciar a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Quanto à escolha da temática há duas razões: a minha trajetória de vida e de formação inicial como futura pedagoga. A primeira foi que convivo com um ente

familiar que possui três comorbidades: Epilepsia crônica, Atraso no desenvolvimento e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). E desde o diagnóstico, a família acompanha de perto as dificuldades no seu processo de direito à educação. O primeiro desafio foi estar numa escola especial, que trazia uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com os diagnósticos. Amaral (2001) lembra que este primeiro momento ficou conhecido como fase de segregação. Depois surgiu a fase da integração¹. Aqui se faz necessário lembrar Blanco (2003, p.28):

escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

Diante de tal afirmação, o ônus maior era para o deficiente. Na época, a capacidade de se integrar à sociedade era de responsabilidade da minoria. Para além dessa sobrecarga, cabia ainda às pessoas com deficiência adaptar-se à escola e não o inverso. Eis que o desafio familiar foi exaustivo.

Chega então o momento em que há o declínio da educação especial paralela à educação regular (NASCIMENTO, 2014). Porém, apesar das conquistas políticas convive-se ainda em transpor barreiras para a verdadeira inclusão, pois conseguir realizar a matrícula na escola desejada da rede de ensino do município, por vezes, apesar da matrícula realizada, não havia a efetivação da matrícula no sistema escolar, no qual justificava que o motivo era que a condição era ouvinte da turma, e, que, portanto, a sua matrícula não tinha razão em ser efetivada. Essa foi a trajetória vivenciada.

A segunda razão foi que, já não bastasse a trajetória de vida, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde pude constatar que no cotidiano escolar das escolas regulares promovidas pelo programa, que se mantinha a presença das pessoas com deficiência em salas regulares que revelava a minha trajetória história de vida familiar, e diante da experiência vivenciada, foi desvelado sobre as dificuldades dos professores em não saber como acolher essas

¹ Quando o "portador de deficiência" (termo utilizado na época) começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar.

pessoas, que são minorias na sociedade, levando-me a refletir sobre os impactos das políticas de inclusão nas escolas regulares.

Embora seja notório admitir sobre os avanços políticos educacionais inclusivos em nosso país, ainda falta muito para ser conquistado acerca de uma inclusão verdadeira nos sistemas de ensino. Possivelmente nos municípios menores, as dificuldades sejam maiores, por razões adversas, que não será palco de discussão neste momento desta pesquisa. Porém, independente da maior ou menor proximidade do município com a capital, urge a necessidade para colocar em prática uma educação inclusiva sem discriminação, e do posicionamento da escola na superação da lógica da exclusão.

Frente ao exposto, as questões norteadoras desta pesquisa foi: Como se dá a inclusão das crianças com deficiência nos anos iniciais em um município localizado na mesorregião do Agreste Pernambucano e na Microrregião do Médio Capibaribe? Será que o município possui uma política educacional inclusiva? E os professores, como acolhem as crianças, nos anos iniciais, em suas escolas?

A partir do problema de pesquisa exposto foram elaborados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral: Investigar como se dá a inclusão das crianças com deficiência, nas escolas dos anos iniciais, em um município localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano.

Objetivos Específicos: Para atender aos objetivos gerais buscou-se:

1. Verificar a quantidade de escolas públicas que ofertam os anos iniciais no Município estudado;
2. Explorar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que ofertam os anos iniciais no Município estudado;
3. Identificar como se promove os Atendimentos Educacionais Especializados das escolas que ofertam os anos iniciais no Município estudado.
4. Verificar sobre a importância do acolhimento que os professores promovem às crianças nos anos iniciais, com algum tipo de deficiência.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuras reflexões dos profissionais da educação inclusiva, e das famílias de pessoas com deficiência que enfrentam o desafio em matricular o seu filho em uma escola regular nos anos iniciais da educação básica.

A presente pesquisa está dividida em três capítulos, no primeiro, a temática inicial tratou sobre a Política Educacional Inclusiva. Para tanto buscou-se uma revisão bibliográfica em base indexada, para melhor compreender como os autores transitaram acerca da temática.

Este capítulo também possui seis subtópicos: a) O que dizem os artigos no período de 2015 a 2020: a revisão nas bases de dados GA, LILACs e SCIELO b) O pensamento de educação inclusiva no Brasil; c) O Plano Municipal de Educação na perspectiva da educação inclusiva; d) A escola como proposta inclusiva; e) O Atendimento Educacional Especializado; e o sexto: f) A importância do acolhimento aos alunos com deficiência.

O segundo capítulo destinou-se ao percurso metodológico utilizado para dar conta dos objetivos propostos neste estudo, primeiramente sobre a natureza, os meios e os instrumentos da pesquisa, posteriormente sobre o universo e sujeitos dos quais esse estudo se debruça e finalmente sobre a metodologia de análise.

O terceiro capítulo tratou de analisar os resultados dos objetivos específicos que possibilitaram a realização dessa pesquisa e as discussões dos mesmos.

CAPÍTULO I - POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Para melhor aprofundar o campo teórico, e buscar compreender o que abordam esses estudos, foi realizado um mapeamento das pesquisas nos portais de publicação de produções científicas relacionadas ao tema no período de 2015 a 2020, tal como demonstra o quadro 1. Para além dessa revisão buscou-se ainda na literatura as seguintes temáticas para configurar este capítulo: Pensamento de Educação inclusiva no Brasil; O Plano Municipal de Educação na perspectiva da educação inclusiva; A Escola Como Proposta Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado e A importância do acolhimento aos alunos com deficiência.

1.1 O percurso da revisão bibliográfica sobre a Política Educacional Inclusiva

Foi realizada uma pesquisa na área de educação, nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico (doravante GA), Literatura Latino-Americano e do Caribe em Ciências, (doravante LILACS) e no Scientific Electronic Libartary Online (doravante SCIELO), com os seguintes descritores: **educação inclusiva, anos iniciais e escola regular**. O critério de inclusão e exclusão utilizados para a pesquisa foi se o artigo era voltado para a inclusão ou implementação da política educacional em espaço escolar, em especial nos anos iniciais da educação básica. Foram excluídos os seguintes artigos que versavam sobre teses, dissertações, cartas, editoriais, estratégias de ensino, dentre outros assuntos que fugissem ao tema deste trabalho. Considerando os resultados relevantes para o tema estudado, e delimitando os anos 2015 a 2020 e o idioma português. Dentre os artigos encontrados, o quadro abaixo demonstra aqueles que foram selecionados.

QUADRO 1 - Demonstrativo da Revisão bibliográfica sobre a Política Educacional Inclusiva

Procedência	Título do artigo	Autores	Periódico (vol. nº, pág. ano)	Considerações Temática
GA	A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular	Aucivania Clementino Miguel.	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15146 .	O trabalho aborda a importância da Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino regular. Explora o conceito de inclusão a partir da perspectiva de que o processo de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência precisa ocorrer nas escolas regulares.

GA	Olhares para educação inclusiva	Francismara Pilatti et al.	Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 187-194, jul./dez. 2012	Aborda sobre a educação/escola inclusiva enquanto princípios educativos inclusivos.
GA	Educação inclusiva: uma escola para todos.	Antenor de Oliveira Silva Neto et al.	Revista Educação Especial. v. 31 n. 60 p. 81-92 jan./mar. 2018. Santa Maria	Busca compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entender o movimento atual da inclusão escolar.
GA	O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva	Simone de Mamann Ferreira; Eloisa Barcellos de Lima; Fernanda Albertina Garcia.	Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica, Recife, v.1 n. 1, p. 46 - 61, 2015. CAP-UFPE	Evidencia a importância do serviço do Atendimento Educacional Especializado /AEE organizado e oferecido para os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista/TEA e altas habilidades/superdotação - AH/SD, proposto em documentos de âmbito federal como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no ano de 2008.
GA	Produção de recursos pedagógicos acessíveis na perspectiva da Educação Inclusiva	Michela Lemos Silveira Machado et al.	Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 9, n. 1, 2017.	investiga as dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor do AEE numa sala de recursos multifuncional e a forma com que se dá o planejamento colaborativo, a organização, a sistematização e a produção de recursos acessíveis para os alunos com deficiência no ambiente de uma escola pública da educação básica do município de Bagé, RS.
GA	O direito à inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e desafios.	Verônica Remígio da Silva e Lima.	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15130	Discute aspectos conceituais acerca da educação inclusiva, e reflete sobre as principais dificuldades dos professores em relação à inclusão educacional.
GA	Acolher para Incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva.	Cátia Maria Alves Monteiro; Henrique Pitt;	Metodologias e Aprendizado, [S. l.], v. 1, p. 4–10, 2020.	Busca compreender as políticas de educação inclusiva e o acolhimento como instrumento para a inclusão.

		Reginaldo Leandro Plácido.		
GA	A inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola regular	Vilmar Bayer; Vera Lúcia Simão.	Revista Plurais Virtual, Anápolis Go, Vol. 9, n. 1 jan. / abr. 2019. p. 42-56	Busca refletir acerca do processo inclusivo evidenciando o que são necessidades especiais, qual é o papel da escola e dos docentes no procedimento inclusivo, bem como da interrelação cotidiana do discente e docente em prol da maximização do processo de ensino-aprendizagem.
GA	Caderno Do Professor Atendimento Educacional Especializado – AEE	Clodine Maria Azevedo de Melo et al.	https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mppb/ae_caderno_do_professor_mppb2018.pdf João Pessoa, 2018.	Tem como propósito garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, assegurando com qualidade a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas salas de recursos multifuncionais.
LILACS	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular.	Tereza Cristina Coelho dos Santos; Lúcia de Araújo Ramos Martins.	Revista brasileira de educação especial.; V. 21. p. 395-408, jul.-set. 2015.	Investiga práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.
SCIELO	Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar	Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de Camargo.	Educar em revista. Curitiba, v. 37, e64536, 2021.	O trabalho busca compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em inclusão a partir dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Fonte: Realizado pela pesquisadora

1.1.1 O que dizem os artigos no período de 2015 a 2020: a revisão nas bases de dados GA, LILACs e SCIELO

A pesquisa de Neto et al. (2018), intitulada “Educação inclusiva: uma escola para todos”, buscou compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entender o movimento atual da inclusão escolar, através de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, a mesma, traz reflexões pertinentes para dialogar com esta pesquisa. Ao analisar um resgate histórico das pessoas com deficiência os autores destacam quatro fases: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração”, e “fase da inclusão total”. O processo de inclusão escolar da Pessoa com deficiência (PCD), é resultado de uma longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação, discriminação e até morte.

Neto et al. (2018), afirma ainda que o Brasil, assim como os demais países, no tocante do ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, acreditando que as necessidades das crianças com deficiência não podiam ser supridas nas escolas regulares, pois, não eram oferecidos recursos pedagógicos, professores capacitados, estruturas adequadas nas escolas, entre outros. Os mesmos destacam que “A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular.” (2018, p. 86). Quando se refere a alunos com deficiência, é preciso entender que o processo de ensino aprendizagem se faz possível dentro de sala de aula regular, por isso é necessário modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais.

Os autores abordam que a escola tem uma função imprescindível na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico. A escola sendo responsável pela formação formal do indivíduo, na promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à sua formação, lhe atribui diversas funções em sua vida. Segundo Mantoan (2003 *apud* NETO et al., 2018, p.87)

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003 *apud* NETO et al., 2018, p.87).

Contudo, os autores reforçam que é preciso que a escola ande em conformidade com a família, numa proposta de educação compartilhada, principalmente no caso dos alunos com deficiência, para que haja resultado satisfatório de aprendizagem dos alunos. Não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive. É preciso que o sistema de Educação Inclusiva observe as necessidades gerais dos alunos, exigindo da escola sensibilidade em trabalhar com as individualidades.

Ferreira, Lima e Garcia (2015), em seu trabalho “O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que têm como objetivo principal evidenciar a importância do serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE organizado e oferecido para os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista/TEA e altas habilidades/superdotação - AH/SD, proposto em documentos de âmbito federal como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no ano de 2008. Em linhas gerais o trabalho trouxe importantes contribuições no âmbito de políticas educacionais para a educação inclusiva na escola regular.

Os autores ressaltam a importância da escola no processo de inclusão, pois nenhum outro espaço é capaz de substituir seu caráter social e de ensino.

O ambiente escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído, ou seja, este lugar é fundamental para o desenvolvimento, como um todo, dos alunos, os quais participam deste contexto e para a pessoa com deficiência não poderia ser diferente. Portanto, a educação inclusiva fomenta o repensar das práticas na escola comum, por meio de ações que atendam às diferenças considerando também os distintos contextos, que este sujeito faz parte. (FERREIRA, LIMA e GARCIA. 2015, p.49-50)

Salientam ainda que se faz necessário refletir sobre a importância da escola neste processo de inclusão, refletir como se dá este atendimento ao aluno com deficiência dentro da sala regular, seu currículo comum, se o mesmo está atendendo às necessidades educacionais que este aluno requer, pois, assim como os demais alunos, os alunos público alvo da educação inclusiva, é único, e constituído de peculiaridades. Este pensamento se coaduna com o artigo de Miguel (2019), intitulado “A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular”, quando ressalta que:

Para que um processo de inclusão aconteça o professor deve identificar as necessidades educacionais de seus alunos, entendendo que os educandos têm seus ritmos e formas diferentes de aprender. Não se trata apenas de uma limitação física ou intelectual, mas, sim, do entendimento, da reflexão de que todo sujeito aprende e, portanto, os caminhos diversos de construção de conhecimento devem ser assegurados (p. 26)

Ferreira, Lima e Garcia (2015), abordam ainda que a proposta de uma educação inclusiva, requer uma reformulação nas políticas educacionais de ensino para atender as especificidades da criança com deficiência dentro da sala de aula regular, o currículo deve ser adaptado, assim como perceber a diversidade, valorizando e atendendo cada uma delas dentro do espaço escolar. Por isso, todos os sistemas de ensino, municipal, estadual e federal, têm o compromisso de organizar e ofertar políticas educacionais pautadas em atender a diversidade da criança com deficiência, respeitando as diferenças por elas apresentadas. Bem como, ofertar o Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), como indicado na Resolução nº 04 de 2009² do Conselho Nacional de Educação. Sendo de caráter obrigatório a oferta aos alunos público-alvo da Educação Inclusiva.

O profissional do AEE deve ter especialização na área da educação especial, e atender aos alunos, público-alvo da educação especial, no contraturno da sala comum. A partir do atendimento, o profissional do AEE, pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala, para juntamente com o professor da sala regular pensar em possibilidades de intervenção, trocando informações e orientações em relação às peculiaridades dos alunos com deficiência, realizando um planejamento com estratégias e atividades acessíveis a estes alunos, buscando incluir a todos, independentemente de sua condição.

O atendimento do AEE é um complemento ao ensino regular, sendo necessário para a formação do aluno com deficiência, “pois é, neste espaço, que será abordado os campos conceituais, os quais possibilitaram maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos.” (BRASIL, 2009, p. 48)

² (...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1)

Deste modo, Ferreira, Lima e Garcia (2015), afirmam que o objetivo do atendimento educacional especializado é oferecer condições e liberdade, para que o aluno com deficiência possa desenvolver seus conhecimentos, dentro daquilo que lhe é possível, naquele momento e lugar, tornando-se agente capaz de produzir significado e aprendizado. “Este trabalho deve ser conjunto, escola e AEE. Não funciona separadamente, pois é uma ressignificação metodológica e didática, que envolve toda a escola e a família.” (FERREIRA, LIMA E GARCIA, 2015, p.56). O AEE realizado nas salas multifuncionais é mais um recurso no processo da inclusão, bem como a formação dos professores que atendem na área.

Machado et al. (2017), em “Produção de recursos pedagógicos acessíveis na perspectiva da Educação Inclusiva”, que teve como objetivo identificar as dificuldades e facilidades enfrentadas diariamente pelo profissional do AEE na sala de recursos multifuncional, observando o planejamento colaborativo, a organização, a sistematização e a produção de recursos acessíveis para os alunos com deficiência. Foi efetivada através de uma pesquisa-ação, a partir dos cadernos de registros diários, foi possível desenvolver recursos pedagógicos acessíveis para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, a autonomia dos alunos incluídos, a interação no grupo e a participação com equidade de condições.

Os autores destacam que, diante das diversidades educacionais que as crianças com deficiência apresentam, é papel do professor do AEE produzir recursos pedagógicos acessíveis que venham contribuir com o processo de aprendizagem do aluno incluído no ambiente da sala regular.

Os mesmos, reforçam que umas das ações realizadas pela professora do AEE, envolve organizar, um planejamento semanalmente, na qual deve ser partilhado com a professora da sala regular, a partir deste planejamento a professora do AEE têm a responsabilidade de produção e adaptações de conteúdos, atividades e recursos acessíveis necessários, de acordo com as especificidades dos alunos com deficiência.

Vale ressaltar a pesquisa de Lima (2017), “O direito à inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e desafios.” que objetiva compreender como tem ocorrido a inclusão do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo defende que as políticas educacionais devem oferecer na prática meios para que a escola possa receber estes alunos de forma coerente e concisa. Entretanto, o que se percebe

é que mesmo havendo o princípio da inclusão, sendo este considerado fundamental ao processo da aprendizagem, assegurando aos indivíduos condições e ofertas de aceitação à diversidade, isso ainda não é uma realidade em todas as escolas brasileiras.

A autora justifica que há diversos motivos que corroboram para uma má oferta da educação inclusiva, tais como: a dura realidade das condições de trabalho dos profissionais da educação básica e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a infraestrutura inadequada, o despreparo dos professores para acolher os alunos com deficiência em sala. Assim, não basta garantir o que consta a legislação, mas promover modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças devem levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade.

Monteiro et al. (2020), em seu artigo, “Acolher para incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva”, que reforça a importância do acolhimento da criança com deficiência no espaço da escola regular, ressalta que o acolhimento das crianças nas escolas é a primeira etapa no processo da inclusão, permite que a escola conheça sobre as necessidades educacionais e as potencialidades desses alunos, obtendo informações importantes para o planejamento das ações que devem ser implementadas nas práticas pedagógicas, tanto na sala de aula comum, quanto no atendimento educacional especializado.

Para concluir, destaco o “Caderno Do Professor Atendimento Educacional Especializado - AEE”, Melo et al. (2018), que tem como propósito garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, assegurando com qualidade a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas salas de recursos multifuncionais. Foram traçadas algumas estratégias necessárias para que o professor do AEE possa assegurar com qualidade a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas salas de recursos multifuncionais. Na qual destacamos a seguir:

Primeiramente, antes de atender a criança com deficiência, o professor do AEE deve realizar um encontro com os pais e responsáveis para assinar a ficha de matrícula, responder a anamnese e assinar o termo de compromisso. Na

oportunidade, deve ser explicado ou lembrado a importância do AEE. Em caso de desistência, é importante que seja registrado o motivo e assinado o Termo.

É importante que durante o período do atendimento seja traçado um registro dos Combinados com os pais/responsáveis. Preferencialmente deve ser marcado um encontro sistemático para que seja pontuado e registrado informações e combinados relevantes sobre a criança, momento propício para tirar dúvidas e evidenciar o trabalho conjunto com a família do aluno. No final deve ser assinado e guardado na pasta de documentos do aluno. Como também deve ser realizado um registro de combinados profissionais pertencentes à escola, pois, deve-se existir uma forte articulação entre os vários profissionais da escola para a promoção da inclusão educacional. O aluno do AEE não deve ser mantido isolado, incomunicável, que apenas chega ao atendimento e vai embora, sem contato com a escola.

No primeiro atendimento, deve-se ser realizada a Avaliação Diagnóstica Inicial. Esse instrumento de avaliação deve constar indicadores do processo de aprendizagem de cada aluno, o mesmo deve ser adaptado de acordo com as singularidades, distinção, experiências vividas e acumuladas na trajetória escolar de cada aluno.

Na realização do estudo de caso, deve-se ter como base a anamnese e a avaliação inicial, o mesmo deve abordar o tipo de deficiência, dados clínicos, contexto educacional, dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao cotidiano escolar. A coleta de dados deve ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise dos documentos, pareceres médicos e pedagógicos, entre outros.

Após realizar a conclusão de todas as etapas do Estudo de Caso, deve ser construído o Plano do AEE. A sua construção deve focar nas potencialidades do aluno e não na sua deficiência, por isso deve ser único, um plano para cada aluno, mesmo que tenha alunos com o mesmo tipo de deficiência suas potencialidades são diferenciadas. O Plano do AEE é um plano geral e a partir dele devem ser elaborados os planos de aula. Nele deve constar a área de conhecimento, habilidade e competências que serão trabalhadas.

A avaliação é um processo fundamental na organização da escola inclusiva. “Através da avaliação, é possível decidir os novos rumos a seguir, com a escolha de

novos recursos, atitudes, estratégias, metodologia, objetivos e conteúdo para favorecer o desenvolvimento do aluno.” (MELO et al. 2018, p.31)

O Plano de intervenção intercorrente é um instrumento orientador da prática pedagógica, ele oferece tanto ao professor do AEE, quanto ao professor da sala regular indicativos para acompanhamento dos problemas que surgem na rotina escolar, às vezes imprevisíveis e novos.

O Plano de Clarificação do problema, metodologia e resolução do problema, é similar ao estudo de caso, a diferença está na natureza do problema. Este plano objetiva solucionar dificuldades que antes não existiam. Atentar aos problemas do aluno, proporcionando oportunidades de novos percursos. A Intervenção é indiscutivelmente valiosa.

A avaliação processual deve ocorrer ao final do primeiro semestre, para se ter uma visão mais acurada do processo de aprendizagem dos alunos. O professor do AEE, juntamente com o professor de sala deve traçar novas formas de aproximar o aluno com deficiência do objeto do conhecimento. Incorporando em suas avaliações todas as áreas de conhecimento, propondo novos desafios e instigando os alunos a superá-los.

A avaliação final é feita no final do segundo semestre, nela deve constar as áreas do conhecimento alcançadas pelo aluno, e as não alcançadas. as crianças com deficiência devem receber todos os apoios extras que necessitam, para que lhes seja assegurado o direito de aprender. E que assim, possa alcançar todas as áreas propostas para seu desenvolvimento.

Por fim, o relatório final, que é realizado pelo professor do AEE no final do ano letivo, nele deve constar se o aluno tem condições de acesso à série seguinte. Ressaltando que avançar na série sem a construção de aprendizagens significativas não contempla uma educação humanizadora e libertadora. Sem aprendizagem, o aluno com deficiência não consegue a emancipação e adiante as barreiras se tornarão intransponíveis.

“A qualidade do processo ensino-aprendizagem aumenta quando a avaliação é utilizada de forma planejada, adequada e organizada.” (MELO et al. 2018, p.34)

Para ampliar a discussão buscou-se entender melhor sobre o Pensamento da educação inclusiva no Brasil, a partir dos documentos oficiais como: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.2 Pensamento de educação inclusiva no Brasil

Historicamente a educação, obteve uma ideia de uma educação universalizada, na qual foi pensada para atender de forma única todos os estudantes, ou seja, não consideravam as peculiaridades dos estudantes, tomando de maneira única o nível de aprendizagem e de desenvolvimento dos mesmos. Desta maneira, apesar da ideia de uma educação universalizada, alguns grupos continuaram excluídos do acesso à educação, entre eles, o grupo das pessoas com deficiências, transtornos globais, superdotação ou altas habilidades (BRASIL, 2008). Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), no Brasil o atendimento especializado para pessoas com deficiências começou a ser traçada na época do império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Porém o movimento de uma educação inclusiva começou a ganhar força no Brasil a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, em Jomtien, na Tailândia, evento da UNESCO. Na qual foi elaborado o documento Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Após a constatação dos graves problemas educacionais percebidos no mundo, o documento apresenta o novo século como um novo cenário repleto de esperança e de possibilidades ocasionado por novas forças. Esta nova configuração permitiria que, pela primeira vez na história, a “educação para todos” se consagrasse como uma meta viável.

Dentre os objetivos elaborados desse encontro, destaca-se a universalização da educação básica, de qualidade e equitativa. Ela também trouxe como um objetivo a ser alcançado, a garantia de igualdade de acesso àqueles que apresentam alguma

deficiência, além de garantir que os grupos excluídos não sofram discriminação no acesso à escola. Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), expressa o compromisso da universalização da educação básica e compreende que:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 3).

Também destacamos a Declaração de Salamanca (1994), na qual Santos e Santos (2016), ressalta que este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com a Declaração, os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nelas matriculados, tendo como base o artigo 11 da Declaração de Salamanca “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”. Nesse viés, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Dessa forma, podemos perceber que a Declaração de Salamanca iguala os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade.

Ambos os documentos passaram a influenciar diretamente a formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. As metas do Plano Nacional de Educação e as prioridades das políticas educacionais brasileiras são planejadas no sentido de alcançar os objetivos da Educação para Todos.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

Miguel (2019), ressalta que o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento importante que reforça a Educação Inclusiva como direito – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe no artigo 54: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Miguel (2019. BRASIL, 1990, p.25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, aprovada em 1996, reforçou os ideais da educação para todos, presentes na Constituição Federal de 1988, expressando os princípios e os fins da educação, entre eles a igualdade para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, enfatizando que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo.

Diante do mesmo, compreendendo que o método de separar os alunos com deficiência não funcionava, tendo uma perspectiva de integração, não de inclusão, medidas foram tomadas para que o trabalho com essas crianças fosse desenvolvido nas escolas "comuns".

A LDB (BRASIL, 1996) propõe a organização dos níveis da educação básica (educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) e superior, além das modalidades de educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Esses níveis e modalidades como forma de garantir o acesso de todos à educação propõem que:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

[...]

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

[...]

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, art. 37, 39 e 58)

A LDB determina a esses discentes o direito de se matricular na rede regular de ensino e frequentar a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado [AEE], quando necessário. Esses profissionais oferecem o atendimento a essas crianças, iniciando na educação infantil e estendendo-se por todos os níveis da educação, ou seja, as crianças estudam em classes comuns e recebem o atendimento dos professores do AEE, no contraturno. Os professores AEE devem possuir formação em Pedagogia e especialização no ramo da educação especial. Eles articulam seu trabalho junto com os professores (da sala regular), viabilizando o desenvolvimento do processo educacional desses alunos. Assim, importa considerar que a educação inclusiva deve estar preferencialmente, associada ao ensino regular e, não, como uma modalidade de ensino que atenda apenas às crianças com deficiências em salas ou escolas especializadas para esses sujeitos.

Em Setembro de 2020, surge o Decreto Nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, embora à princípio pareça ser um avanço para as políticas inclusivas, ao garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação através da implementação de programas e ações. Em seu Artº 2, inciso VI, propõe:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

Silva et al. (2021), ressalta que tal decreto, retrocede a luta da PCD, no que diz respeito à volta da criação de escolas especiais, fator marcante da fase de segregação das pessoas com deficiência, onde as tais eram afastadas do convívio social.

Entende-se, que a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regular, em interação com os demais alunos permite que os mesmos, possam se desenvolver em variadas áreas, situação que seria impossível com a separação desses alunos em escolas e classes especializadas, conforme propõe o Decreto nº 10.502.

1.3 O Plano Municipal de Educação na perspectiva da educação inclusiva.

O Plano Municipal de Educação - (doravante PME), do município estudado, foi aprovado em 11 de junho de 2015, a partir da Lei municipal Nº 548º/2015, O PME consiste num documento referencial do Município, “o qual propõe avaliar o sistema educacional com diretrizes e metas para orientar a política da Educação nos Dez anos seguintes a sua aprovação.” (PME, 2015).

O PME da referida cidade prevê em sua meta para a Educação Especial as ações que atendem estudantes com deficiências na rede municipal de ensino:

Ampliar o atendimento para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, (PME, 2015-2025, p.19)

Para que esta meta seja alcançada no período de vigor desse documento são apresentadas as seguintes estratégias:

- Mapear em regime de colaboração com as Secretarias de Saúde e Assistência Social durante o período do plano em vigência, pessoas com necessidades especiais fora da escola, visando à ampliação de políticas públicas.
- Articular ações de forma gradativa a fim de promover a inclusão de educandos com necessidades especiais.
- Garantir assessoria técnico-pedagógica e formação a todos os profissionais de educação, na área da Educação Especial, através das demandas e instituições.
- Garantir transporte ao aluno com necessidades educacionais especiais permanentes, conforme a legislação vigente.
- Promover parcerias com as Secretarias de Saúde e Assistência Social, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (PME, 2015-2025 p.18).

O PME foi elaborado tendo como norte o Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco (2015-2025). “Na sua constituição, o texto apresenta diretrizes, metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, configuradas sob uma proposta que privilegia o atendimento das necessidades educacionais da população no seu conjunto.” (p.09).

O PEE do estado de Pernambuco, prevê em sua meta 4 as ações que atendem estudantes com deficiências em todo o estado:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços. (PEE - PE, 2015-2025 p.61)

O PEE ressalta que para que a inclusão escolar aconteça requer que as escolas se organizem para oferecer as condições necessárias ao atendimento das necessidades educacionais de todos os estudantes, proporcionando um ambiente pedagógico acolhedor e diversificado, de forma a contribuir, significativamente para o seu desenvolvimento cognitivo, desiderativo, social e psicomotor, assegurando ao estudante público alvo da educação especial o direito à educação na perspectiva de contemplar todas as esferas das dimensões humanas.

Diante do exposto, verifica-se que o PME do referido município se contradiz quando afirma na página 18 que:

A inclusão responsável leva em consideração as diferentes necessidades e possibilidades de cada sujeito. Portanto, surge a necessidade da formação de recursos humanos para o atendimento da demanda de alunos com as necessidades educacionais especiais, que hoje corresponde a apenas 8% da população desde o nascimento até a idade adulta. Os profissionais da Educação devem ter ainda parcial ou total autonomia e habilidade no ato educacional para identificar os educandos em suas necessidades, afim de atendê-los da melhor forma possível e encaminhá-los para avaliação e diagnóstico com profissionais habilitados. (PME, 2015-2025 p.18)

Percebe-se então que a prática da educação inclusiva é dependente da efetivação das políticas públicas no espaço escolar e de atitudes tomadas pelos agentes que compõem o âmbito escolar, que devem zelar pelas ações legais, visando a efetiva promoção da inclusão dos estudantes com deficiência.

Conforme afirma Silva (2018), a partir dessa compreensão verifica-se que a educação inclusiva de pessoas com deficiência em sala de aulas regulares, objetiva garantir o direito constitucional de educação de qualidade para todos, mas se faz necessário entender um pouco mais sobre essas formas de inclusão nas escolas, pois não se pode pensar em direito à educação para todos sem, de fato, promover as condições que alcancem individualmente os/as estudantes.

1.4 A Escola como proposta inclusiva

A inclusão de pessoas com deficiências em escolas e salas de aula regulares é um direito constitucional. Para tanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL. MEC/SEESP, 2001).

Ao pensar em escola inclusiva, precisa-se pensar em alguns aspectos relevantes como: qualidade, acessibilidade, avaliação, currículo, dentre outros.

Segundo Ledesman (2016), a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum é o processo pelo qual ela se transforma, para poder se inserir junto com os demais alunos. Desde a infraestrutura escolar, como seu projeto político pedagógico devem ser reformulados e construídos juntamente com toda a comunidade escolar, visando a qualidade do ensino e priorizando uma gestão democrática.

No que diz respeito à infraestrutura escolar, a acessibilidade é extremamente necessária para que aconteça a inclusão nas escolas. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. A lei n.13.146/2015, no artigo 53, afirma que “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.”

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o professor deve contribuir com sugestões que visem assegurar a inclusão, o ensino de qualidade, o acesso e

permanência de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, dando a todos a oportunidade de desenvolver-se conforme a habilidade de cada aluno.

A determinação de elaboração do PPP está expressa na LDB - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, o dever de "[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica", explicitando que a escola precisa fundamentalmente saber o que almeja e colocar em prática suas metas, não ficando apenas na teoria ou nas intenções expostas no papel.

De acordo com Santos e Santos (2016), a escola tem a necessidade de orientar suas atividades com um PPP sistemático que se desenvolva a longo prazo, no qual sejam trabalhadas diferentes formas de ensino, conteúdos e avaliações do processo de ensino e de aprendizagem, especialmente com aquele aluno que apresente alguma deficiência, porém isso não significa facilitação nem a negação da avaliação, e sim, uma forma diferenciada, buscando valorizar os desenvolvimentos de aprendizagem obtido por esse aluno.

Os professores dessa instituição que desenvolvem a inclusão devem interessar-se pelo que seu aluno deseja aprender, acreditar nas suas potencialidades é um fator primordial para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem, aceitá-los como são, saber escutá-los e valorizar as suas produções, ajudam na independência deste aluno. Aplicar uma metodologia que venha a estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua aprendizagem efetiva. (SANTOS e SANTOS, 2016, p.08)

Ropoli et al. (2010), salienta que muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade

De acordo com Rosana Glat (2007), o grande desafio na escola inclusiva é fazer com que a diferença não reproduza desigualdades, neste sentido afirma:

E este é o grande desafio com o qual nos deparamos quando pensamos em uma Escola Inclusiva. Pois, para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído na própria escola – já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado. (GLAT, 2007, p. 4)

Incluir esses alunos na escola, não pode ser de iniciativa apenas dos profissionais especializados, mas de todos que vão conviver com elas diariamente é um trabalho em conjunto com pais, alunos, escola e professores. Assim, espera-se que a escola inclusiva esteja preparada para oferecer uma educação para todos, sem exceção e de forma igualitária, através de infraestrutura adequada, profissionais da educação capacitados e um projeto pedagógico democrático.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão implica na capacidade de olhar para o outro de forma empática, reconhecendo suas diferenças, compartilhando e acolhendo a todos sem exceção.

Silva (2018), ressalta que a educação inclusiva de pessoas com deficiência em sala de aulas regulares, objetiva garantir o direito constitucional de educação de qualidade para todos, mas se faz necessário entender um pouco mais sobre essas formas de inclusão nas escolas, pois não se pode pensar em direito à educação para todos sem, de fato, promover as condições que alcancem individualmente os/as estudantes.

1.5 Atendimento Educacional Especializado

Dentre os documentos mais importantes para consolidação da educação inclusiva no país, encontra-se o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta os sistemas de ensino a garantir, entre as ações propostas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a participação da família e da comunidade. O mesmo ressalta que o AEE é instituído nas escolas como apoio, tanto para alunos, pais, professores e demais membros escolares, apontando para uma atuação de caráter interativo, o que se confirma também na Resolução nº 4/2009. Os

art. 9³ e 13⁴ indicam que a atuação do professor especialista requer a articulação entre outros segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2008). Essa resolução ressalta que, para essa atuação, o profissional do AEE deve ter formação inicial que o habilite a exercer a docência e receber formação específica para a Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com o documento, as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O profissional do AEE deve atender prioritariamente no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

O professor de sala de aula comum que possui um aluno com deficiência tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa

³ Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

⁴ Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2010).

O professor do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

A lei diz que a oferta do AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (BRASIL, 2010).

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), às atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (Brasil, 2010. p.7).

O profissional do AEE, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Dessa forma, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, o AEE deve, ainda, integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família (BRASIL, 2010). De acordo com o Manual, Ropoli et al. (2010), destaca alguns eixos que devem ser articulados entre o AEE com as atividades desenvolvidas por

professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

São eixos privilegiados de articulação:

- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI et al., 2010, 19).

Os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, Rodrigues (2018) afirma que a maioria das escolas regulares no Brasil não estão preparadas para receberem e ensinarem aos alunos com deficiência, devido a problemas de infraestrutura e formação profissional da equipe, que nem todas as escolas do Brasil disponibilizam uma sala de recursos para oferta do AEE. Em algumas cidades os centros especializados ficam responsáveis por realizar esse atendimento especializado, disponibilizando recursos para apoiar o ensino inclusivo em todas as escolas que estão na sua região, com professores especializados e materiais pedagógicos.

Ou seja, o aluno com deficiência está matriculado na escola regular, mas tem a sua disposição o Atendimento Educacional Especializado para qualquer necessidade específica que a escola regular não consiga suprir durante sua jornada escolar. Sendo assim, o atendimento educacional especializado não substitui a escola comum, ambos se completam.

1.6 A importância do acolhimento aos alunos com deficiência

De acordo com Ferreira (2018), muitos são os sentidos de acolhimento: receber, ouvir, admitir, acolher, aceitar, atender e considerar.

Rodrigues (2018), defende que o processo de acolhimento está muitas vezes vinculado à educação infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, o início e o fundamento do processo educacional. Mas o processo de acolhimento deve ser pensado para todos os indivíduos em todos os tempos, períodos e âmbitos, em cada novo momento, ou seja, não é apenas na escola que devemos pensar no acolhimento e na inclusão é na sociedade em modo geral.

No âmbito escolar, o acolhimento é uma ação pedagógica que favorece a integração de toda comunidade escolar, com vista ao desenvolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento, assim como promoção do engajamento com o processo de escolarização e estratégias de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Faria e Camargo (2021), o processo de acolhimento aos alunos com deficiências é o que dá início à inclusão escolar. Desde o processo de ingresso na escola a criança com deficiência deve se sentir acolhida como todo e qualquer aluno. A ideia da educação inclusiva considera que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). Para tanto, se faz necessário uma parceria entre os responsáveis, comunidade escolar e professores de salas, para melhor compreender a rotina desse aluno e suas dificuldades para juntos buscar articular estratégias para o acolhimento como o princípio para tornar as escolas acessíveis a todos. Pois, sem que haja um planejamento efetivo para acolher e compreender os alunos, a inclusão é comprometida e dá espaço à exclusão ou ao ensino individualizado dentro da sala de aula regular.

As escolas devem proporcionar espaços de acolhimento para que as crianças com deficiência se sintam respeitadas e estimuladas, conscientizando a sua comunidade escolar a olhar e acolher a diversidade e as singularidades de cada criança sem limitar ou caracterizá-la pela sua deficiência, oportunizando que o mesmo desenvolva autonomia sobre si, e o espaço que ocupa.

Rodrigues (2018), salienta que a criança com deficiência ao chegar na escola, deve ser apresentada diante a turma, e a professora deve pontuar suas dificuldades e ressaltar suas potencialidades, para que os demais alunos possam acolhê-lo e compreender que ela também faz parte da turma independente de sua deficiência, conscientizando que todas as pessoas possuem diferentes culturas, costumes e níveis de habilidades que as suas dificuldades podem ser superadas com o auxílio e empenho de todos. Abrindo espaços de escuta, para ouvir as necessidades didáticas desses alunos conforme expresso por Freire (1996, p. 45), “[...] escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

De acordo com Manuel (2016), é importante que o professor crie relações de diálogo e afeto com seus alunos, procurando compreender as especificidades de cada um, para melhor desenvolver suas habilidades através de atividades e situações lúdicas que gerem interesse e curiosidade nos alunos, dessa forma o processo da aprendizagem se torna mais significativa.

Sabe-se que a aprendizagem está ligada ao afeto e que através dessa afetividade é possível alcançar e vencer diversas barreiras, obtendo desta forma melhores resultados no desenvolvimento da alfabetização dos alunos (...). O processo de maturação será favorecido quando o aluno for incentivado a aprender e lhe for oportunizado um ambiente estimulador, prazeroso e interessante; propício para a apreensão e efetivação do conhecimento. (MANOEL, 2016, p.9)

Ressalta-se, portanto, a importância dos fatores emocionais no processo de ensino-aprendizagem. Se faz necessário que o professor considere os elementos incentivadores da emoção, pois são os maiores propulsores da aprendizagem. Como de acordo com Ropoli et al. (2010, p.14)

Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenha o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente.

Farias e Santos (2020), ressalta que a mera inserção do aluno com deficiência no ensino comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, para que a inclusão se efetive, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características

e no funcionamento, para que alunos com deficiência sejam matriculados e acolhidos. Portanto, a acolhida deve levar em consideração o contexto de vida, as expectativas e potencialidades dos alunos com deficiência, de modo que para além das leis, diretrizes e políticas públicas, a escola possa construir em um processo bilateral (contando com a participação do aluno e a participação da escola), o seu processo de inclusão.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR DA PESQUISA

Neste capítulo, buscou-se desenhar o percurso metodológico utilizado para dar conta dos objetivos propostos neste estudo. Primeiramente iremos apresentar a natureza, os meios e os instrumentos da pesquisa, posteriormente apresentaremos o universo e sujeitos dos quais esse estudo se debruça e finalmente sobre a metodologia de análise.

2.1 Natureza, meios e instrumentos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, o presente estudo esteve fundamentado, numa abordagem qualitativa, Segundo Minayo esta abordagem concebe o sujeito-pesquisador como parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significados. Sem desconsiderar, contudo, dados quantitativos que sejam pertinentes ao estudo realizado. Como de acordo com Minayo (2001, p.22), "O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia".

Dessa forma, a proposta de uma pesquisa quantitativa-qualitativa se adequa ao objetivo deste trabalho, uma vez que buscou identificar a quantidade de alunos com deficiência e de escolas dos anos iniciais em um município localizado na mesorregião do Agreste de Pernambuco, bem como, investigar o processo de inclusão dos mesmos no referido município.

A mesma foi efetivada através de um estudo de caso, voltando o olhar especificamente para as escolas dos anos iniciais do município estudado. Segundo Ludke e André (2018, p. 20), "Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso", pois ele busca retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando experiências a partir da experiência do outro.

O interesse [no caso], portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas

semelhanças com outros ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE, ANDRÉ, 2018, p. 20)

Para verificar a quantidade de escolas públicas que ofertam os anos iniciais no Município estudado inicialmente foi encaminhada uma carta de apresentação direcionada a secretaria de Educação do Município (Anexo 1), a fim de obter o aceite do mesmo como campo de investigação. Após o aceite foi realizada uma visita na secretaria de ensino do município, para coletar o número das escolas dos anos iniciais, o número de alunos por escolas, a quantidade de alunos com alguma deficiência⁵, e saber se há escolas no município, que oferecem Atendimento Educacional Especializado.

Para explorar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos anos iniciais foi realizada uma visita, em cada escola dos anos iniciais, conforme lista cedida pela secretaria do referido município, na qual foram solicitados os documentos.

Para identificar como se promove os Atendimentos Educacionais Especializados das escolas que ofertam os anos iniciais no Município estudado, em decorrência do contexto pandêmico ao qual nos encontramos durante a realização da pesquisa, foi realizada uma visita nas salas de Atendimento Educacional Especializado do município, que foi fotografado e aplicado um questionário através da plataforma virtual *google formulários*, aos referidos professores. O questionário foi construído a partir do “Caderno do professor, Atendimento Educacional Especializado - AEE” (2018).

Finalmente, para verificar sobre a importância do acolhimento que os professores promovem às crianças nos anos iniciais, com algum tipo de deficiência, foi aplicado um questionário que foi construído tomando como referência a pesquisa de Rodrigues (2018), que ressaltou os seguintes apontamentos: a importância do acolhimento de crianças com deficiência em sala de aula; a rotina das crianças com deficiência com os responsáveis; a importância de apresentar a criança com deficiência aos colegas de sala; a importância de incluir as crianças com deficiência no planejamento escolar; estimular a autonomia da criança com deficiência; a relação do afeto entre professor x aluno; escutar as crianças com deficiência e suas demandas didáticas; a importância do professor saber lidar com os momentos de crise do aluno

⁵ do tipo intelectual, auditiva, visual, autismo dentre outras.

com deficiência; a importância do agente de apoio no processo de acolhimento às crianças com deficiência em sala de aula. O questionário foi aplicado através da plataforma virtual *google formulários*, que foi enviado via e-mail aos 18 professores que ensinam nos anos iniciais e que tenham crianças com deficiência na rede de ensino do município estudado.

Foi construído instrumento onde foi obtido a coleta de dados através de dois questionários na plataforma *google formulários*, para atender aos objetivos específicos desta pesquisa. Os instrumentos escolhidos se deu pelo fato de estarmos vivenciando a pandemia do COVID - 19 durante a realização desta pesquisa. A mesma disponibiliza tabelas e gráficos para melhor compreender os resultados colhidos. Segundo Lakatos e Marconi (2017), o questionário possui vantagens e desvantagens, mas aqui destacamos algumas das vantagens no qual esse trabalho se objetivou atingir:

[...] b) Atinge o maior número de pessoas simultaneamente. [...] e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. (LAKATOS E MARCONI, 2017. p. 219/220)

2.2 Universo Pesquisado

A pesquisa foi realizada em um município do estado de Pernambuco. O mesmo está localizado a cerca de 56.37 km da capital Recife, na Mesorregião do Agreste de Pernambuco e na Microrregião do Médio Capibaribe. Possui uma população de 22.360 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

A escolha do município se deu pelo fato de ser o local em que reside a pesquisadora, e pela facilidade em obter as informações para a coleta dos dados.

2.3 Sujeitos Pesquisados

Fizeram parte da pesquisa, 17 participantes: 15 professores dos anos iniciais que atuam na rede de ensino do município que tenham alunos com deficiência em sala e 2 professoras do Atendimento Educacional Especializado que atendem essas crianças.

2.4 Metodologia de Análise

O método de análise utilizado nesta pesquisa foi a descritiva. Através dos dados quantitativos obtidos por meio dos questionários aplicados pelo google forms aos professores de sala regular e ao AEE.

Reis e Reis (2002, p.31), afirma que:

A análise descritiva é a fase inicial do processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos de dados.

Também foi realizada uma análise documental para atender aos objetivos específicos dessa pesquisa através dos PPPs das escolas dos anos iniciais, Plano Municipal de Educação e documentos internos da secretaria de educação que ofertou a distribuição das escolas onde tem crianças com deficiência e AEE. De acordo com Ludke e André (2018):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE, ANDRÉ, 2018. p. 45)

CAPÍTULO III: REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO PESQUISADO

Neste capítulo serão apresentados os resultados dos objetivos específicos que possibilitaram a realização dessa pesquisa e as discussões dos mesmos. Vale ressaltar que devido a pandemia vivenciada no período de realização dessa pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram pensados de acordo com essa realidade.

3.1 Quantidade de escolas públicas que ofertam os anos iniciais no Município estudado

Para coletar os dados referente a quantidade de escolas dos anos iniciais existentes no município, foi realizada uma visita a Secretária de Educação do município, onde a diretora de ensino forneceu à pesquisadora três planilhas, contendo numa a distribuição das escolas dos anos iniciais, na outra a presença de alunos com deficiência, e na última a localização de cada uma das escolas.

Os dados revelaram que dentre as 13 escolas da educação básica existentes no referido município, 08 ofertam os anos iniciais, sendo 50% delas localizadas na Zona Urbana e 50% na Zona Rural. Vale destacar que 75%(n=6) delas têm crianças com deficiência matriculadas e 25%(n=2) não têm registro de matrículas de crianças com deficiência. Como pode ser observado no quadro 2 todas as escolas da zona urbana possuem alunos com deficiência, em contrapartida só há duas escolas na zona rural com alunos com deficiência.

Quadro 2- Número de escolas existentes dos anos iniciais dividido por localização no município:

Localização	Escolas dos anos iniciais	Escolas dos anos iniciais que têm crianças com deficiência
Zona Urbana	04	04
Zona Rural	04	02
Total:	08	06

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Foi identificado que na Zona Rural apesar do número menor de crianças com deficiência matriculadas, não é fornecido a essas crianças o atendimento educacional especializado. Cabe destacar, que o acesso ao AEE é um direito da criança com deficiência, o qual deve ser garantido pelos órgãos competentes, indo além do papel e do dizer e sendo materializado com os devidos recursos. Ferreira, Lima e Garcia

(2015), afirmam que “os sistemas de ensino têm o compromisso de oferecer este atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, como indicado na Resolução nº 04 de 2009⁶ do Conselho Nacional de Educação” (p. 48). Pois, o AEE é um atendimento complementar ao ensino regular, sendo importante para a formação do aluno com deficiência é no atendimento do AEE que serão abordados os campos conceituais, os quais proporcionarão maior compreensão dos assuntos trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos.

Buscando aprofundar os dados, o quadro 3 identifica o número de alunos matriculados nos anos iniciais em cada escola e o número de alunos com deficiência presente em cada uma delas.

Quadro 3 - Número de alunos por escolas dos anos iniciais e de alunos com deficiência.

Escolas	Localização	Número de Alunos	Número de alunos com deficiência
Escola A	Zona Urbana	286	02
Escola B	Zona Urbana	91	01
Escola C	Zona Urbana	383	11
Escola D	Zona Urbana	196	03
Escola E	Zona Rural	187	0
Escola F	Zona Rural	205	03
Escola G	Zona Rural	186	05
Escola H	Zona Rural	36	0
Total de alunos		1570	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Nota-se que o quadro acima sinaliza que dentre as 1570 matrículas das escolas que ofertam os anos iniciais, 60,89% (n=956) estão na zona urbana e 39,11% (n=614) na zona rural.

⁶ (...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1)

Do total das matrículas realizadas 1,59% (n=25) estão relacionadas à inclusão das crianças com algum tipo de deficiência. Destas 68% (n=17) estão na zona urbana e 32% (n=8) na zona rural.

É preciso enxergar a inclusão como forma de igualdade, de equiparar as oportunidades de ensino, estando fundamentada pelo princípio de universalizar o acesso à educação. Neste sentido, Pilati et al. (2012), ressalta que todas as crianças com deficiência, na Educação Básica, têm o direito de frequentar um espaço escolar, porém, deve-se obter um olhar diferenciado para com esses educandos, oferecendo e ensinando com diversas metodologias de ensino, para que a inclusão do processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Dentre os alunos com deficiência demonstrado no quadro 2 acima, buscou-se identificar o tipo de deficiência de cada aluno, resultando na seguinte distribuição, conforme o quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Tipo de deficiência encontrado por aluno e escola

Escola	Tipo de deficiência por aluno	Quantitativo por escola
Escola A	Surdez	1
Escola A	Autismo	1
Escola B	Síndrome de West	1
Escola C	Autismo	4
Escola C	TDAH	2
Escola C	Síndrome de Down	1
Escola C	Múltipla Deficiência	1
Escola C	Microcefalia	1
Escola C	Autismo + TDAH	2
Escola D	Sem laudo	2
Escola D	Síndrome de Down	1
Escola F	Múltipla deficiência	1
Escola F	Retardo mental	1
Escola F	Microcefalia	1
Escola G	Deficiência intelectual + TDAH	1
Escola G	Autismo	2

Escola G	Síndrome de Down	1
Escola G	Síndrome de West	1
Total de alunos com deficiência		25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Ao analisar os tipos das deficiências desvinculadas das escolas, 28% (n=7) são crianças autistas, 12% (n=3) são Síndrome de Down, 8% (n=2) para as seguintes deficiências West, TDAH, Múltipla Deficiência, Microcefalia, Autismo+TDAH e sem laudo e 4% (n=1) para Surdez, Retardo Mental e Deficiência Intelectual+TDAH, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 5 - Tipo de deficiência desvinculado das escolas

Tipo de Deficiência	%	N
Autismo	28%	7
Síndrome de Down	12%	3
Síndrome de West	8%	2
TDAH	8%	2
Múltipla Deficiência	8%	2
Microcefalia	8%	2
Autismo + TDAH	8%	2
Sem laudo	8%	2
Surdez	4%	1
Retardo Mental	4%	1
Deficiência Intelectual + TDAH	4%	1
Total		25

Fonte: Criado pela pesquisadora

Um dado que se ressalta aqui é que no município a assistência educacional ao autismo parece ser um desafio para a inclusão, já que ele se sobressai em relação às demais deficiências. Cabe no futuro aprofundar a pesquisa para identificar como as intervenções são ofertadas para este público específico. Um outro dado que se revela é que há poucas crianças incluídas com microcefalia, uma vez que no ano de 2015, Pernambuco registrou um número elevado de casos de bebês que nasceram com a

Síndrome Congênita provocada pelo vírus da Zika Vírus. Um outro aspecto diz respeito à nomenclatura Retardo Mental ao se referir à Deficiência Intelectual ainda presente em pleno século XXI.

Ao se deparar com a diversidade de deficiências encontradas no município, é preciso compreender que a educação inclusiva é um modo de estimular o convívio e o respeito com todas as pessoas além da deficiência, que por algum motivo tiveram a marca da discriminação em sua história, cabendo incluir na escola os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ferreira, Lima e Garcia (2015, p.51), afirmam que a escola deve adequar-se à proposta de ensino a fim de que diferentes alunos se apropriem do conhecimento. De outra forma, ainda continuará nos tempos da integração escolar. O aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, exige do sistema escolar, a eliminação dos entraves por parte das instituições em atender às diferenças, valorizando e potencializando suas habilidades.

À vista dos resultados apresentados, é possível perceber que a escola não precisa apenas dar acesso ao aluno com deficiência no espaço escolar através da matrícula, mas precisa prover recursos necessários para garantir o acesso e a permanência desse aluno na instituição de ensino.

De acordo com Ferreira, Lima e Garcia (2015, p.50) a escola inclusiva demanda uma reforma na estrutura educacional, o currículo deve ser repensado, assim como as formas de avaliação. A diversidade deve ser percebida, valorizada e atendida neste espaço que é composto pela diferença.

3.2 O que dizem os PPPs das escolas que ofertam os anos iniciais no Município estudado

Para coletar os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP das escolas que ofertam os anos iniciais no município, a pesquisadora realizou uma visita em cada uma delas e solicitou aos gestores o referido documento.

Das 04 escolas da zona urbana, só 2 disponibilizaram o PPP, o mesmo ocorreu em relação à zona rural. Portanto, 50% (n=2), conforme demonstra o quadro 6 abaixo. As demais escolas justificaram que encontram-se reformulando o PPP.

Quadro 6 - PPP coletados das escolas dos anos iniciais

Escolas dos anos iniciais que concederam o PPP	
Escola A	Zona Urbana
Escola C	Zona Urbana
Escola F	Zona Rural
Escola G	Zona Rural

Fonte: Criado pela pesquisadora

3.2.1 O que diz o PPP da Escola A

A escola A encontra-se localizada na zona urbana, possui dois alunos com deficiência, sendo 1 com Surdez e outro com Autismo. O PPP traz a inclusão nos seguintes itens: 2.11 intitulado "Crianças e Adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais", afirma que:

- Ofertar matrícula para estudante com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, limitações físicas (motoras), sensoriais (auditivas e visuais) ou intelectuais, ofertando atendimento especializado, conforme situação a indicar, objetivando a inclusão escolar. (p.08)

No item 5.9, afirma que "Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas." (p.28). Em seguida salienta que "todas as instituições devem oferecer atendimento educacional especializado, chamando de Educação Especial".

Um dado a ser ressaltado é o modo que entende sobre inclusão e AEE, que necessita ser reconstruído, pois a referida escola não oferta o AEE. As duas crianças, uma com surdez e a outra com autismo, necessitam se deslocar no contraturno a uma outra escola que ofereça esse atendimento, se contradizendo em seu discurso.

Ropoli et al. (2010, p.18) afirma que o motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Aqui um aspecto que se ressalta é sobre a importância da adaptação curricular, um elemento indispensável para a garantia deste aluno na travessia educacional.

Segundo o PPP, a escola lida com a adaptação do currículo escolar regular, quando afirma que:

Entende-se, por educação inclusiva, a adaptação do currículo escolar regular para as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse processo de educação inclusiva escolar deve ser compartilhado por todos: educadores, familiares, políticos e comunidades em conjunto para o sucesso efetivo. (p.28)

E reitera seu compromisso com a educação inclusiva, a partir de sua adaptação curricular quando se propõe a:

- Desenvolver uma pedagogia centrada no estudante, uma pedagogia capaz de educar e incluir os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentem dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que apresentem altas habilidades/ superdotação, entre outras, assegurando uma educação de qualidade, tendo em vista adequações no currículo (p.8).

Embora, o PPP da presente escola traga todo um discurso de inclusão, e reconheça a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), traz no 5º parágrafo da p.28 um termo que contradiz toda uma lógica afirmativa, uma vez que eles não reconhecem a pessoa com deficiência, mas demarcam fortemente ao “portador de deficiência”, logo, esse discurso traz uma visão estigmatizada da pessoa com deficiência.

3.2.2 O que diz o PPP da Escola C

A escola C está localizada na zona urbana, e possui 11 crianças com algum tipo de deficiência. 4 são autistas, 2 possuem TDAH, 2 possuem comorbidades conjuntas - Autismo + TDAH, 1 tem Síndrome de Down, 1 com Múltipla Deficiência e finalmente 1 com Microcefalia.

A comunidade escolar da escola C é composta por estudantes que residem na zona urbana e na zona rural. Para aqueles que residem na zona rural há o atendimento do transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal.

O PPP da escola C, aborda a inclusão no item 5.4.2 “intitulado Crianças e Adolescentes com necessidades educacionais especiais”, ressalta que:

Parte do princípio de que a inclusão dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses estudantes, mas no propósito de rever concepções e paradigmas respeitando e valorizando a diversidade desses

estudantes, proporcionando dessa forma, espaços inclusivos, em que a escola se coloca à disposição do estudante (p.20)

No item 5.22, ao tratar da sala de Recursos Multifuncionais, afirma-se que: “A sala de recursos multifuncionais tem como objetivo eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (p.40) Vale ressaltar, que a escola não tem em sua estrutura uma sala de recursos multifuncionais, e não oferta o Atendimento Educacional Especializado, apesar de atender 11 crianças com deficiência, as mesmas precisam se deslocar até uma outra escola no contraturno para conseguir o atendimento do AEE, se contradizendo em seu documento, dado esse que necessita ser alterado.

Sobre a importância de se ter instalado na escola uma sala de recursos multifuncionais, principalmente uma escola que têm matriculados um número significativo de alunos, como a escola apresentada, Ferreira, Lima e Garcia (2015) declara que:

O uso de recursos e materiais variados ofertados no AEE é de extrema importância para contribuir com o desenvolvimento de vários aspectos nos alunos. Se pode exemplificar, no caso de alunos com TEA, a necessidade de ampliar a atenção; o desenvolvimento das relações com o outro; percepção daquilo que o aluno procura transmitir, por meio de expressões faciais ou o que sente; como também, ampliar sua linguagem oral; ou ainda com outras formas de comunicação como no uso de comunicação aumentativa alternativa/CAA, quando necessário, como importante instrumento de apoio ao aluno sem comunicação oral, ou ainda aqueles que apresentam maiores dificuldades na linguagem. (p.52)

Diante o exposto, percebe-se que o documento, se contradiz em suas propostas, e deixa a desejar no tocante à inclusão.

3.2.3 O que diz o PPP da Escola F

A escola F fica localizada na zona rural, nela há 03 crianças com deficiência, sendo 1 com múltiplas deficiências, 1 tem retardo mental e 1 tem microcefalia. No item 5.13 pontua sobre a inclusão trazendo a Deliberação Nº 2/13 trata das normas para a educação, modalidade da educação básica para alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino do Estado do Paraná. pontuando o Art. 5º que especifica:

“As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentadas pelo aluno, em caráter temporário ou

permanente, bem como os recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando as barreiras para a aprendizagem”

No item 5.14 discorre sobre a “Inclusão e diversidade na Educação Básica”, na qual ressalta que “A escola pública deve compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças, como um dos eixos norteadores da sua ação das práticas pedagógicas” (p.43). O mesmo item propõe iniciativas das políticas educacionais para o acesso a uma educação de qualidade, na qual destacamos os pontos:

- b) Concepção de educação que pode proporcionar a inclusão de todos no processo educacional de qualidade”;
- c) O direito à diversidade e o respeito às diferenças devem ser eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública;
- f) Participação dos profissionais da educação em formação inicial e continuada comprometida com a superação das igualdades constatadas no interior do sistema de ensino. (p.43)

No item 5.15 trata das “Políticas Educacionais de Inclusão”, trazendo ações que a escola deve adotar para garantir um espaço de inclusão. Na qual destacamos a ação “b) Reorganizar o trabalho da escola, do tempo escolar, formação de professores, no trato ético e democrático dos alunos e seus familiares, em novas alternativas para a condição docente e postura democrática diante do diverso;” (p.44). Neste ponto a escola reconhece que necessita tomar ações para garantir um espaço de inclusão, em seu documento ao contrário dos demais apresentados não foi encontrado afirmações que a mesma já oferta uma escola inclusiva, com atendimentos educacionais especializados, com salas de recursos ou algo do tipo. Indo de acordo com a realidade, como visto, às escolas das zonas rurais não têm acesso ao AEE, que é ofertado apenas para as crianças com deficiência da zona urbana. Ferreira, Lima e Garcia (2015), ressalta que “os sistemas de ensino têm o compromisso de oferecer este atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, como indicado na Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação⁷” (p.48).

⁷ (...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1)

3.2.4 O que diz o PPP da Escola G

A escola G situa-se na zona rural, contém 05 crianças com algum tipo de deficiência, 1 possui comorbidades conjuntas - Deficiência intelectual + TDAH, 02 são autistas, 1 tem Síndrome de West e por fim 1 com Síndrome de Down. A comunidade escolar da presente escola é composta por estudantes que residem na zona rural e alguns na zona urbana. Para os que moram nas áreas distantes há o atendimento do transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal.

Transcorre sobre inclusão no item 5.7 intitulado de “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, afirmando que:

A escola como um ambiente em que valoriza as condições de direitos iguais, deve compreender a inclusão como um processo de inserção social, no qual o aluno independente de sua condição física, mental ou social seja atendido adequando as condições pedagógicas e estruturais às suas particularidades, no intuito de atender a todos, oferecendo condições de aprendizagem. MANTOAN (2002), pontua que: A meta de inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adequar-se às particularidades de todos os alunos(...). Para que o processo de inclusão educacional aconteça na realidade, a escola precisa de planejamento, reflexão e mudança, que envolve equipe pedagógica e administrativa, gestão educacional, a viabilização dos recursos governamentais, e a flexibilização e adaptação curricular, garantindo assim, aos alunos o seu direito a uma aprendizagem que melhor se ajuste às suas necessidades e lhes proporcione uma inclusão responsável na sociedade. (p.34)

O item 5.7.1 “Políticas Educacionais de Inclusão” traz ações que devem ser tomadas para garantir uma educação inclusiva, vale destacar o ponto: “c) Ofertar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, altas habilidades, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, com professores com formação nas diferentes áreas da educação especial.” (p.37). Ponto este importante em ser ressaltado, tendo exposto as deficiência encontrada na escola (comorbidades conjuntas, Deficiência intelectual + TDAH, Autismo, Síndrome de West e Síndrome de Down), se faz necessário que a mesma oferte o Atendimento Educacional Especializado, que ainda não é oferecido pela escola para as crianças com deficiência, tendo em vista que o AEE só acontece na zona urbana, deixando de fora de seu atendimento esses alunos que necessitam do atendimento para garantir o seu pleno desenvolvimento. Neste tocante, Ferreira, Lima e Garcia (2015) salientam que “o AEE é uma proposta viável e necessária nas escolas, apoiando os serviços já existentes na escola e ainda, promovendo a discussão sobre Escola Inclusiva.” (p.54)

3.3 O AEE das escolas que ofertam os anos iniciais no Município estudado.

Após identificar a localização do AEE e da sala de recursos multifuncionais concedido na visita a secretaria municipal de educação, a pesquisadora realizou uma visita no local onde o AEE é realizado, e aplicou um questionário (Apêndice A), através da plataforma *google formulário* para melhor compreender como acontece o atendimento às crianças com deficiência no município.

Foi identificado que o Atendimento Educacional Especializado ocorre na sala de recursos multifuncionais unicamente em uma escola que ainda não foi identificada nesta pesquisa, pois não oferta os anos iniciais, é uma escola dos anos finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), que fica localizada na zona urbana. A mesma possui 279 alunos matriculados, sendo 04 alunos com deficiência, segundo o censo escolar de 2021. A referida escola será identificada como escola H ao apresentar os resultados.

Assim, as crianças dos anos iniciais, que estudam em outros estabelecimentos escolares, estes (a) necessitam se locomover para onde o AEE é ofertado na rede de ensino do referido município, sempre no contraturno das aulas da escola comum.

A esse respeito, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 5º da Resolução nº 04, de outubro de 2009, afirma que:

O AEE é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

O atendimento do AEE fica a cargo de duas professoras especializadas e de um psicólogo.

As professoras do AEE, recebem formação continuada na área da educação inclusiva uma vez a cada mês. Neste sentido, Faria e Camargo (2021) ressalta que:

Embora seja premente a necessidade de investimento na formação docente e do desenvolvimento de práticas de formação continuada para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, esse não é o único

aspecto necessário para a implementação da educação inclusiva; de fato, a efetivação do processo de inclusão escolar demanda o enfrentamento e a superação de vários desafios. (FARIA; CAMARGO, 2021, p.03)

3.3.1 Organização da Sala de Recursos Multifuncionais do AEE

A sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado do município fica localizada na escola H. Após adentrar na escola pelo portão principal, basta seguir em frente, dobrar à direita e a referida sala fica na segunda porta.

Quanto à estrutura ela conta com uma janela, é forrada e tem ar condicionado instalado e com bom funcionamento. Pelas paredes têm painéis colados com o alfabeto em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, as vogais, os números, tabuada de multiplicação, relógio e atividade realizadas pelas crianças.

No que se refere à iluminação, é bem iluminada, tem lâmpadas e a janela proporciona melhor utilização da luz natural.

Quanto à mobília, a sala tem um (1) tapete, quatro (4) carteiras distribuídas de maneira que facilita a locomoção das crianças na mesma, uma (1) mesa de professor, um (1) quadro branco, dois (02) armários, sendo um de aço com quatro (4) gavetas e um todo em grades apenas. No armário em grades há jogos, materiais para colagem, tesouras, coleções, colas, livros, jogos matemáticos, ábaco, material dourado entre outros. No armário de aço há jogos de alfabetização e memorização.

A Sala de Recursos Multifuncionais conta, ainda, com um cantinho de lazer com brinquedos espalhados no tapete no chão e decoração na parede com árvores e flores.

Fig. 3- Sala de Recursos Multifuncionais pedagógicos



Fig. 4 - Materiais didáticos e



Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, uma das atribuições do professor do AEE é “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Nessa perspectiva, segue as imagens de materiais produzidos pelas professoras do AEE.

Fig. 5 - Produção professora A



Fig. 6 - Produção professora A



3.3.2 Análise do questionário 1 - O que dizem os professores do AEE

O questionário (Apêndice A), foi construído a partir do “Caderno do professor, Atendimento Educacional Especializado - AEE” (2018). O mesmo foi respondido por duas professoras que realizam o atendimento educacional especializado no município, as mesmas foram identificadas nesta pesquisa por P1 e P2.

Vale ressaltar que inicialmente o questionário foi pensando para aplicar para uma quantidade maior de professores do AEE, mas devido à falta desses profissionais no município, o instrumento escolhido para essa coleta talvez não tenha gerado respostas suficientes para se ter noção como esse atendimento é realizado de fato no município pesquisado.

O questionário foi dividido em três sessões, sendo a primeira dedicada ao Atendimento de Educação Especializada, a segunda sobre a avaliação processual e a terceira e última seção sobre o AEE e a sala regular.

Atendimento de Educação Especializado

Inicialmente foi perguntado quanto ao horário de atendimento da sala de AEE, e a quantidade de alunos atendidos. P1 e P2 responderam que dividem a mesma sala de recurso de segunda a sexta-feira, sendo P1 pela manhã (07:30 às 11:30), e P2 pela tarde (13:00 às 17:00). O atendimento a cada criança tem duração de cinquenta a quarenta e cinco minutos. Cada professora atende de dois a três alunos por dia, e cada aluno tem atendimento uma vez por semana.

Acerca da dinâmica de organização do AEE Ropoli et al. (2010, p. 22) pontua que:

Há alunos que frequentam o AEE mais vezes na semana e outros menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

Na terceira questão, quando perguntado se possuem a relação das crianças por deficiência, com diagnóstico, suspeita e observação, todas responderam que sim, que possuem a relação das crianças por deficiência, com diagnóstico, suspeita e observação. Porém ao questionar se o diagnóstico está claro para o atendimento AEE e se a suspeita está sempre sendo levantada antes do atendimento. P1 afirmou que sempre, P2 disse que às vezes o diagnóstico está claro para o atendimento AEE, e que algumas vezes a suspeita está sendo levantada antes do atendimento AEE.

Machado et al. (2017), ressalta que é importante que o professor do AEE obtenha dados e informações sobre os alunos que serão atendidos no AEE, principalmente sobre a deficiência e as necessidades educacionais especiais e que essas informações sejam compartilhadas com a comunidade escolar para melhor traçar recursos que melhor atenda a suas necessidades.

A anamnese é de extrema importância para aqueles(as) que lidam com o atendimento em AEE, pois ela serve para orientar o profissional a cerca de uma prestação de serviço. Normalmente, a anamnese busca obter dados relevantes sobre a história de vida de uma pessoa. Este item fez parte da indagação investigativa, pois buscou-se entender como os profissionais delineiam os seus atendimentos. P1

ênfatiou que prioriza **os recursos**⁸ para melhor atender o aluno e P2 declarou que faz uso **da observação e de documentos**⁹ no processo da anamnese. Ficou difícil compreender o sentido que os profissionais trazem a este respeito, pelas respostas evasivas sobre o assunto.

Segundo Melo et al. (2018, p. 15), a anamnese consiste em uma conversa para tentar identificar os possíveis fatores por trás das dificuldades das crianças, além de orientá-las sobre a necessidade de procurar ajuda na área médica ou outras, explicando as dificuldades de aprendizagem, socialização, dicção e motora, identificadas pela professora do AEE em parceria com a professora que atua na classe regular. Para isso utiliza-se de entrevistas com os familiares e responsáveis.

Posteriormente, foi indagado se os sujeitos fazem uso do Termo de Compromisso e Termo de Desistência, antes de iniciar os atendimentos, todos responderam que não. Melo et al. (2018, p.26) ressaltam que o uso do termo de compromisso e desistência no atendimento do AEE, se faz necessário como um compromisso entre família e escola, na qual o responsável assina no início do atendimento e em caso de desistência, justificando.

O “Caderno do professor, Atendimento Educacional Especializado - AEE” (2018, p.28), resalta a importância de se fazer **registros dos combinados** pertencente a escola e em relação aos pais e responsáveis, na qual consiste em encontros sistemáticos e organizados para trocas de informações e combinados. Neste sentido, quando questionado sobre a utilização do registro dos combinados profissionais pertencentes à escola, P1 afirmou que faz uso do registro dos combinados profissionais pertencentes à escola, enquanto P2 disse que não faz uso. Porém quando perguntado se utilizam o registro dos combinados com os pais/responsáveis, ambas declararam que sim, que utilizam o registro dos combinados com os pais e responsáveis. Melo et al. (2018) ressaltam que desde a portaria da escola deve haver um acolhimento, receptividade e apoio. Os combinados, as informações e as orientações necessitam ser compartilhadas entre todos os profissionais da escola, fazendo-se necessário que haja o registro do combinado

⁸ (grifo nosso)

⁹ (grifo nosso)

profissionais pertencentes à escola, quanto o registro de combinados entre pais/responsáveis e professora do AEE.

Em seguida, foi perguntado se a Avaliação Diagnóstica Inicial faz parte do seu atendimento. Ambas responderam que sim, que realizam a avaliação diagnóstica em cada novo atendimento. Melo et al. (2018) ressaltam que a avaliação diagnóstica inicial deve ocorrer a cada novo atendimento, para melhor acompanhar o aluno em seu processo de desenvolvimento de indicadores de aprendizagem.

Foi indagado às professoras se elas têm como hábito fazer uso do Estudo de caso. Ambas relataram terem costume de fazer uso do estudo de caso em seus atendimentos. Melo et al. (2018) afirmam que o estudo de caso deve ser realizado tendo como base a anamnese e a avaliação diagnóstica inicial.

Foi questionado ainda, se o plano do AEE faz parte da sua rotina. Tanto P1, quanto P2, relataram fazer uso do plano do AEE na sua rotina. É importante que o professor do AEE, identifique as necessidades e habilidades dos alunos a fim de traçar um plano de atendimento às necessidades individuais de cada aluno, de acordo com suas especificidades. Conforme pontua Ropoli et al. (2010, p. 24):

[...] o professor elaborará o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano. Outros dados poderão ser coletados pelo professor em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola.

Em seguida, foi questionado se a análise e clarificação do problema, faz parte do seu estudo de caso, obtendo o resultado unânime de sim, todas utilizam a análise e clarificação do problema, no estudo de caso. De acordo com Melo et al. (2018, p. 30), o professor deve identificar o tipo e a natureza do problema, a partir das informações obtidas. O professor, após a análise dos dados e a relação entre eles, apresenta um ou mais problemas, construindo uma hipótese.

Quando perguntado se após a construção de uma hipótese explicativa, é proposto caminhos para solucionar o problema, e se ele é registrado, ambas relataram que sempre propõem caminhos para solucionar os problemas encontrados e registram os mesmos.

Quando indagado às professoras sobre as estratégias utilizadas na resolução do problema do estudo de caso. P1 respondeu que faz uso de anotações,

observações diretas, avaliação escrita e encaminha para os profissionais a que compete, e P2 declarou que busca recursos adequados para cada situação. E sobre as estratégias de avaliação que fazem uso no AEE. P1 disse que faz uso de avaliação visual, escrita e conversa formal e informal, e P2 afirmou que faz uso de um inventário de todos os dados, e separa por alunos, clínicos.

Perguntamos se a clarificação do problema, metodologia e resolução do problema, faz parte da rotina de atendimento no AEE, todas responderam que sim. Este plano de clarificação do problema, metodologia e resolução do problema Segundo Melo et al. (2018), é um desafio para o professor do AEE e sala regular, pois o mesmo, busca solucionar dificuldades que antes não existiam.

Para concluir esta seção, foi questionado quando fazem uso do Plano de Intervenção Intercorrente no AEE. P1 respondeu que não faz uso do plano intercorrente, e P2 disse que faz uso quando surge algum problema no dia a dia, quando o aluno muda de comportamento por exemplo; o aluno João, era calmo, passivo e realizava as atividades propostas, de repente o aluno fica agressivo e desobediente, e não quer realizar as atividades. Diante das respostas, é possível perceber que P2 reconhece a importância do Plano de intervenção e faz o uso adequadamente. Segundo Melo et al. (2018), o uso do plano intercorrente se faz necessário em caso de necessidade, quando surgem novas barreiras no processo de aprendizagem.

Esse plano é um instrumento orientador da prática pedagógica, oferecendo ao professor da sala de AEE e sala regular, indicativos para acompanhamento dos problemas que surgem no cotidiano, às vezes imprevisíveis e novos. A presença de estudantes na sala de ensino regular exige que a organização destes espaços seja redimensionada podendo surgir novos cenários, anteriormente não apresentados ou não vistos no estudo de caso inicial. (MELO et al. 2018, p.31)

Avaliação Processual

Esta seção foi iniciada perguntado às professoras se a Avaliação Processual faz parte da rotina no atendimento AEE, todas responderam que sim. A avaliação processual, segundo Melo et al. (2018, p.32), “provoca uma análise mais acurada do processo de aprendizagem do aluno”, logo, cabe ao professor pensar em novas formas de aproximar o aluno com deficiência do objeto do conhecimento, que

incorpore em sua avaliação todas as áreas do conhecimento e proponha desafios que instigue o aluno.

Quando questionado quando as professoras fazem uso da avaliação processual, P1 respondeu que a cada semestre, e P2 afirmou que no final de cada semestre, para ter noção do desenvolvimento de cada criança se está avançando, e quais as dificuldades estão mais pertinentes. Ambas compreendem a importância de realizar a avaliação processual, no entanto, o mesmo deve ser realizado no final do primeiro semestre, para que seja possível comparar com o diagnóstico inicial, e a partir da avaliação buscar estratégias que leve o aluno a superar as dificuldades encontradas.

AEE e Sala regular

Essa seção foi introduzida questionando aos sujeitos da pesquisa se é comum realizar um relatório final de cada caso atendido. Ambas responderam que sim. Vale ressaltar que segundo Melo et al. (2018), o relatório final deve ser realizado pelo professor no final do ano letivo, o mesmo deve considerar os avanços dos alunos, as metas alcançadas e se o mesmo está apto a avançar de série.

Para finalizar o questionário, perguntamos se o AEE dialoga junto com a professora de sala regular os indicadores do processo de aprendizagem das crianças com deficiência dos anos iniciais nas suas especificidades. P1 afirmou que seu trabalho não interfere no processo de aprendizagem da sala regular, e P2 respondeu que seu trabalho interfere sim no processo de aprendizagem da sala regular.

É importante ressaltar que é necessário que haja diálogo entre os professores do AEE com os professores das salas regulares sobre as necessidades do aluno com deficiência, viabilizando uma proposta que melhor atenda a cada aluno. Silva (2018), salienta que esse diálogo possibilitará à professora do AEE criar estratégias para que o aluno participe de todas as atividades da turma. Assim sendo, torna-se muito relevante a articulação entre o AEE e as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, pois esse é objetivo imprescindível da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Indo de acordo com Ropoli et al. (2010, p. 18):

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos

atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

Mesmo com as dificuldades apontadas e das inadequações ainda presentes na oferta do AEE no referido município, podemos constatar que esse atendimento ofertado é fundamental para o processo de inclusão escolar, pois é por meio dele que as necessidades mais específicas dos alunos são atendidas. Além disso, ressaltamos que a inclusão escolar deve ser uma responsabilidade compartilhada pelas escolas, pelas famílias e pelos órgãos municipais competentes, pois somente os profissionais que atuam no AEE não conseguirão garantir a inclusão escolar de todos os estudantes que atendem. Essa é uma responsabilidade de todos.

3.4 Acolhimento dos professores nas escolas, que tenham crianças nos anos iniciais, com algum tipo de deficiência.

O questionário (Apêndice D), foi aplicado através do *google formulários* a 18 professores que ensinam nos anos iniciais e que têm crianças com deficiência matriculadas em sala, mas só 15 professores responderam ao questionário.

O questionário, em sua maior parte, foi elaborado por meio da Escala de Likert em cinco pontos, seguindo o nível de importância: **Não é importante, às vezes importante, moderado, importante e Muito importante.**

Com relação aos resultados, a primeira questão teve como objetivo compreender o que os professores pensam sobre "Acolhimento". 40% das respostas obtidas foram amor e receber e 20% abrigo, hospitalidade e receber. Analisando essa pergunta entende-se que a maioria compreende o significado de acolhimento. Faria e Camargo (2021), afirmam que o acolhimento faz parte da primeira etapa do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência nas classes regulares. Se fez necessário pontuar o seu significado para melhor ressaltar a sua importância para esses professores dentro da sala de aula.

A segunda questão foi perguntada sobre a importância do acolhimento, às crianças com deficiências, em sala de aula, obtendo um total de 100% de Muito Importante. Neste tocante, os professores entendem a importância de acolher a criança com deficiência em sala de aula. Segundo Pilatti et al. (2012, p.187) uma das características básicas da educação inclusiva é que cada pessoa respeite as

diferenças uma da outra. Por isso, é primordial que as crianças, desde os anos iniciais sintam-se acolhidas por todas as pessoas que as rodeiam, inclusive por seus colegas na sala de aula. Para tanto, é imprescindível que desde cedo elas aprendam a conviver e a se relacionar com o outro na escola.

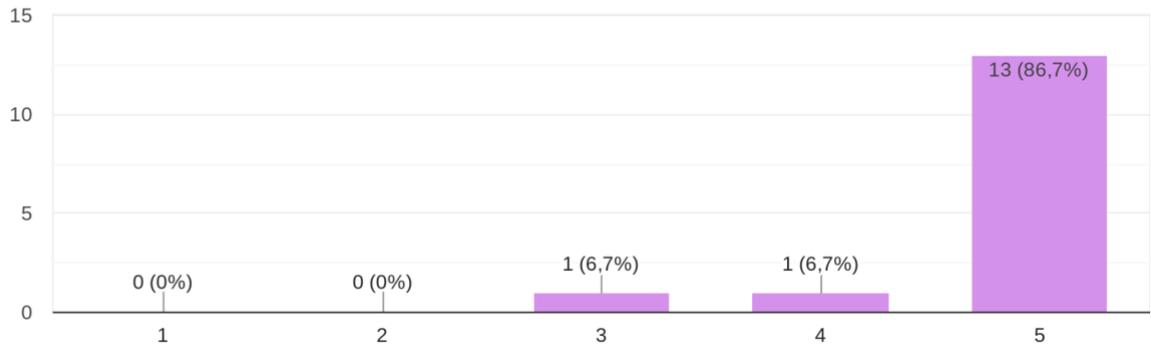
Em seguida, foi questionado a importância da rotina da criança verificada entre os responsáveis - escola e família, 100% responderam que é muito importante. Logo, percebe-se que todos compreendem a importância de ter um registro de combinados entre responsáveis - escola e família. Neto et al. (2018) ressalta que “É preciso que a escola ande em conformidade com a família, numa proposta de educação compartilhada, principalmente no caso dos alunos com deficiência, para que haja resultado satisfatório de aprendizagem dos alunos.” (p.88)

Quando perguntado se é importante que as crianças com deficiência sejam apresentadas aos seus colegas em sala de aula, 86,7% responderam que é muito importante, e 13,3% afirmaram que é importante. A maioria acredita ser muito importante que as crianças com deficiência sejam apresentadas em sala. Vale ressaltar que Rodrigues (2018), pontua a importância de o aluno com deficiência ser apresentado à turma e seja relatado a suas dificuldades, ressaltando suas potencialidades, para que os demais alunos possam acolhê-lo e compreender que ele também faz parte da turma independente de sua deficiência, indo de acordo com o pensamento de Pilatti et al. (2012):

Uma educação inclusiva deve caminhar por entre princípios éticos e coletivos, já que a melhor maneira de incluir as crianças no grupo é fazendo com que elas, de início, sintam-se acolhidas na turma e/ou grupos de atividades desenvolvidas na sala de aula. Embora cada criança seja única, é importante que as outras aprendam também a respeitar a sua própria singularidade e também do outro. (PILATTI et al. 2012, p.190).

Quando questionado se escutar as crianças com deficiências em suas demandas didáticas é importante, todos responderam que é muito importante. Porém, quando perguntado se é importante incluir as crianças com deficiência em seu planejamento de aula, nas atividades realizadas, foi obtido o seguinte resultado:

5 - Para você é importante incluir as crianças com deficiência em seu planejamento de aula, nas atividades realizadas é: 1 - Não é importante / 2 - ... - Moderado / 4 -Importante e 5 -Muito Importante.
15 respostas



Ao analisarmos os dados obtidos é possível perceber que nem todos professores compreendem a importância de incluir as crianças com deficiência em suas práticas pedagógicas. Neste tocante, Pilatti et al. (2012), salienta que:

É primordial para se ter um currículo inclusivo que se conheça e pense o saber de cada aluno, uma vez que, conhecendo as crianças, podemos elaborar um currículo que se adeque às necessidades delas. Para tanto, é fundamental que as atividades que são realizadas no espaço escolar sejam inclusivas. (p.191)

As atividades para os alunos com deficiência são iguais às dos demais alunos, porém de forma adaptada onde o aluno possa entender e compreender a atividade proposta. É fundamental ter um material adaptado para que facilite à criança na realização da atividade e deixe prazerosa de forma motivadora. É importante estarmos atentos às preferências do aluno, se a criança gosta de desenhar e copiar devemos direcioná-las às atividades complementares, assim estimulando o aluno a utilizar outros recursos.

Posteriormente, foi perguntado se é importante estimular a autonomia da criança com deficiência, tivemos 100% das respostas que é muito importante. Logo todos compreendem a importância de estimular a autonomia da criança com deficiência. Pois, é através da convivência escolar e com estímulos do professor que esses alunos interagem e se desenvolvem. Faria e Camargo (2021) ressalta que o objetivo maior da educação inclusiva é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência possa construir a sua inteligência, dentro daquilo que lhe é possível, naquele momento e lugar, tornando-se agente capaz de produzir significado e conhecimento.

A sétima pergunta foi instigado se a relação de afeto entre professor x aluno é importante, 80% responderam que é muito importante e 20% respondeu que é importante. Nota-se que a maioria acredita que é importante a relação de afeto entre professor e aluno. Para Vygotsky (2004, FARIA e CAMARGO apud 2021, p.04) a escola não pode se preocupar exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo: “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”

Ao perguntar se em possíveis momentos de crises promovidos pelas crianças com deficiência, qual a importância do professor, em saber lidar com tais sentimentos produzidos. 93,3% respondeu que é muito importante e 6,7% afirmou que é importante. Tendo em vista, que no município o número de crianças com autismo é bem maior, é importante que os professores saibam lidar com os momentos de crises dessas crianças, e das crianças com deficiência em forma geral. Pois segundo Oliveira et al. (2017) “criança com autismo apresenta dificuldades em se relacionar com o próximo, (...) Geralmente não responde ao seu nome não, explica o que quer, tem excesso de fúria, raiva e são violentos.” (p.03).

A última pergunta foi sobre a importância do Agente de Apoio no processo de acolhimento às crianças com deficiência, em sala de aula. 100% afirmaram que é muito importante.

Desta maneira, foi constatado que embora os sujeitos compreendam a importância do acolhimento da criança com deficiência em sala de aula, é sabido, que nem sempre o conceito é aplicado nas práticas escolares, cabendo um aprofundamento no tema posteriormente.

Espera-se que aos poucos a educação inclusiva seja adotada em todas as escolas regulares dos anos iniciais do município pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs estudar como se dá a inclusão da criança com deficiência em um município localizado na Mesorregião do Agreste de Pernambuco, orientando-se em quatro objetivos específicos que induziram a realização da mesma.

Após a consolidação, análise e interpretação dos achados, acreditamos que foi possível responder todas as questões norteadoras e objetivos desta pesquisa.

Embora a inclusão não seja um tema novo, observa-se ainda que as políticas de inclusão, ainda é complexa, que foi sendo construída a partir do século XX por meio de lutas realizadas pelas próprias pessoas com deficiência ou de grupos inerentes dessas pessoas.

Os resultados obtidos nos permitiram compreender que não basta a legislação para a efetivação da educação inclusiva, mas a prática dos textos legais que contemplam. O PME e os PPPs ressaltam a importância de ofertar uma educação inclusiva e de igualdade, mas na prática discorre de forma contrária, ocorrendo apenas a integração da criança com deficiência no chão da escola, uma vez que na perspectiva da educação inclusiva, falta o diálogo entre o AEE e a sala regular, suporte para toda a demanda que necessitam do Atendimento Educacional Especializado e práticas pedagógicas que incluam os alunos no cotidiano escolar.

Nesse cenário, compreende-se que a proposta de educação inclusiva no município aponta na prática longe do que a legislação prevê e ainda distante de uma inclusão. Por isso, faz-se necessário colocar em prática as ações que o Plano Municipal de Educação prevê como meta para a educação especial no município, como aumentar o número de profissionais que atendem no AEE e implementar novas salas de recursos multifuncionais, principalmente na zona rural onde esse atendimento é precário para que, de fato possa ocorrer a real efetivação da inclusão da criança com deficiência nos anos iniciais no campo investigado.

Com isso, verifica-se no município a necessidade de implementar políticas educacionais inclusivas que direcione os professores, com formação inicial e continuada compatíveis com as exigências das leis vigentes no país, que determinam incluir as crianças com deficiência no ensino regular, principalmente nos anos iniciais que é a primeira etapa de escolarização que perdura por toda sua trajetória escolar,

possibilitando a esses profissionais, compreender a necessidade de acolher esses alunos em sala, e de envolver em suas práticas atividades adaptadas ao nível de necessidades educacionais específicas de cada um promovendo uma educação para todos, disponibilizando os elementos necessários para incentivar autonomia, participação e aprendizagem das crianças com deficiência.

Espera-se, portanto, que nos próximos anos, a educação inclusiva no município pesquisado seja fomentada e fortalecida com a construção no interior das escolas dos anos iniciais práticas inclusivas e não integracionistas. Isto é, que as crianças com deficiência tenham seus direitos respeitados, principalmente o direito ao Atendimento Educacional Especializado, de ser acolhido por toda a comunidade escolar, além de contarem com infraestrutura adequada.

Entretanto, cabe posteriormente, realizar observações das práticas dos professores da sala regular, e do Atendimento Educacional Especializado, para melhor verificar in loco como se dá a inclusão no município pesquisado, se esses dados condizem na prática o que foi revelado.

A construção deste trabalho contribuiu fortemente para minha formação como pedagoga e pesquisadora, e principalmente como irmã de uma pessoa com deficiência, pois, através das leituras, pude compreender melhor os direitos da pessoa com deficiência, e assim, buscar que esses direitos sejam garantidos e colocados em prática.

Investigar a realidade da inclusão no presente município através do contato com os profissionais, escolas, e documentos. Me estimularam a continuar a investigar outros aspectos acerca do fenômeno da inclusão escolar, e buscar estratégias e meios que possam contribuir de forma qualitativa para uma melhor oferta de inclusão escolar nos anos iniciais. Espera-se que este trabalho possa ser um instrumento de reflexão para os profissionais de educação do município, e para os órgãos municipais competentes.

A inclusão não é uma tarefa simples, mas é possível!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2022.

BRASIL. 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2 Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação 010.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 13 out. 2022

FARIA, Paula Maria Ferreira de. CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, 2021, v.37. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FARIAS, Rozeli de. SANTOS, Maria Zildelaine de Queiroz. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do Recife na percepção das professoras do AEE**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID6134_05092020215901.pdf>. Acesso em 19 fev. 2022.

FERREIRA, Simone de Mamann; LIMA, Eloisa Barcellos de; GARCIA, Fernanda Albertina. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v.1 n. 1, p. 46 - 61, 2015. CAP- UFPE.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acolher/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.p. 110-119.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEDESMAN, Fernanda Aparecida Viana. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular**. Eventos Pedagógicos; Vol. 7, n.3, 2016. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2510>>. Acesso em: 12 maio. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Verônica Remígio da Silva. **O direito a inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e desafios**. 2017 Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15130>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. [Capítulo 3: “Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental”, pág. 29-52]

MACHADO, Michela et al. Produção de recursos pedagógicos acessíveis na perspectiva da educação inclusiva. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 2017.

MANOEL, Vanda Ferreira. **A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista**. Paraná. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_vandaferreiramanuel.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Clodine Maria Azevedo de. Et al. (org.) **Caderno do professor Atendimento Educacional Especializado – AEE**. 2018. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mppb/ae_caderno_do_professor_mppb2018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

MIGUEL, Aucivania Clementino. **A Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino regular**. Paraíba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15146/1/ACM01072019.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, C.; PITT, H.; PLÁCIDO, R. Acolher para Incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 4–10, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1099. Disponível em: <https://seletivo-2019-1-integrado.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1099>. Acesso em: 30 jul. 2022.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. Et al. Educação Inclusiva uma escola para todos. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.60, p.187-194, jul./dez. 2018.

PEQUENO, Almira Alice Alves. **O papel do professor e a inclusão escolar da criança autista**. Recife. 2018. Disponível em: <http://lp.ufrpe.br/sites/lp.ufrpe.br/files/Almira%20Alice.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2022.

PERNAMBUCO, **Plano Estadual de Educação de Pernambuco**. 2015, Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

PILATTI, Francismara. Et al. Olhares para a educação inclusiva. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 3, n. 2, p. 187–194, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/2137>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Reis, E.A., Reis I.A. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em: 17 out. 2022.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva? Um Passo a Passo para a Inclusão Escolar**. Instituto Itard, 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em 15 jun. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_07.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO e DESPORTO. **Plano Municipal de Educação**. Feira Nova, 2015.

SILVA, Alexsandro Oliveira da. **Políticas públicas para educação inclusiva no município do Recife-PE: a legislação e a prática da equidade no processo de ensino e aprendizagem**. Recife, 2018. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1148/1/tcc_alexsandrooliveiradasilva.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SILVA, Susicleide Maria Cavalcante da. et al. **O Decreto nº 10.502 e as Políticas de Inclusão vigentes**. 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_M D1_SA6_ID747_05102021102457.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

TAVARES, L. M. F. P; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. Dez., 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, 1990.

APÊNDICE

APÊNDICE A - (Questionário aplicado aos Professores do Atendimento Educacional Especializado)

TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Cumprimento Sr./Sr. a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UM MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

A referida pesquisa tem como objetivo principal é 'Investigar como se dá a inclusão nos anos iniciais, das crianças com deficiência, nas escolas em um município localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano' realizada por mim ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ, estudante do referido curso. Sua participação é voluntária e se dará por meio deste formulário GoogleDoc.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para a licencianda escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

O participante, se assim desejar, responderá de maneira voluntária, sabendo que não será remunerado (a) pelas contribuições.

RESPONDA ABAIXO, SE VOCÊ ACEITA, OU NÃO ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA EM AEE. *

- ACEITO
- NÃO ACEITO

ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADO

DESCREVA ABAIXO O HORÁRIO DE ATENDIMENTO DA DUA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. *

Sua resposta

QUANTAS CRIANÇAS VOCÊ ATENDE EM CADA HORÁRIO? *

Sua resposta

VOCÊ POSSUI A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS POR DEFICIÊNCIA, COM DIAGNÓSTICO, SUSPEITA E OBSERVAÇÃO? *

- SIM
- NÃO

O DIAGNÓSTICO SEMPRE ESTÁ CLARO PARA O ATENDIMENTO AEE? Utilize as seguintes categorias para responder: 1 - Nunca (Significa que nem por uma vez presta o diagnóstico é fornecido); 2 - Raramente (Significa que o faz de tempos a tempos); 3 - Às vezes (Significa que o faz algumas vezes); 4 - Muitas vezes (Significa que o faz muitas vezes); 5 - Sempre (Significa que o diagnóstico encontra-se sempre presente). *

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE				

A SUSPEITA ESTÁ SEMPRE SENDO LEVANTADA ANTES DO ATENDIMENTO? Utilize as seguintes categorias para responder: 1 - Nunca (Significa que nem por uma vez se faz uso da suspeita); 2 - Raramente (Significa que o faz de tempos a tempos); 3 - Às vezes (Significa que o faz algumas vezes); 4 - Muitas vezes (Significa que o faz muitas vezes); 5 - Sempre (Significa que a suspeita encontra-se sempre presente como ponto de partida). *

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE				

A OBSERVAÇÃO FAZ PARTE DO SEU PROCESSO DE ATENDIMENTO: Utilize as seguintes categorias para responder: 1 - Nunca (Significa que nem por uma vez presta a observação é utilizada); 2 - Raramente (Significa que o faz de tempos a tempos); 3 - Às vezes (Significa que o faz algumas vezes); 4 - Muitas vezes (Significa que o faz muitas vezes); 5 - Sempre (Significa que a observação encontra-se sempre presente durante o atendimento). *

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE				

Na sua Anamnese, qual é a informação mais relevante? *

Sua resposta _____

Você faz uso do Termo de Compromisso e Termo de Desistência, antes de iniciar os atendimentos? *

- SIM
- NÃO

Você utiliza o Registro dos combinados profissionais pertencentes à escola? *

- SIM
- NÃO

Você utiliza o Registro dos Combinados com os pais/responsáveis? *

- SIM
- NÃO

Você tem como hábito fazer uso do Estudo de caso na Proposição do caso que está em atendimento? *

- SIM
- NÃO

Avaliação Diagnóstica Inicial faz parte do seu atendimento? *

- SIM
- NÃO

Plano do AEE faz parte da sua rotina? *

- SIM
- NÃO

Análise e clarificação do problema, faz parte do seu estudo de caso? *

- SIM
- NÃO

Após a construção de uma hipótese explicativa, você propõe caminhos para solucionar o problema? *
Ele é registrado?

- SIM
- NÃO

Na Resolução do Problema do seu estudo de caso, quais as estratégias que vc utiliza? *

Quais as Estratégias de Avaliação que você faz uso no AEE? *

Sua resposta

Clarificação do problema, metodologia e resolução do problema, faz parte da sua rotina de atendimento no AEE? *

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI COMO UTILIZAR

Quando você faz uso do Plano de Intervenção Intercorrente no AEE? *

Sua resposta

A Avaliação Processual faz parte da sua rotina , no atendimento AEE? *

- SIM
- NÃO

AEE

É COMUM VOCÊ REALIZAR O RELATÓRIO FINAL DE CADA CASO? *

- SIM
- NÃO

Você dialoga junto com a professora da sala regular sobre os indicadores do processo de aprendizagem das crianças com deficiência dos anos iniciais na sua especificidade? *

- SIM, MEU TRABALHO INTERFERI NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA SALA REGULAR
- NÃO, MEU TRABALHO NÃO INTERFERI NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA SALA REGULAR

APÊNDICE B - (Questionário aplicado aos Professores da sala regular)

AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Quando você faz uso da Avaliação Processual? *

Sua resposta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Cumprimento Sr./Sr. a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UM MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

A referida pesquisa tem como objetivo principal é 'Investigar como se dá a inclusão nos anos iniciais, das crianças com deficiência, nas escolas em um município localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano' realizada por mim ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ, estudante do referido curso. Sua participação é voluntária e se dará por meio deste formulário Googledoc.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para a licencianda escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

O participante, se assim desejar, responderá de maneira voluntária, sabendo que não será remunerado (a) pelas contribuições.

RESPONDA ABAIXO, SE VOCÊ ACEITA, OU NÃO ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA EM
ACOLHIMENTO

*

sim

Não

1 - A palavra "acolhimento", significa o que? Descreva em três palavras. *

Sua resposta _____

2 - Para você a importância do acolhimento, às crianças com deficiências, em sala de aula é: 1 - Não é * importante / 2 - Às vezes importante / 3 - Moderado / 4 -Importante e 5 -Muito Importante.

	1	2	3	4	5	
Não é importante	<input type="radio"/>	Muito Importante				

3 - Para você a rotina da criança verificada entre os responsáveis - escola e família - é: 1 - Não é * importante / 2 - Às vezes importante / 3 - Moderado / 4 -Importante e 5 -Muito Importante.

	1	2	3	4	5	
Não é Importante	<input type="radio"/>	Muito Importante				

4 - Para você é importante que as crianças com deficiência sejam apresentadas aos seus colegas em sala de aula é: 1 - Não é importante / 2 - Às vezes importante / 3 - Moderado / 4 -Importante e 5 - Muito Importante.

	1	2	3	4	5	
Não é Importante	<input type="radio"/>	Muito Importante				

5 - Para você é importante incluir as crianças com deficiência em seu planejamento de aula, nas atividades realizadas é: 1 - Não é importante / 2 - Às vezes importante / 3 - Moderado / 4 - Importante e 5 -Muito Importante. *

	1	2	3	4	5	
Não é Importante	<input type="radio"/>	Muito Importante				

10 - A importância do Agente de Apoio no processo de acolhimento às crianças com deficiência, em sala de aula é: 1 - Não é importante / 2 - Às vezes importante / 3 - Moderado / 4 - Importante e 5 - Muito Importante. *

	1	2	3	4	5	
Não é Importante	<input type="radio"/>	Muito Importante				

ANEXOS

Anexo 1 - Carta de aceite



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Manuel de Medeiros, S/N. Dois Irmãos. Recife. PE. CEP: 52171-900. 33206580/81
diretoria.de@ufrpe.br

A
Prefeitura de Feira Nova
Secretaria de Educação Municipal
Rua Urbano Barbosa, s/n
FEIRA NOVA - PE, 55715-000

Ref: Apresentação da aluna de Pedagogia **ANIELY ANDREZA SILVA TAVARES DINIZ**
Prezada Senhora,

Me chamo Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim, sou professora da UFRPE, do Departamento de Educação e ministro a disciplina Educação Inclusiva.

Atualmente a aluna é a minha orientanda do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre **A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UM MUNICÍPIO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

Para buscar um aprofundamento temático gostaríamos de contar a sua colaboração quanto as seguintes informações:

- 1- Número de escolas existentes dos anos iniciais no município;
- 2- Número de aluno por escola (anos iniciais);
- 3- Quantitativo de alunos com algum tipo de deficiência do tipo (auditivo, visual intelectual ou com autismo);
- 4- Informar se a escola oferta AEE (Atendimento educacional especializado). Caso exista necessitamos saber em quantas escolas, dos anos iniciais este atendimento é ofertado e em qual turno.
- 5- Existe uma Política Educacional Inclusiva no município de Feira Nova? Se houver, solicitamos que seja compartilhado.
- 6- O município oferta Formação Continuada para área inclusiva? Se a resposta for positiva, solicitamos quantos foram realizados nos últimos cinco anos (2017 (quantos?), 2018 (quantos?), 2019 (quantos?), 2020 (quantos?) e 2021 (quantos?)).
- 7- Finalmente, o Projeto Político Pedagógicos das escolas que serão mencionadas aqui, como podemos obtê-los?

No mais quero expressar o meu profundo agradecimento quanto à colaboração e informar que é intenção deste estudo devolver ao município uma cópia do estudo final e se for do interesse do município aprofundarmos uma futura parceria inclusiva institucional.

Atenciosamente,

Anexo 2 -Termo de consentimento livre e esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **A inclusão da criança com deficiência nos anos iniciais em um município de Pernambuco**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, **investigar como se dá a inclusão das crianças com deficiência, nas escolas dos anos iniciais, em um município localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano.** e será realizada por **Aniely Andreza Silva Tavares Diniz**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **questionário**, com utilização de recurso da **plataforma digital google formulários**, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.