

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE**

**DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FAMÍLIA, PROFESSORES E ESCOLA**

**SÃO MATEUS-ES**

**2022**

ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE

DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FAMÍLIA, PROFESSORES E ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Educação.

**Orientador:** Dr. Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS-ES

2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B152d

Baiense, Ana Elena dos Santos.

Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: família, professores e escola / Ana Elena dos Santos Baiense – São Mateus - ES, 2022.

168 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Deficiência intelectual. 2. Inclusão. 3. Família. 4. Ambiente escolar. 5. Anchieta – ES. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 371.92

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**ANA ELENA DOS SANTOS BAIENSE**

**DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FAMÍLIA,  
PROFESSORES E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 12 de novembro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo**  
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)  
Orientador (a)



---

**Profa. Dra. Josete Pertel**  
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)



Documento assinado digitalmente

MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAUJO

Data: 27/11/2022 17:52:00-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

**Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araujo**  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Dedico este trabalho às famílias, escola e professores, desejando que este estudo possa contribuir para uma comunidade escolar mais inclusiva.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida, por ser minha fortaleza em todos os momentos da minha vida, por me dar forças para seguir em frente e lutar pelos meus objetivos.

Agradeço o meu professor e orientador Dr. Edmar Reis Thiengo, pela disponibilidade, seriedade na orientação, pelas sugestões para a construção desta dissertação e por toda a compreensão nesse percurso de quase dois anos.

Agradeço à minha família, em especial à minha filha Lara, que tanto me ajudou com seu conhecimento em estatística, abdicando do seu tempo livre para me auxiliar, ao meu filho Luiz Eduardo, pelo apoio constante e por tudo o que fizeram para que esse meu sonho se concretizasse.

À minha eterna amiga Mariana, pela cumplicidade, apoio e incentivo. Seguimos até o final com o nosso lema, “ninguém solta a mão de ninguém”

Agradeço às famílias, todos os professores e gestor, que contribuíram com esta pesquisa.

Por último, um agradecimento especial aos meus alunos, vocês são meu combustível na busca do conhecimento.

*"Uma escola inclusiva é aquela em que todos os alunos têm a oportunidade de aprender, segundo suas próprias capacidades".*

***Maria Teresa Eglér Mantoan***

## RESUMO

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. **Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual:** família, professores e escola. 2022. 168 f. Dissertação ((Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Saúde) – Centro Univeristário Vale do Cricaré, São Mateus, 2022

O ambiente escolar tem sido permeado por diversas discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência, a fim de proporcionar reflexões e propostas de práticas sobre como tornar a inclusão uma realidade. Diante dessa conjuntura, este estudo tem como objetivo compreender os diferentes olhares dos professores, da escola e da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa teve como base os estudos de Gilberta de Martino Januzzi, que trata dos desafios e barreiras à inclusão do aluno com deficiência desde os tempos primórdios até o início do século XXI. Rosana de Castro Casagrande, Jefferson Mainardes, Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, esses autores discutem os processos estruturais e funcionais de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, bem como as políticas de inclusão escolar. Valdelúcia Alves da Costa, Érica Souza Leme traçam o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil com base em documentos oficiais e nas declarações internacionais. Maria Tereza Eglér Mantoan que discute a inclusão escolar das crianças com deficiência, o conceito de igualdade e diferença, o direito à educação de qualidade para todos e as implicações nas lacunas da formação docente. Cleusa Inês Ziesmann, Caroline de Oliveira Schneider, Sonize Lepke abordam aspectos importantes e necessários na formação dos docentes, como diálogos, avaliação e educação inclusiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizado em uma escola pública do município de Anchieta-ES, envolvendo observação não participante de turmas do 6º ao 9º ano, além de entrevistas com seis professores, o gestor, o professor do Atendimento Educacional Especializado e cinco mães de alunos. Os resultados apontaram que divergências nas respostas dos profissionais e mães de alunos sobre aspectos importantes para a efetivação de uma escola inclusiva, tais como segregacionismo dos alunos com deficiência intelectual nas turmas e em eventos realizados pela escola, falta de interação do professor e do restante da turma, bem como atividades desvinculadas dos conteúdos desenvolvidos com os demais alunos. Nas observações de aulas, ficou bastante evidente o completo distanciamento com os professores, que relegam aos profissionais auxiliares as tarefas e assistência aos alunos com deficiência intelectual. Constatou-se que as famílias sentem que a escola possui falhas, entretanto, reconhecem sua função como essencial para o desenvolvimento e autonomia dos filhos. Quanto ao professor do Atendimento Educacional Especializado, é preciso que vá além do atendimento isolado a estes alunos, devendo servir de ponte, para que as suas necessidades sejam atendidas em salas de aula. Desse modo, concluiu-se que, à medida que a sociedade se reconhece mais diversa, as pessoas passam a interagir com essa diversidade, sendo essencial que sejam criados ambientes inclusivos para todos os alunos, criando estruturas institucionais que ofereçam espaços acolhedores para todos, reconhecendo e construindo competências, independentemente das suas diferenças.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Inclusão; Família; Professores.

## ABSTRACT

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. **Different perspectives on the inclusion of students with intellectual disabilities:** family, teachers and school. 2022.168 f. Dissertation (Masters) – Centro Universitário Vale do Cricaré, Sao Mateus, 2022.

The school environment has been permeated by several discussions about the inclusion of students with disabilities, in order to provide reflections and proposals for practices on how to make inclusion a reality. Given this situation, this study aims to understand the different perspectives of teachers, school and family in the process of inclusion of students with intellectual disabilities in the final years of elementary school. The research was based on the studies of Gilberta de Martino Januzzi, which deals with the challenges and barriers to the inclusion of students with disabilities from early times to the beginning of the 21st century. Rosana de Castro Casagrande, Jefferson Mainardes, Rosana Glat and Márcia Denise Pletsch, these authors discuss the structural and functional processes of inclusion of students with disabilities in regular schools, as well as school inclusion policies. Valdelúcia Alves da Costa, Érica Souza Leme trace the path taken by inclusive education in Brazil based on official documents and international declarations. Maria Tereza Eglér Mantoan who discusses the school inclusion of children with disabilities, the concept of equality and difference, the right to quality education for all and the implications for teacher training gaps. Cleusa Inês Ziesmann, Caroline de Oliveira Schneider, Sonize Lepke address important and necessary aspects in the training of teachers, such as dialogues, evaluation and inclusive education. This is an exploratory qualitative research, carried out in a school in the city of Anchieta-ES , involving non-participant observation of classes from the 6th to the 9th grade, in addition to interviews with six teachers, the manager, the Specialized Educational Assistance teacher and five mothers of students. The results showed that divergences in the responses of professionals and mothers of students on important aspects for the realization of an inclusive school, such as segregationism of students with intellectual disabilities in classes and in events held by the school, lack of interaction by the teacher and the rest of the school. class, as well as activities unrelated to the content developed with the other students. In class observations, it was quite evident the complete distance with the teachers, who relegate to the auxiliary professionals the tasks and assistance to students with intellectual disabilities. It was found that families feel that the school has flaws, however, they recognize its role as essential for the development and autonomy of their children. As for the Specialized Educational Assistance teacher, it is necessary to go beyond isolated assistance to these students, serving as a bridge, so that their needs are met in classrooms. In this way, it was concluded that, as society recognizes itself more diverse, people start to interact with this diversity, being essential that inclusive environments are created for all students, creating institutional structures that offer welcoming spaces for all, recognizing and building skills, regardless of their differences.

**Keywords:** Intellectual Disability; Inclusion; Family; teachers.

## LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatry Association</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BRASA	Associação Brasil Saúde e Ação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Plano de Ensino Individual
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROAPE	Profissional de Apoio Escolar
QI	Quociente de Inteligência
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA .....	15
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1 REVISÃO DE LITERATURA .....	18
2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	23
<b>2.2.1 Inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2.2 Desafios e barreiras à inclusão do aluno com deficiência intelectual</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2.3 Aspectos importantes e necessários na formação dos docentes</b> .....	<b>36</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	41
3.1 LOCAL DO ESTUDO .....	41
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	42
3.3 PRODUÇÃO DE DADOS .....	43
3.4 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS .....	45
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>46</b>
4.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	46
<b>4.1.1 Observação nas turmas de sexto ano</b> .....	<b>47</b>
4.2 A INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....	59
4.3 INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DO AEE .....	81
4.4 GESTOR ESCOLAR .....	82
4.5 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	88
<b>5. PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>103</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMÍLIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA: PROFESSOR DO AEE</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES/GESTOR</b> .....	<b>120</b>

<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE H - PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades escolares e é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Historicamente, a Educação Especial não teve uma trajetória muito favorável para as pessoas com deficiência, uma vez que não havia plena aceitação por parte da sociedade. Assim, o processo de inclusão surge e vem avançando como forma de romper as barreiras sociais estabelecidas por longos anos para que as pessoas com deficiência pudessem ter o direito de aprendizagem e convívio social e pudessem superar os desafios nos mais diversos âmbitos, desde aqueles que são impostos para professores, alunos, escola até a família, comunidade e toda a sociedade.

Até os dias atuais, é fato que muitas escolas não possuem estrutura física e nem pessoal capacitado para ofertar um ensino de qualidade para as pessoas com deficiências ou transtornos. Para agravar esse quadro, o governo federal lançou, por meio do Decreto nº 10.502/2020, a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, (PNEE), considerada um retrocesso na educação inclusiva, extinguindo a obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência nas escolas regulares, permitindo que estes passem a frequentar escolas e turmas especiais, da forma que ocorria há 20 anos (BRASIL, 2020).

Segundo a Associação Brasil Saúde e Ação (BRASA, 2020), enquanto o governo justifica o referido Decreto pela escolha das famílias do que seja melhor para os filhos, membros do Conselho Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência (CONADE), voltado ao acompanhamento e avaliação das políticas nacionais para a inclusão e que foi desmantelado na atual gestão, afirmam que se trata de um retrocesso completo e que contraria os direitos constitucionais alcançados pela Constituição Federal de 1988.

O que cabe nesse momento é compreender a importância do processo inclusivo na vida dos estudantes com ou sem deficiência para o crescimento da sociedade como um todo.

A Educação Inclusiva apresenta uma diferença conceitual em relação à Educação Especial, já que ela é mais ampla e envolve a última. Falar de inclusão significa compreender que todos têm direito ao acesso e permanência em uma escola de qualidade, não exclusivamente pessoas com deficiência, entretanto, devido à minha vivência profissional, este projeto tem como foco a discussão sobre a Educação Especial, mais especificamente sobre a deficiência intelectual

Assim, antes de falar sobre a pesquisa, passo a descrever os fatos que me motivaram a descobrir mais sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e como esses eventos se entrelaçaram com minha trajetória até tornar-me professora de educação especial.

Ainda criança, despertei uma paixão pelo ato de ensinar. Guardo em minhas memórias que passava horas brincando de dar aulas para minhas amigas, utilizava cartilhas antigas, cadernos velhos e sem dúvida era minha brincadeira favorita. Nesse pequeno grupo de amigas, tinha uma que apresentava uma deficiência auditiva, era surda e pouco compreendia o que eu dizia. Como professora ainda criança me sentia desafiada a fazer com que ela participasse das aulas, me entendesse e fizesse as atividades propostas.

Após o terminar o ensino fundamental, fui morar no Rio de Janeiro para fazer uma prova, que garantia o egresso em uma escola de formação de professores, o famoso Instituto de Educação do Rio de Janeiro, escola tradicional, imponente por seu estilo neocolonial e conceituada por seus alunos ilustres, como Cecília Meireles e outras personalidades. Foram três anos incríveis de muito aprendizado e ali tornei-me professora.

Minha carreira no magistério iniciou-se em 1998, como estagiária no próprio Instituto de Educação e vivenciando na prática fiquei mais atenta em relação a Educação Especial, pois uma das minhas atribuições era acompanhar os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Durante o estágio, percebi que os alunos que apresentavam mais dificuldades ficavam isolados ou separados dentro da própria sala de aula. A professora justificava que era mais fácil trabalhar com eles separados. Com o passar dos anos e muito estudo passei a entender que essa prática não é aceitável e se contrapõe à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com o passar dos anos, senti a necessidade de cursar Pedagogia, precisava buscar novos conhecimentos, já que a antigo Curso Normal (magistério) não era

suficiente para garantir uma vaga de trabalho. A trajetória no curso de pedagogia foi maravilhosa e acrescentou muito conhecimento. Depois da graduação veio a necessidade de uma especialização e assim foquei todo meu estudo voltado para a área da educação especial.

Percebo dentro das escolas em que eu trabalho, uma grande dificuldade por parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental, de incluir os alunos público-alvo da educação especial.

Muitos professores alegam que os alunos não estão alfabetizados e por serem professores de disciplina específica não estão aptos à alfabetizá-los. Outros alegam que não podem parar de ensinar seus conteúdos para dar atenção a esses alunos, outros que não tem formação na área. São várias as justificativas para não incluir esses indivíduos e percorrendo as salas visualizo um cenário de exclusão, de crianças, adolescentes ociosos, tendo seu direito de aprender ceifados.

Como professora da área da Educação Especial, e consternada com essa prática excludente dentro das próprias escolas e principalmente nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental, busco eliminar as barreiras de aprendizagem, propiciando aos meus alunos ambientes favoráveis e inclusivos. Estou extremamente feliz e motivada na área ao qual atuo. Amo o que faço. Acredito na promoção de uma cultura de inclusão e reflexões a toda comunidade escolar e sobre a necessidade de valorização das diferenças.

Todas as experiências e vivências nos encontros, no estágio que realizei foram fundamentais para que eu desenvolvesse minha prática pedagógica voltada para a formação integral do discente. Minhas experiências como aluna também fortaleceram minha convicção que, além de intermediar a aprendizagem, o educador deve formar um laço de afetividade com seu aluno, dado a real importância para o contexto social em que ele está inserido, e lhe fornecendo a ferramenta capaz de mudar o seu futuro. Nessa perspectiva, continuo minha trajetória com muita confiança, pois tenho muito respeito pela educação e creio na sua função transformadora dos sujeitos.

É importante refletir sobre como essas pessoas estão sendo incluídas no contexto da escola regular e se os seus direitos estão sendo garantidos. Ainda podemos questionar sobre como esse processo inclusivo acontece, quais as responsabilidades de cada um na escola. Essas e muitas outras perguntas podem

ser respondidas quando buscamos leituras nos documentos orientadores da Educação Especial, na legislação e em autores que se debruçam sobre o tema.

Neste estudo buscou-se algumas respostas e direcionamentos para tantas perguntas que são de grande relevância para os que atuam direta ou indiretamente nos processos inclusivos escolares e na busca de garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam resguardados.

## 1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Para que a prática inclusiva seja bem-sucedida, inúmeras condições devem ser cumpridas, como currículos, ensino, avaliações, acesso adequado, apoio e recursos. Assim, do ponto de vista educacional, este estudo busca compreender o que os professores regentes, que tem alunos público alvo da educação especial vivenciam nas salas de aula e como as famílias compreendem uma inclusão bem sucedida num contexto escolar regular.

As descrições desses professores e dos responsáveis pelos estudantes sobre a educação inclusiva foram analisadas através da seguinte questão de pesquisa: de que forma os professores, a escola e a família promovem a inclusão de um estudante com deficiência intelectual?

Para entender a questão central da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral compreender os diferentes olhares dos professores, da escola e da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. E como objetivos específicos, o estudo buscará:

- Investigar como os professores e a escola promovem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.
- Compreender a participação da família dos citados estudantes no processo de inclusão escolar;
- Verificar como a escola, os professores e a família compreendem os avanços nas políticas educacionais que tratam da inclusão escolar;
- Organizar um e-book para pais, professores e escola abordando a importância da relação entre a escola e a família para uma educação inclusiva

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Estudantes com deficiência são mais propensos a serem excluídos do sistema educacional e, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), 50% das crianças com deficiência em países de baixa e média renda ainda não estão matriculadas na escola e somente 42% das meninas com deficiência completam o ensino fundamental, em comparação com 51% dos meninos com deficiência. Dentre esta população, alunos com deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais têm uma taxa de matrícula escolar ainda mais baixa, sendo duas vezes e meia mais propensos a não frequentar a escola.

Nessa conjuntura, o ambiente escolar tem sido permeado por diversas discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência, a fim de proporcionar reflexões e propostas de práticas sobre o “como fazer” a inclusão. No caso específico dos alunos com deficiência intelectual, a tradição anterior à política de inclusão escolar era a de escolarização em instituição especializada e/ou escolas especiais. Atualmente, no entanto, a nova proposta de escolarização recomenda a matrícula nas escolas regulares (VELTRONE; MENDES, 2012).

No entanto, as tentativas de se adequar à atual política de inclusão nem sempre são bem-sucedidas ou resultam em benefícios para a escolaridade do aluno. Isso porque há um movimento que deve anteceder a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, que é a abertura da escola às diferenças, sejam elas relacionadas à aprendizagem, gênero, cultura, socioeconômica e todas as outras formas de diversidade, garantindo o direito à singularidade. Tal movimento deve ser pautado na subjetividade dos profissionais da escola, familiares e sociedade em geral, para então se tornar uma prática, ou seja, a necessidade de inclusão e respeito aos diferentes modos de aprender deve ser compreendida e aceita de forma fidedigna e acima de tudo “como um imperativo moral da sociedade atual” (OMOTE, 2003, p. 154).

Omote *et al.* (2005, p. 388) lembram que um grande contingente de professores não recebeu ainda treinamentos especializados ou apoio para lidar com a situação. No entanto, para promover a educação inclusiva, não basta a formação profissional para o uso de técnicas e recursos. É preciso construir “uma nova visão de ensino e aprendizagem, baseada em atitudes genuinamente favoráveis à

inclusão” (OMOTE *et al.*, 2005, p. 388). Portanto, a inclusão escolar deve transcender a mera matrícula e colocação do aluno na sala comum, para não correr o risco de exclusão na inclusão, entendendo que os verdadeiros espaços inclusivos envolvem a transformação da escola em um ambiente democrático, plural, aberto às diferenças e capaz de combater qualquer processo de exclusão. A inclusão escolar envolve compromisso coletivo, político e ético.

Considerando os desafios inerentes a essa transformação da realidade escolar, são importantes pesquisas que busquem discussões e reflexões sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos.

O desafio de incluir pessoas com deficiência intelectual na escola comum não se restringe ao ambiente escolar, esse é um desafio que abrange toda a sociedade e o meio em que vivem. Para tornar este fato uma realidade é necessária a tomada de consciência de todos, mas sabemos que esse processo não acontece de imediato, uma vez que ao longo da história temos percebido uma série de variações na forma de entender as deficiências, seja dentro ou fora da escola.

A Educação Especial busca promover o melhor atendimento às pessoas que são seu público-alvo e deve fazer com que esses sujeitos disponham de uma educação, reabilitação e os possibilite o desenvolvimento integral, ou seja, dos aspectos cognitivo, afetivo e social com as mesmas chances que qualquer outra pessoa.

Para Mendes (1995) conceituar inclusão significa entender que os alunos atípicos têm o direito a ampliação do acesso às classes regulares, com professores habilitados e especializados, assim como quaisquer outros alunos. Da mesma forma eles têm direito ao acesso adaptado às suas necessidades, mas nem sempre a ideia em relação às pessoas com deficiências foi voltada para esses aspectos. Dessa forma, torna-se imprescindível um estudo mais detalhado sobre os processos inclusivos na escola.

Não pretendemos falar sobre a história da Educação Especial, porém, convém aqui lembrar que, segundo Guilhermetti (1990), ao longo do tempo ela foi vista de formas diferentes, onde uma delas esteve associada ao ato de isolar as pessoas com deficiência. Acreditava-se que deveriam ficar à margem da sociedade e esse fato pode ser vivenciado até um tempo bem próximo nas escolas e sociedade brasileira.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) demonstram insatisfação com o quadro que se apresenta na atualidade em relação à Educação Especial. Muitos paradigmas e preconceitos ainda predominam no contexto escolar dificultando uma verdadeira inclusão. Para Mantoan, Prieto e Arantes (2006), a escola no Brasil vem sendo visada mais pelo fracasso do que pelo sucesso, especialmente sobre o aspecto da evasão dos alunos que sofrem como responsáveis pelo seu próprio fracasso. Além disso, percebemos a baixa autoestima de alunos que se tornam vítimas de um contexto social excludente.

Considerando tais aspectos, entende-se que conhecer esse universo da Educação Especial, trabalhar para promover a inclusão, entender as relações estabelecidas na escola, aprender sobre a legislação que rege essa modalidade é essencial para que sejamos profissionais inclusivos e para que os estudantes que são público-alvo da Educação Especial tenham acesso ao direito de aprender e viver como cidadãos na sociedade.

Para melhor compreensão deste relatório de pesquisa, este foi organizado em capítulos, sendo este primeiro caracterizado pela introdução, em que se contextualiza a temática, apresenta-se o problema e objetivos da pesquisa, bem como uma justificativa para sua realização.

O segundo capítulo dedicou-se, num primeiro momento, ao referencial teórico, ~~primeiramente~~ descrevendo algumas pesquisas desenvolvidas com temática voltada à educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, além de se aprofundar nos conceitos relacionados ao tema, por meio de pesquisa da literatura. O terceiro capítulo dedicou-se a apresentar o percurso metodológico percorrido para a viabilização desta pesquisa. O quarto capítulo relatou os resultados da pesquisa, fazendo uma análise dos mesmos e discutindo-os com autores que trataram da mesma temática. Por fim, foram apresentadas as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo, primeiramente, apresenta os estudos que têm sido desenvolvidos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula regulares. Em seguida, a fim de um maior aprofundamento sobre a temática, apresenta o referencial teórico, discorrendo sobre a deficiência intelectual, bem como a inclusão destes estudantes e os desafios para que esta ocorra, ressaltando a importância da formação docente.

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de dar suporte a esta pesquisa e dialogar com os estudos produzidos sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, buscou-se no Catálogo de Teses e Dissertações disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no repositório do Centro Universitário Vale do Cricaré dissertações e teses dos últimos cinco anos que tratam do tema. Os descritores utilizados foram “inclusão” e “deficiência intelectual”.

Foram encontrados 9.979 trabalhos somente nos anos de 2017 a 2022. Dentre estes, foram descartados aqueles que não possuem divulgação autorizada e os que fogem ao tema escolhido. A vasta literatura envolvendo pesquisas sobre a inclusão, com alunos em diferentes estágios educacionais e deficiências, sugere que a inclusão educacional ainda enfrenta barreiras para o sucesso.

Magalhães (2022), em sua dissertação intitulada “A tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual: saberes docentes e práticas pedagógicas”, pela Universidade Federal do Espírito Santo, analisou como o uso da Tecnologia Assistiva é inserido como prática cotidiana no processo de ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual, constatando que é necessária formação continuada para os docentes e gestores, além de aprofundamento e retomada da legislação existente, melhoria no currículo e no projeto político pedagógico.

O estudo “Formação de professores para o uso de jogos no ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual”, do Instituto Federal do Espírito Santo (OLIVEIRA, 2021), investigou o processo de formação continuada para professores do Ensino Básico em relação ao ensino de alunos com deficiência intelectual por meio da utilização de jogos pedagógicos. Os resultados

demonstraram que foi possível vincular a ludicidade ao ensino de ciências, como forma de oferecer conhecimentos aos educadores sobre a inclusão, além de estratégias e sugestões para enriquecer a prática didática.

A tese “Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática”, desenvolvida pela Universidade Federal de Maringá (JOHNSON, 2020) se refere a uma pesquisa que teve como objetivo investigar como ocorre o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência intelectual encaminhados ao atendimento educacional especializado, tendo como amostra 10 professores que atendem nas salas de recursos e uma coordenadora da Educação Especial. Para a autora, os docentes são conscientes das fragilidades existentes entre os materiais fornecidos nas formações, a legislação e a prática pedagógica, considerando essencial articular os saberes docentes aos processos de formação.

A pesquisa de Rosa (2020), defendida na Universidade do Vale do Itajaí/SP, intitulada “A avaliação de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio”, foi desenvolvida na cidade de Itajaí e teve por objetivo analisar as concepções e os procedimentos adotados por oito professores na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio, tendo constatado que as frustrações e dilemas enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica são decorrentes da falta de interação com esses alunos e por não perceberem as aprendizagens que alcançam, diante das exigências das avaliações de desempenho existentes.

A dissertação da Universidade Federal de Pernambuco, “Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual”, desenvolvida por Santos (2020), em Recife, objetivou investigar como a Comunicação Alternativa pode contribuir no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula regular. A autora constatou mudanças significativas no desenvolvimento da aluna na aquisição da escrita.

Dissertação de Brito (2020), desenvolvida em Catalão (GO), pela Universidade Federal de Goiás, intitulada “A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual”, buscou analisar e discutir acerca da inclusão escolar e qualidade da educação, com vistas à renovação das práticas pedagógicas, constatou que algumas atividades desenvolvidas com toda a turma não têm sentido

para o aluno com deficiência intelectual, por terem adaptações insignificantes, não contribuindo significativamente para que possa desenvolver suas capacidades ou estimular suas habilidades.

A investigação sobre “Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM”, de Couto (2020), pela Universidade Federal do Amazonas, buscou analisar as políticas públicas educacionais no contexto inclusivo para os alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino na cidade de Manaus/AM. A autora constatou que os professores consideram que as políticas públicas inclusivas são lentas e que faltam programas de formação continuada para professores das classes comuns, para que possam oferecer uma educação de fato inclusiva.

A pesquisa “Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas”, de Daga (2020), pela Universidade Comunitária da Região do Chapecó, teve como objetivo avaliar como os professores do município de Chapecó compreendem e fazem uso das adaptações curriculares no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio. Os resultados da pesquisa demonstraram que estas adaptações dependem, essencialmente, da formação acadêmica e continuada dos professores, bem como do seu comprometimento com o fazer pedagógico.

O estudo “Apropriação do conceito de área e perímetro por um estudante com deficiência intelectual: discussões a partir dos fundamentos da defectologia de Vigotski”, pelo Instituto Federal do Espírito Santo, que teve como objetivo analisar a apropriação do conceito de área e perímetro de alguns polígonos a partir dos mecanismos compensatórios existentes na estrutura psíquica de um estudante com deficiência intelectual, baseando-nos nos estudos da defectologia realizados por Vigotski, foi desenvolvida por Martins (2019). Os resultados demonstraram que o aluno obteve avanços em sua estrutura cognitiva, o que favoreceu sua aprendizagem.

Pereira (2019), na dissertação intitulada “Educação inclusiva: um olhar sobre a equipe multidisciplinar - Presidente Kennedy – ES, pela Faculdade Vale do Cricaré, analisou como ocorre o atendimento da equipe multifuncional para alunos com deficiência, constatando que é necessária uma maior aproximação entre a

equipe pedagógica e a multidisciplinar, a fim de oferecer melhores condições para que a inclusão se concretize.

Nantes (2019), autor da dissertação intitulada “Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula”, pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, investigou as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia/MS. Os resultados desta pesquisa constataram que não basta uma legislação que ampare estes alunos, pois práticas tradicionais de ensino, descrença na capacidade destes alunos e deficiência na mediação entre educador e educando tornam a inclusão e a equidade muito aquém do que é estabelecido nos documentos oficiais.

A tese “O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola”, de Carmello Neto (2019), foi realizada na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, na cidade de Araraquara-SP, onde desenvolveu uma ação formativa com 17 professores especializados em educação especial da rede estadual de São Paulo, com o intuito de desenvolver atividades adaptadas para serem utilizadas nas salas de aula do ensino regular. O autor constatou que existem dificuldades relacionadas à inclusão e que estas devem ser discutidas, desde que os profissionais estejam dispostos a fazê-la.

Dissertação de Teixeira (2019), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Intitulada “Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA”, com o objetivo de analisar o percurso formativo dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Vitória da Conquista e os impactos desta formação no trabalho com alunos com deficiência intelectual, na perspectiva da Educação Inclusiva, constatou que a busca pela inclusão é gradativa. Dentre os desafios observados, a autora cita a falta de professores, de material didático, de salas de recursos, espaço físico inadequado, dentre outros.

A tese da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013)”, de Schreiber (2019), buscou analisar as principais permanências e modificações em orientações curriculares de âmbito nacional,

direcionadas para o trabalho pedagógico, tendo constatado o que denominou de esvaziamento dessas orientações e que as mesmas parecem reafirmar os limites de aprendizagem desses alunos, deixando-lhes a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Miranda (2019), em sua dissertação pela Universidade Federal de Goiás, “Educação Inclusiva em um Município do Interior Goiano: análise de um percurso”, que teve como objetivo investigar e analisar a trajetória da educação inclusiva no município de Jataí-GO, constatou que faltam aos professores formação continuada, para uma verdadeira incorporação das práticas de inclusão, pois a realidade mostra que esta se reduz somente a um discurso, sem a ação.

“Direitos e garantias às pessoas com deficiências: a atuação do poder público no processo de inclusão”, dissertação defendida no Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto, por Rodrigues Neto (2019), buscou identificar a contribuição das políticas públicas do Estado de São Paulo, referentes ao processo de inclusão da pessoa com deficiência e sua implementação nos Municípios Paulistas. Os resultados demonstraram que o estado implementou políticas que permitem o acesso e permanência destes alunos nas escolas, por meio de mudanças educacionais, estruturais, sociais e a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

A dissertação “Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual”, desenvolvida em Belém, pela Universidade do Estado do Pará, por Loureiro (2019), buscou analisar dialogicamente as relações de alteridade e suas implicações na constituição da identidade dos alunos com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos, por meio de suas narrativas. A autora constatou que as relações desses alunos são determinantes para a sua formação e identidade e não por sua condição biológica.

Piculi (2017) abordou em sua dissertação “Deficiência intelectual: inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas”, pela Faculdade Vale do Cricaré, a inclusão e as práticas pedagógicas de professores que vivenciam o cotidiano escolar com alunos que apresentam deficiência intelectual nas suas turmas, constatando a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, pois ainda persiste um trabalho tradicional, apesar de haver desejo de mudanças por parte destes docentes.

Ao realizar esta revisão, observou-se que os trabalhos revelaram a importância do professor para que a inclusão se efetive de fato nas escolas, existindo uma carência de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência intelectual, devido à falta de formação e educação continuada. Assim, estes estudos se aproximam desta dissertação ao buscarem se aprofundar da temática e proporem práticas que possam auxiliar tanto os docentes das salas de aula regulares quanto aqueles que atuam nas salas de atendimento educacional especializado. Entretanto, nenhum dos trabalhos envolveu, ao mesmo tempo, a família, a gestão e os professores, buscando analisar todas as facetas da inclusão, em busca de um envolvimento de todos na promoção da inclusão.

A seguir, este estudo discorre sobre a temática da pesquisa embasando-se na literatura disponível.

## 2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas que afetam o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e as habilidades práticas que interferem nas relações interpessoais e no meio ambiente, originadas antes dos 18 anos. A deficiência intelectual é uma condição permanente que afeta não apenas o indivíduo, mas toda a sua família (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Ainda de acordo com Oliveira *et al.* (2020), a prevalência de deficiência intelectual varia amplamente de 0,93/100 a 156/1000, dependendo da população e das ferramentas de avaliação utilizadas para cada estudo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), a deficiência intelectual é distribuída de forma desigual e a maioria (75%) das pessoas afetadas vivem em países de baixa renda, sofrem de desnutrição, carecem de cuidados de saúde e não têm acesso a tratamento adequado. A OMS (2019) estima que cerca de 85% da população mundial tenha deficiência intelectual leve, 10% moderada e 5% grave e profunda. A deficiência intelectual leve é consequência principalmente de fatores sociais/culturais/econômicos, como o nível de educação materna, acesso à educação, oportunidade e acesso a cuidados de saúde e nutrição adequada e, portanto, varia muito entre países em desenvolvimento e industrializados, enquanto a prevalência de deficiência intelectual grave é relativamente estável.

Segundo a *American Psychiatry Association* (APA, 2014), as causas da deficiência intelectual são bastante heterogêneas, podendo ser decorrentes de fatores de origem genética, ambiental ou multifatorial, porém 25 a 60% são atribuídas a causas genéticas. Assim, a deficiência intelectual pode ser causada por lesão, doença ou problema no cérebro. Algumas causas da deficiência intelectual, como síndrome de Down, síndrome alcoólica fetal, síndrome do X frágil, defeitos congênitos e infecções, podem ocorrer antes do nascimento, algumas acontecem enquanto um bebê está nascendo ou logo após o nascimento. Outras causas de DI não ocorrem até que a criança seja mais velha, podendo incluir traumatismo craniano grave, infecções ou acidente vascular cerebral.

A *American Psychiatry Association* (APA, 2014) apresenta as causas mais comuns de deficiência intelectual, que pode se apresentar por condições genéticas - Genes anormais herdados dos pais, erros quando os genes se combinam ou outros motivos. Exemplos de condições genéticas são síndrome de Down, síndrome do X frágil e fenilcetonúria. Por complicações durante a gravidez, o bebê não se desenvolve adequadamente ao longo da gestação. Por exemplo, pode haver um problema com a forma como as células do bebê se dividem. Uma mulher que bebe álcool ou contrai uma infecção como rubéola durante a gravidez também pode ter um bebê com deficiência intelectual. Por problemas durante o parto, se houver complicações durante o trabalho de parto e nascimento, como um bebê que não está recebendo oxigênio suficiente, ele pode apresentar uma deficiência intelectual. Doenças ou exposição tóxica - doenças como coqueluche, sarampo ou meningite podem causar deficiência intelectual. Também pode ser causada por desnutrição extrema, falta de cuidados médicos adequados ou exposição a venenos como chumbo ou mercúrio.

Há uma variedade de sinais e sintomas que uma pessoa com deficiência intelectual pode apresentar, sendo comum que tendam a levar mais tempo para aprender e se desenvolver intelectualmente. Também tendem a ter dificuldade com comportamentos adaptativos, que são as habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem e usam na vida cotidiana.

A seguir apresento alguns sintomas comuns da deficiência intelectual, como atingir marcos do desenvolvimento que são os movimentos de sentar, engatinhar, andar ou falar mais tarde do que outras crianças, dificuldade para falar, ler, seguir regras ou sugestões sociais, entender os resultados ou consequências de suas

ações, resolver problemas, pensar logicamente ou pensar abstratamente, planejar ou seguir horários e rotinas, lembrar das coisas do dia a dia, deixar os outros saberem das suas necessidades, entender sistemas, como necessidade de pagar por coisas, tempo ou como usar telefone, habilidades sociais, capacidade reduzida de realizar cuidados pessoais regulares como comer, vestir-se ou completar tarefas domésticas, funcionamento limitado em uma ou mais atividades diárias, habilidades de julgamento e tomada de decisão reduzidas, dificuldade em aprender com a experiência, comunicar usando meios não verbais, como expressões e gestos e dificuldade em regular emoções e comportamentos.

De acordo com Johnson (2020), na maioria dos casos, os sintomas da deficiência intelectual surgem na primeira infância ou adolescência. Em particular, a dificuldade com a linguagem e habilidades motoras pode ocorrer aos dois anos de idade, entretanto, pessoas com deficiência intelectual leve podem não mostrar nenhum sinal óbvio até que comecem a ter dificuldade com os trabalhos escolares.

A avaliação e diagnóstico tradicionalmente são feitos por meio de testes psicométricos de inteligência, conhecidos como teste de Quociente de Inteligência (QI), que incluem avaliação do funcionamento adaptativo ou habilidades para a vida. No entanto, em vários países de baixa renda a possibilidade de fazer um teste formal de QI é restrita à população mais abastada, portanto no Brasil, para a maioria dos indivíduos, o diagnóstico de deficiência intelectual e a classificação de sua gravidade são feitos por médicos que se baseiam em observações complementadas por informações fornecidas por pais e professores (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) sedimenta essa abordagem mais prática para o diagnóstico de deficiência intelectual, enfatizando as habilidades conceituais, sociais e práticas para classificar o desempenho intelectual em leve, moderado, grave e profundo sem a necessidade de um teste formal de QI. Embora as tecnologias utilizadas para este diagnóstico tenham avançado muito nos últimos anos, para 30 a 60%, a etiologia ainda permanece incerta, o que é uma preocupação ainda maior quando o caso é familiar. O impacto geral da deficiência intelectual familiar depende muito das diferenças culturais, não apenas relacionadas à consanguinidade, mas também ao tamanho das famílias (número de filhos de cada geração) (APA, 2014).

De acordo com Maris *et al.* (2013), um indivíduo tem deficiência intelectual se atender a três critérios: QI abaixo de 70-75; existência de limitações significativas em

duas ou mais áreas adaptativas (habilidades necessárias para viver, trabalhar e se divertir na comunidade, como comunicação ou autocuidado); e quando a condição se manifesta antes dos 18 anos, ou seja, quando não apresenta manifestação tardia.

A deficiência intelectual não é contagiosa, assim como não é um tipo de doença mental, como a depressão, não havendo cura para esta patologia. No entanto, as crianças com deficiência intelectual podem aprender a fazer muitas coisas, precisando, no entanto, de mais tempo ou aprendem de maneira diferente das outras crianças.

### **2.2.1 Inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares**

Até 1956, todas as iniciativas educacionais relacionadas à educação especial tiveram um caráter isolado, manifestado por algumas instituições oficiais e por iniciativa privada. Nesse período, foram criadas várias instituições para o atendimento especializado a crianças cegas, surdas, deficientes mentais e físicos, com destaque para o Instituto de Educação de São Paulo (1954), para deficientes auditivos; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) (1959), para a reabilitação de deficientes físicos; o Instituto Pestalozzi (1926), para deficientes mentais; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954) (TREVISANI; SOUZA FILHO, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 4.024/61 regulamentou as políticas e propostas educacionais para pessoas com deficiência, determinando as ações dos serviços públicos e privados e as formas de atenção, determinando em seu artigo 88 que, para realizar a integração dos deficientes na comunidade, era necessário que sua educação fosse enquadrada no sistema educacional geral, na medida do necessário, sem explicar claramente sua intenção real (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBN, em seu artigo 9, indicou um claro compromisso das administrações públicas com a concessão de tratamento especial por meio de bolsas para estudos, empréstimos e subsídios a todas as iniciativas privadas relacionadas com o ensino da educação especial e considerado útil pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1971).

As políticas educacionais traçaram uma educação especial totalmente terapêutica, deixando os termos 'de preferência' e 'sempre que possível', para

generalizar. Na prática, conforme estabelecido na Portaria Interministerial nº 186/1978, nem mesmo um professor especializado era necessário para a administração de classes especiais, não havendo, portanto, uma posição política transformadora (BRASIL, 1978).

A partir de 1986, quando a sociedade brasileira conquista alguns avanços e implanta um governo democrático, a educação especial passou a ser entendida como inerente à educação, e assume a ênfase de que deveria ser pautada no pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno com necessidades especiais<sup>1</sup> por meio da Portaria CENESP/MEC nº 69/1986, além de ditar normas para a prestação de serviços de apoio técnico ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e privado (BRASIL, 1986).

Dois anos após esse avanço nas metas da educação especial, a nova Constituição Brasileira foi publicada oficialmente em 5 de outubro de 1988, incluindo referência à educação especial, em seu capítulo III, Da Educação, do Cultura e Esportes. Em seu artigo 208, afirma que “o dever do Estado com a educação se cumprirá por meio da garantia de: atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Segundo Casagrande e Mainardes (2021), embora tardiamente, a preocupação relacionada às necessidades especiais passou a demandar uma legislação, a fim de melhorar as condições educacionais desses indivíduos. Para isso, foram promulgadas leis que estabeleceram regras sobre locais e edifícios de uso público e transporte coletivo para pessoas com deficiência.

Entretanto, apesar de ter dado um passo importante nos direitos deste grupo de pessoas, as leis possuíam expressões não totalmente claras e o atendimento educacional aos “portadores de deficiência”<sup>2</sup> foi assegurado ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino. As possibilidades de integração existiam, entretanto, ainda tinham um caráter facultativo, pois não garantiam a obrigatoriedade, havendo a

---

<sup>1</sup> Termos como alunos com necessidades especiais, alunos portadores de deficiência, alunos deficiência, são termos em desuso na atualidade, sendo substituído por pessoa com deficiência, a partir da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, pois o termo “portador” indicaria que a deficiência seria algo que poderia ser carregado de forma ocasional ou temporária. No Brasil, a partir da Lei nº 13.146/2015, seu artigo 2º considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

<sup>2</sup> Idem nota anterior.

oportunidade, ou não sendo possível, o ajuste na rede regular, e os indivíduos poderiam frequentar aulas em outros espaços e assim estavam fadados à segregação (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021).

Em 1989, foi publicada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro (BRASIL, 1989), que criou a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), como órgão autônomo, tanto administrativa como financeiramente, para a atribuição de recursos orçamentais específicos, e estabeleceu regras gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dos portadores de deficiência e sua efetiva integração social, incluindo, na Seção I, as medidas referentes à área da educação, observando que a inclusão no sistema educacional da Educação Especial como modalidade educacional que engloba toda a educação básica, definindo:

- a inserção, em relação ao sistema educacional, de escolas especiais, privado e público;
- a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial nos estabelecimentos de ensino público;
- o acesso dos alunos com deficiência aos benefícios conferidos a outros alunos, incluindo material escolar, lanche escolar e bolsas de estudo;
- a matrícula obrigatória em cursos regulares em estabelecimentos públicos e pessoas com deficiência capazes de integrar no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Bueno e Souza (2018) lembram que, diante da estreita visão educacional ao longo dos anos, as propostas de mudança apresentadas após 1986, mesmo com expressões vagas e potencialmente discriminatórias, beneficiavam a pessoa com deficiência em seus aspectos sociais e educacionais, na busca de seu espaço dentro da sociedade da qual faz parte.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi um avanço para o exercício dos direitos no caminho da cidadania, uma vez que não apresentava distinção entre crianças e adolescentes com deficiência ou não, afirmando sua condição pessoal de indivíduo em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Em 1991, foi publicada a Resolução nº 01/91, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), condicionando a aplicação de pelo menos 8% dos recursos educacionais para a educação especial por estados e municípios (BRASIL, 1991).

Em 1996, muitos projetos de lei foram ao Senado para exigir mais direitos da pessoa com deficiência, resultando na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que alterou antigos modelos da educação brasileira, inclusive os referentes à educação especial. Esta passou a ser uma modalidade de educação básica, voltada para pessoas com necessidades especiais desde a educação infantil. Em seu Capítulo V, artigo 58 define a educação especial como “a modalidade de ensino escolar, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O direito à educação inclusiva só foi totalmente reconhecido no artigo 24 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estabelecendo que os Estados devem proibir que as pessoas com deficiência sejam excluídas do sistema geral de educação e que tenham o apoio de que precisam nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI constituiu um marco para a garantia do direito à educação inclusiva, ao definir a educação especial como modalidade transversal de apoio à inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns em todos os níveis. Através dela, foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de identificar e remover barreiras à participação e à aprendizagem desses alunos, promovendo acessibilidade e igualdade (BRASIL, 2008).

Posteriormente, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, que estabelece que a educação constitui um direito humano fundamental das pessoas com deficiência e que um sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis, assim como a aprendizagem ao longo da vida (Art. 27). Em seguida, dispõe que o Estado deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; projetos pedagógicos, medidas de apoio e ajustes razoáveis, de acordo com as características dos alunos com deficiência, que garantam acesso ao currículo em igualdade de condições; adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação inicial e continuada de professores; formação e oferta de profissionais de apoio; acesso ao ensino superior em igualdade de condições; entre outras questões (artigo 28) (BRASIL, 2015).

A PNEEPEI e a Lei nº 13.146/2015 constituíram avanços significativos e posicionaram o Brasil como referência na região latino-americana. As

transformações promovidas a partir dessas normas permitiram que um grande contingente de pessoas com deficiência frequente as escolas regulares e impulsionou o acesso dessa população ao ensino superior. No entanto, a nova política instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao longo da vida, implica um sério descumprimento das obrigações assumidas pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência e um preocupante retrocesso em relação às normas alcançadas pelo país em termos de educação inclusiva (BRASIL, 2020).

Na concepção de Crispim e Veronese (2020), o referido decreto deu uma guinada em sua trajetória em termos de educação inclusiva. Distante de ampliar a garantia de direitos e aprofundar as mudanças alcançadas em busca de maior inclusão, essa reforma legitima a discriminação e busca restabelecer e perpetuar modelos obsoletos e contrários às obrigações assumidas pelo próprio Estado no âmbito internacional e interno.

De acordo com o decreto, para que a pessoa com deficiência seja matriculada em uma escola regular, deve haver uma avaliação previa, a fim de determinar se ela deve ou não frequentar a escola comum ou uma instituição especial. A criação de espaços especiais representa uma forma de segregação. Desse modo, o Brasil se contrapõe à política anteriormente estabelecida e à Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário desde 2008, e que prevê a inclusão desses alunos nas escolas regulares.

As disposições do Decreto, de acordo com Lopes e Reicher (2020), estão em franca contradição com o que é expresso por organizações internacionais especializadas em educação, deficiência e direitos humanos e ignora absolutamente a essência da educação inclusiva, que é justamente garantir que todos, sem exceção, frequentem as mesmas escolas.

Ter uma deficiência pode ser um dos fatores mais excludente na vida de uma criança. Na educação, Ropoli et al. (2010) afirmam que encontrar maneiras de atender às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência pode ser um desafio, especialmente em escolas, regiões e países com recursos limitados. A educação inclusiva, que envolve totalmente todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou outros desafios de aprendizagem, na educação de qualidade, provou ser particularmente eficaz em ajudar todos a aprenderem.

Até a década de 1990, o termo integração era utilizado para se referir à inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares. Isso foi feito em diferentes níveis, desde a colocação em tempo integral em classes regulares até a instrução assistida em sala de recursos em tempo parcial e aulas em uma escola regular. Com o surgimento desta integração, os alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas ou graves foram matriculados nas escolas regulares e, embora os países desenvolvidos encorajassem ativamente esse conceito, ele prosseguia em um ritmo consideravelmente mais lento, se é que avançava, nos países em desenvolvimento (BATISTA; MANTOAN, 2006).

No entanto, Beyer (2006) ressalta que alguns pais e profissionais criticavam a integração como funcionava na época. Assim, em 1988, um pequeno grupo do *Frontier College*, em Toronto, cunhou o termo educação inclusiva, que rejeitava a exclusão e encorajava a participação inclusiva e, pouco tempo depois, tornou-se uma nomenclatura internacional entre os educadores.

De acordo com Beyer (2006), a essência do pensamento de inclusão passou a estar na aceitação da diversidade e na luta pela equidade para todos os membros dentro de um sistema. Mais especificamente, o termo educação inclusiva passou a se referir à colocação de alunos com deficiência nas escolas regulares e à oferta de educação de qualidade dentro do processo educacional que atendesse aos alunos regulares (seus pares sem deficiência). No entanto, essas aspirações não foram amplamente cumpridas no mundo real das salas de aula e na vida de professores e crianças (com ou sem deficiência).

Para Glat e Pletsch (2011), a educação inclusiva, na prática, está inserida em uma variedade de contextos políticos e sociais, bem como psicológicos e educacionais. Os autores reconheceram que a escolaridade está tão intimamente ligada às condições e culturas locais que a importação de práticas de outros lugares não costuma ser efetiva. Como resultado, as tentativas de atingir os objetivos da educação inclusiva resultaram em diferentes arranjos e resultados educacionais em diferentes países.

Nos países em desenvolvimento, muitas crianças enfrentam dificuldades consideráveis até mesmo para satisfazer suas necessidades básicas, tendo poucas oportunidades de melhorar sua situação através da educação. O sistema educacional apresenta muitas barreiras, como falta de infraestrutura, mão de obra destreinada e recursos inadequados, exigindo a coordenação de vários serviços

para atender às necessidades educacionais específicas do indivíduo. Nesse contexto, os governos começaram a implementar disposições educacionais para alunos com deficiência, apoiadas por políticas e declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (VICTOR; DRAGO; CHICON, 2013).

Para os alunos com deficiências graves e profundas, a adaptação ao ambiente escolar regular pode agravar ainda mais as suas dificuldades e, conseqüentemente, criar desafios consideráveis na obtenção da educação de que necessitam. Em 1994, o resultado das deliberações da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), provocou uma mudança radical na estruturação da política e na criação de disposições educacionais para pessoas com deficiência. A declaração, adotada por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, afirmou que:

O compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de fornecer educação a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de educação regular, e ainda endossou o Marco de Ação para que governos e organizações possam ser orientados pelo espírito das suas disposições e recomendações (BRASIL, 1997, p. 8).

A inclusão é uma abordagem que apresenta como principal vantagem fornecer um ambiente natural do mundo real, onde habilidades importantes para a vida são aprendidas, oferecendo muitas oportunidades gratificantes para a socialização. Muitas crianças com deficiência intelectual têm habilidades sociais inadequadas e essas limitações sociais acabam por dificultar seu sucesso na vida. As habilidades sociais só podem ser aprendidas e adquiridas em um ambiente social e uma sala de aula regular fornece o clima social ideal (CARNEIRO, 2007).

Também é importante ressaltar que a inclusão expõe todos os alunos à diversidade, que é naturalmente encontrada no mundo real e o ambiente escolar é ideal para perceber e se ajustar a essas diferenças. Esta preparação do mundo real é vantajosa, promovendo a capacidade de abraçar a diversidade humana, habilidades críticas para se dar bem com colegas de trabalho e vizinhos. A inclusão em uma sala de aula regular, segundo Carvalho (2008), pode inspirar e desafiar os alunos com deficiência intelectual a se destacarem. Sem desafio suficiente, as

peças não desenvolvem e fortalecem suas habilidades e uma sala de aula tradicional oferece mais oportunidades para essas experiências desafiadoras.

No entanto, Glat e Pletsch (2011) destacam que muitas vezes esta proposta tem sido somente uma filosofia de inclusão, que se destina a promover o bem maior. Se esse ideal é realizado ou não é outra questão, pois, à medida que cortes no orçamento educacional se aprofundam, tem sido pedido aos professores que façam mais com menos e as escolas públicas lutam para fornecer educação adequada até para aqueles sem necessidades especializadas.

As restrições orçamentárias tornam irreal esperar que os alunos com deficiência intelectual recebam a atenção que precisam e merecem em uma sala de aula regular. Além disso, muitos professores em salas de aula regulares não receberam treinamento em técnicas educacionais especializadas. Assim, Carvalho (2008) destaca que a verdadeira inclusão, no melhor ambiente educacional, é aquela que ajuda o aluno a atingir a aprendizagem, de acordo com seus objetivos, habilidades e necessidades.

### **2.2.2 Desafios e barreiras à inclusão do aluno com deficiência intelectual**

Os alunos com deficiência intelectual enfrentam diversos desafios para alcançar resultados educacionais apropriados e a taxa de conclusão do ensino fundamental é muito baixa. Nessa relação, a educação inclusiva ganhou atenção em todo o mundo, pois proporciona um melhor ambiente de aprendizagem para aqueles que possuem alguma deficiência, permitindo que se envolvam em interação social e melhorem sua capacidade intelectual.

Além disso, várias escolas regulares estão enfrentando desafios na implementação das práticas de educação inclusiva, como a falta de experiência dos professores para prestar serviços educacionais a esses alunos. A educação inclusiva é uma forma não tradicional que enfatiza atividades educacionais que permitem que o professor compreenda a psicologia dos alunos que estão em condição de deficiência intelectual. Para os alunos, a inclusão pode ser considerada bastante eficaz, pois auxilia na compreensão de conceitos complexos da maneira mais eficaz. No entanto, a implementação desse tipo de estratégia é bastante difícil de ser implementada (OLIVEIRA, 2009).

Strieder, Mendes e Zimmermann (2013) afirmam que as barreiras podem ser estruturais, organizacionais, comportamentais e atitudinais, mas todas são sustentados por uma sociedade que, apesar da introdução da legislação que trata do tema, esta ainda não abraça totalmente a inclusão de pessoas com deficiência.

De acordo com Crochik (2012), as principais barreiras que confrontam a inclusão de alunos com DI são aquelas relacionadas às habilidades dos docentes, físicas, atitudinais, curriculares e de comunicação. A falta de habilidades, decorrentes da carência de treinamento dos professores para atuarem no ensino de crianças com deficiência é frequentemente citada como um problema pelos educadores em geral, que muitas vezes se sentem despreparados para atuarem junto a esses alunos.

Outro problema se refere ao fato de alunos com deficiência muitas vezes enfrentarem barreiras físicas para fazer parte integralmente da vida escolar, pois muitos locais de atividades não estão totalmente adaptados para garantir sua participação ativa. Tal situação vem apresentando progressos, entretanto, como muitos alunos com deficiência já tiveram problemas de acesso no passado, relutam em ingressar em novas organizações, temendo o estigma e o constrangimento de não poder acessar a atividade (SANTOS, 2012).

Januzzi (2009) ressalta que a acessibilidade pode ir além de passagens, escadas e rampas para áreas de lazer, caminhos pavimentados e maçanetas. Um aluno com DI, por exemplo, pode não ter a capacidade de segurar e girar uma maçaneta tradicional. As salas de aula devem ser capazes de acomodar os dispositivos de tecnologia assistiva de um aluno, bem como outros móveis para atender às necessidades individuais.

Além do acesso físico aos locais de atividades, as próprias atividades às vezes podem apresentar barreiras para aqueles com deficiências, entendendo que alunos com deficiência se sentirão muito desconfortáveis e infelizes se não puderem participar de jogos ou atividades junto com os demais alunos. Essas barreiras podem fazer com que o aluno abandone a escola (JANUZZI, 2009).

O acesso físico a um serviço também pode ser um desafio. Os pais dependentes de transportes públicos para se deslocarem têm de levar em conta o custo do deslocamento, bem como considerações práticas, como cadeira de rodas, quando necessárias. Assim, o aluno com deficiência enfrenta barreiras externas antes mesmo de chegar e se matricular na instituição de ensino e a natureza de tais

barreiras pode ser a localização física das escolas, a estigmatização social ou as condições econômicas dos alunos (SANTOS, 2012).

Segundo Pessoti (2008), as barreiras atitudinais dizem respeito às atitudes em relação à deficiência são as principais barreiras à plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Pena, estranheza, medo e expectativas sobre o que as pessoas com deficiência podem contribuir, atitudes estereotipadas e negativas impedem essas pessoas de participarem da vida social e educacional. Tal como acontece com a sociedade em geral, as atitudes e estereótipos negativos são muitas vezes causados pela falta de conhecimento e compreensão. Nesse sentido, as atitudes e habilidades dos professores podem ser importantes limitações da educação inclusiva.

Carvalho (2008) afirma que a formação inicial e contínua dos professores para compreender e trabalhar com crianças com deficiência é muitas vezes inadequada ou pode ser fragmentada e descoordenada. Se os educadores têm atitudes em relação a alunos com deficiência ou baixas expectativas em relação a eles, é improvável que as crianças recebam um atendimento satisfatório e inclusivo.

Ainda de acordo com Carvalho (2008), outro grande obstáculo para a inclusão são as experiências negativas que os pais de crianças com deficiência, tiveram com professores e gestores, podendo levá-los a sentir que o filho precisa de uma pausa do programa de educação geral para aliviar essas frustrações.

Assim como o ambiente deve ser acessível aos alunos com deficiência, o currículo também deve facilitar a educação inclusiva. Em geral, educadores devem estar dispostos a trabalhar com especialistas em inclusão para fazer adaptações e acomodações nos métodos de ensino, tarefas de sala de aula e trabalhos de casa. Os professores devem ser flexíveis na forma como os alunos aprendem e demonstram conhecimento e compreensão (SANTOS, 2012).

Oliveira (2009) cita como uma das barreiras associadas à educação inclusiva a falta de comunicação entre gestores, professores, especialistas, funcionários, pais e alunos. A comunicação aberta e o planejamento coordenado entre professores de educação geral e equipe de educação especial são essenciais para que a inclusão funcione, sendo necessário que toda a escola se envolva na criação de planos bem construídos para identificar e implementar modificações, acomodações e metas específicas para cada aluno. A colaboração também deve existir entre professores, funcionários e pais para atender às necessidades do aluno

e facilitar o aprendizado em casa.

A remoção dessas barreiras para pessoas com deficiência é pré-requisito para a realização da educação para todos e para a garantia de que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade. Para tanto, as políticas e práticas educacionais devem incluir todos os alunos, incentivando a participação plena e promovendo a diversidade como um recurso e não como um obstáculo.

### **2.2.3 Aspectos importantes e necessários na formação dos docentes**

Os professores estão preparados para fazer a inclusão de alunos com deficiência? Uma das premissas mais importantes para alcançar a inclusão educacional é a mudança na forma de ensinar, o que passa pela formação de professores, entendendo que seu papel como agente educacional é central nesse processo. Nesse contexto, suas atitudes e escolha de práticas adequadas são fundamentais na educação inclusiva.

A teoria e a prática da inclusão educacional indicam que um dos elementos que mais afeta o processo de aprendizagem dos alunos tem a ver com o que os professores acreditam, podem e estão dispostos a fazer e com as expectativas sobre o desempenho dos alunos. Segundo Ziesmann, Veraszto e Siqueira (2021), minimizar esta constatação significa restringir e, de fato, desviar a compreensão do problema e a busca responsável de soluções.

Nesse contexto, Costa e Leme (2016) ressaltam que os professores devem ser capazes de acomodar mudanças contínuas, tanto no conteúdo de seu ensino quanto na maneira de ensinar. Tais constatações continuam válidas, apresentando as enormes dificuldades que a formação de professores tem para acompanhar o ritmo de um mundo em constante transformação e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A pesar de, nas últimas décadas, a formação docente ter passado por algumas mudanças, dentre as quais a exigência de curso superior em Pedagogia para atuar mesmo nas séries iniciais, Dias e Silva (2020) destacam que esses processos de reforma não resolveram problemas importantes na formação de professores como a distância entre teoria e prática; a fragmentação do conteúdo da formação; a pouca relação entre a pedagogia e a didática específica, além da

complexa relação entre os centros de formação de professores e os locais de prática docente.

O problema dos formadores de formadores também permanece por resolver, no entendimento de que os futuros professores replicam os modelos pedagógicos e didáticos em que foram formados. Nesse sentido, se há a necessidade de professores formados para a inclusão educacional, eles devem ser expostos a práticas pedagógicas e didáticas que a potencializem desde a formação inicial (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019).

Segundo Costa (2015), a literatura contemporânea descreve uma série de características muito variadas e às vezes contraditórias do que são consideradas as qualidades que um professor deve ter. Algumas referem-se aos conhecimentos e valores que devem possuir para alcançá-los nos alunos, aos quais se soma a gestão de métodos de ensino relacionados aos conteúdos; habilidades de comunicação que lhes permitam interagir com alunos, pais, colegas; domínio de técnicas relacionadas aos mais modernos avanços das tecnologias de informação e comunicação, além de habilidades para pesquisa e reflexão sobre suas práticas.

A sociedade exige dos professores propostas criativas e diferenciadas, não apenas relacionadas ao trabalho cotidiano em sala de aula, mas também em relação às funções da escola. Mas, novamente, registra-se aqui uma distância entre o que deveria ser e a realidade. Enquanto se insiste em definir o professor como orientador e como tutor, no cotidiano da sala de aula este aparece identificado com o papel que lhe é atribuído no modelo tradicional de educação, ou seja, o de professor como autoridade e como transmissor de informações (COSTA; LEME, 2016).

Para Ziesmann, Schneider e Lepke (2021), o docente precisa, acima de tudo, da capacidade de construir um ponto de vista pessoal que implique a sua própria identidade como pessoa capaz de aprender, responsável e inovadora, bem como a capacidade de resolver tarefas estabelecendo os seus próprios objetivos, propondo as suas próprias estratégias, processamento de informações e encontrar recursos para aprender. Também deve ser capaz de flexibilizar o currículo para contextualizá-lo e garantir a permanência dos alunos na escola, além de priorizar o trabalho entre a escola e a comunidade.

No entanto, para garantir a educação inclusiva, também é necessário o comprometimento do sistema educacional como um todo. Assim, no nível macropolítico, os sistemas educacionais precisam alocar recursos especificamente

para programas de inclusão educacional e cuidar de seu monitoramento e avaliação, além de garantir a legislação nacional e compromissos regionais que gerem garantias adequadas para o desenvolvimento de políticas de inclusão (DIAS; SILVA, 2020).

Para Latorre (2013), o desenvolvimento de uma educação inclusiva implica mudanças no campo do sistema e das políticas educacionais, no funcionamento das instituições acadêmicas, nas atitudes e práticas dos professores e nos níveis de relacionamento dos diferentes atores que permitem enfrentar e eliminar barreiras à aprendizagem e participação, que incidem sobre as seguintes realidades:

- Formação de professores, que nem sempre prepara o educador para atender as necessidades individuais de seus alunos.
- O desenho curricular e os sistemas de promoção e avaliação, que tendem a implementar modelos padronizados não inclusivos.
- A ausência de recursos técnico-pedagógicos complementares que reforcem a capacidade de resposta da instituição à diversidade.
- Barreiras culturais e atitudinais, que têm a ver com o comportamento discriminatório de outras crianças, suas famílias ou membros da equipe docente (LATORRE, 2013, p. 98).

Nesse contexto, formar um professor para a inclusão educacional requer conhecimento e gestão adequada de um amplo repertório de estratégias de ensino que permitam chegar com a metodologia mais adequada às condições dos alunos, de forma que possa atender às suas especificidades.

Para Costa e Leme (2016), os formatos didáticos mais adequados podem ir desde ter mais tempo para cada aluno até a personalização do processo, passando pelo reconhecimento dos conhecimentos prévios das crianças e jovens, o que leva a outras formas de ensinar. Formatos educacionais com maior especificidade são necessários, entretanto, como afirmado anteriormente, predomina a aprendizagem mecânica, a falta de conexão da aprendizagem com a realidade vivida, a ausência dos elementos básicos da cultura das crianças e jovens entre os conteúdos de aprendizagem e, em suma, a percepção de que o que foi aprendido não tem sentido e não vale o esforço necessário. A concepção de um novo currículo que integre a vida das crianças e dos jovens e que dê sentido às suas atividades e aspirações seria um elemento importante para garantir que um maior número de alunos em risco de evasão permaneça na sala de aula e termine com êxito o ciclo básico de escolarização.

Os professores também precisam ter habilidades para o trabalho em equipe e para a formação de grupos multidisciplinares. Outra necessidade é a formação continuada, a fim de adquirir ferramentas para reforçar a aprendizagem básica e tornar o ensino prazeroso e interessante (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019).

Assim, Ziesmann, Veraszto e Siqueira (2021) defendem que a formação profissional inicial do professor, que proporcione competências para conhecer, fazer e ser no exercício da prática docente, é condição necessária para responder à diversidade. Entretanto, de acordo com Dias e Silva (2020), os professores da educação regular não se sentem preparados para assumir essa tarefa, pois não adquirem, em sua formação inicial, as habilidades necessárias para trabalhar em ambientes educacionais inclusivos, impactando e limitando as atitudes e disposição para acomodar alunos com deficiência.

Costa (2015) afirma que a formação permanente de professores para responder aos desafios pedagógicos é outro fator que influencia as atitudes em relação à inclusão educacional. A falta de treinamento proporciona um sentimento de desagrado em ensinar crianças com deficiência, o que pode ser mudado com maior confiança dos profissionais para lidar com esses alunos.

Cada um desses fatores, na concepção de Borges e Santos (2019), afeta as atitudes que os professores podem ter, limitando ou facilitando suas tentativas de gerar práticas mais inclusivas. Além disso, seria necessário considerar que possivelmente a presença de mais de um desses fatores poderia tornar ainda mais complexo este problema. Quanto mais fatores afetarem negativamente as práticas pedagógicas de um professor, menor será a probabilidade de que manifeste uma melhor atitude em relação à inclusão educacional.

Diante da complexidade que os professores vivenciam no seu trabalho pedagógico, é possível pensar que existem vários fatores que estariam gravitando e impactando em sua disposição para enfrentar as novas demandas impostas por uma abordagem educacional mais inclusiva. Um professor com formação inicial e continuada insuficientes, que dispõe de pouco tempo para planejar o seu trabalho, sem experiências anteriores em lidar com a diversidade, terá maior probabilidade de ter uma atitude negativa (ZIESMANN; SCHNEIDER; LEPKE, 2021).

Assim, para que haja uma abordagem mais inclusiva, melhores oportunidades para o desenvolvimento e participação de todos os alunos, o sistema educacional terá que se comprometer e encarregar-se de cada um de seus integrantes, atuando

de forma diferenciada, inovando em suas políticas, cultura e prática para apoiar esta nova forma de lidar com o processo educacional com maior qualidade. Esta mudança proporcionará um impacto positivo na atitude dos docentes, responsáveis por interagir diretamente com todos os alunos que fazem parte da escola.

Nesse sentido, Dias e Silva (2020) destacam que, para uma educação básica de qualidade para todos, os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência. Para isso, é preciso fornecer treinamento, formação inicial adequada, educação continuada e desenvolvimento profissional, bem como acesso contínuo a um sistema de apoio de alta qualidade e ao aconselhamento de pessoal especializado.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa exploratória é o processo de investigar um problema que não foi estudado ou pesquisado minuciosamente, sendo geralmente realizada para se ter uma melhor compreensão do problema existente. Os pesquisadores utilizam a pesquisa exploratória quando tentam obter familiaridade com um fenômeno existente e adquirir novos *insights* sobre ele para formar um problema mais preciso (GIL, 2017).

Os métodos qualitativos estão preocupados com a forma como o comportamento humano pode ser explicado dentro das estruturas sociais nas quais esse comportamento ocorre. De um modo geral, a pesquisa qualitativa tende a responder ao “por quê?” e “como?” questões que envolvem temas diversos. Este método é frequentemente empregado na geração de hipóteses que podem ser posteriormente desenvolvidas em intervenções. Além disso, a pesquisa qualitativa pode fornecer uma compreensão adicional sobre um tópico de pesquisa que pode ser inacessível utilizando métodos quantitativos (MINAYO, 2014).

Para dar sustentação teórica à pesquisa, foi realizado um estudo acerca do tema deficiência intelectual, a partir dos principais estudiosos da temática, e os fundamentos legais que versam sobre esse tipo de deficiência. Posteriormente, foram levantados dados sobre a formação dos professores e os níveis de conhecimento que esses sujeitos possuem sobre deficiência intelectual. Além disso, foram investigadas quais estratégias de ensino estão sendo desenvolvidas para o processo de aprendizagem e inclusão desses educandos no ambiente educacional da Escola Municipal de Educação Básica Amarílis Fernandes Garcia, bem como participação da família e as expectativas da inclusão no espaço escolar.

#### 3.1 LOCAL DO ESTUDO

O lócus da pesquisa foi a EMEB Amarílis Fernandes Garcia, localizada em Anchieta-ES. A escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II, possuindo oito turmas do 1º ao 5º ano no turno vespertino e 18 turmas no turno matutino, atendendo alunos do 6º ao 9º ano. Dessas dezoito turmas de fundamental II, 10 tem alunos com deficiência intelectual.

Os alunos com deficiência são atendidos pelos professores das turmas e com 01 professora especialista em educação especial que atende esses estudantes no contraturno, na sala de recurso dentro da própria escola. Os alunos também são atendidos por profissionais de apoio, que os acompanham durante todo o período em que se encontram na escola, seja em sala de aula ou no recreio. Entretanto, por não serem professores, estes não farão parte da amostra.

A escola possui 24 estudantes com deficiência matriculados nos anos finais do ensino fundamental, sendo 14 com deficiência intelectual, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos alunos com deficiência intelectual matriculados na escola, conforme laudo médico

<b>6º ano</b>	Síndrome genética / Deficiência Intelectual moderado Deficiência Intelectual - Laudo consta aluno com déficit neurológico Deficiência Intelectual - TDAH - TOD Deficiência intelectual grave/ transtorno de comportamento
<b>7º ano</b>	Deficiência Intelectual grave Deficiência Intelectual - Laudo consta aluno com déficit cognitivo Deficiência Intelectual - Laudo consta aluno com déficit cognitivo
<b>8º ano</b>	Deficiência Intelectual - Laudo consta retardo mental moderado Autismo com deficiência Intelectual Deficiência Intelectual severa - aluno em atendimento domiciliar Deficiência Intelectual moderado
<b>9º ano</b>	Autismo com deficiência intelectual Aluno com laudo de autismo, comorbidades Deficiência Intelectual grave

Fonte: EMEB Amarílis Fernandes Garcia

A partir do exposto no Quadro 1, observa-se que crianças autistas, crianças com síndromes genéticas, crianças com TDAH ou outras deficiências, tem por associação a deficiência intelectual, o que nos mostra que o trabalho junto a crianças com deficiência intelectual ser tão amplo, complexo e com nuances diferenciadas, requerendo da parte do pesquisador cuidados específicos na condução da pesquisa.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população do estudo foi composta por professores da EMEB Amarílis Fernandes Garcia, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, o gestor

escolar e cinco mães de alunos com deficiência intelectual.

A amostra de docentes foi composta por professores de Língua Portuguesa, educação física, matemática, arte, ciências, geografia, história e de atendimento educacional especializado, totalizando 18 docentes. Somente três professores, possuem especialização em educação especial e inclusiva, os demais apenas cursos de formação continuada na área da inclusão. A diretora é uma servidora efetiva, com formação em biologia e especialização na área.

A fim de manter o anonimato dos docentes, utilizados nomes fictícios para os participantes, como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Identificação e formação dos professores

<b>Professor</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de atuação</b>
Topázio	Inglês	Educação Especial e Inclusiva	1 ano
Safira	Ciências	-	1 ano
Jade	História	Educação Especial e Inclusiva	20 anos
Rubi	Geografia	-	22 anos
Berilo	Matemática	-	20 anos
Diamante	Língua Portuguesa	-	10 anos

Fonte: a autora

A diretora é uma servidora efetiva, com formação em biologia e especialização na área.

Em relação às famílias, duas mães possuem ensino superior completo e trabalham fora de casa, atuando como assistente de sala de aula e outra como servidora efetiva na prefeitura do município. Duas possuem ensino médio completo e as demais são donas de casa, com ensino médio incompleto.

### 3.3 PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados ocorreu por meio de observação não participante, realizada em duas aulas semanais durante um mês, ou seja, cerca de 8 aulas em quatro turmas, sendo uma de 6º, de 7º, 8º e de 9º anos, previstas para o mês de julho e agosto de 2022, após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em

Pesquisa do Instituto Vale do Cricaré. As observações seguiram um roteiro, apresentado no Apêndice A.

A opção pela observação não participante se deve à necessidade de compreender o fenômeno, pois esta técnica se trata de uma estratégia de pesquisa qualitativa relativamente discreta para coletar dados primários sobre algum aspecto do mundo social, sem interagir diretamente com seus participantes. Esta opção é utilizada para entender determinado fenômeno entrando na comunidade ou sistema social envolvido, mas mantendo-se separado das atividades que estão sendo observadas. Durante a observação, serão tomadas notas do que está ocorrendo na interação do professor e dos alunos com deficiência intelectual e sobre as atividades desenvolvidas (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Ao longo das observações, ainda no mês de julho, foram realizadas as entrevistas com os professores (Apêndice B), as mães ou responsáveis dos alunos (Apêndice C) e com o gestor (Apêndice D), em dia, horário e local conveniente aos entrevistados. O roteiro e a entrevista foram primeiramente aplicados em um teste piloto, a fim de aumentar a confiabilidade dos instrumentos e identificar a necessidade de mudanças ou procedimentos nestes instrumentos.

Entrevistas semiestruturadas são utilizadas para investigar as formações, os conhecimentos, as dúvidas dos professores acerca da deficiência intelectual e, sobretudo, as dificuldades por eles enfrentadas para ensinar seus alunos. As entrevistas, de acordo com Batista *et al.* (2017), são usadas para obter *insights* sobre as experiências subjetivas, opiniões e motivações de uma pessoa, em oposição a fatos ou comportamentos. As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por perguntas abertas e pelo uso de um guia, no qual as amplas áreas de interesse, às vezes incluindo subquestões, são definidas.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de possibilitar que não haja perda do significado das informações como consequência da imposição de uma maneira padronizada de resposta. Para tanto, cabe ao pesquisador encorajar os entrevistados a comunicar suas atitudes, crenças e valores (ZANELLA, 2011).

Nesse contexto, os docentes, gestor e pais foram convidados a participar desta pesquisa e aqueles que aceitaram assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES E e F).

### 3.4 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é a parte da pesquisa qualitativa que mais se diferencia dos métodos de pesquisa quantitativa, constituindo-se em um processo dinâmico, intuitivo e criativo de raciocínio indutivo, pensamento e teorização. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que utiliza métodos estatísticos, a pesquisa qualitativa se concentra na exploração de valores, significados, crenças, pensamentos, experiências e sentimentos característicos do fenômeno investigado (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

O processo de análise qualitativa envolve predominantemente a codificação ou categorização dos dados. Basicamente, envolve dar sentido a grandes quantidades de dados, reduzindo o volume de informações brutas, seguido pela identificação de padrões significativos e, finalmente, extraindo significado dos dados e, posteriormente, construindo uma cadeia lógica de evidências (ORLANDI, 2005).

Nesta pesquisa, foi utilizada a análise por categorias para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, a fim de entender o significado subjacente do que as pessoas dizem e como dizem. Em geral, a análise do discurso envolve o exame da linguagem além da frase para entender como ela funciona em um contexto social.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo se dedica a apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa, realizada por meio de observação não participante e entrevistas com professores, gestor da escola e pais dos alunos. Para tanto, iniciamos com discussões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, para em seguida nos dedicarmos às percepções dos professores sobre esse processo.

### 4.1 INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com o objetivo de investigar como os professores promovem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, foi realizada observação não participante na Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, localizada na zona urbana do município de Anchieta. As observações foram realizadas no período matutino, em aulas com duração de 50 minutos.

De acordo com dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), a escola possui 578 estudantes matriculados e, deste total, 145 frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e 433 estudantes os anos finais. Na educação especial, a escola registrou 40 matrículas. Levando em consideração a infraestrutura, a escola é ampla, porém ainda não possui acessibilidade para pessoas com deficiência.

A escola contempla serviços de alimentação para os estudantes, água tratada e serviço de coleta de lixo. Suas dependências possuem sanitário com acessibilidade, biblioteca, cozinha, laboratório de informática e de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretora, sala dos professores, sala de recurso multifuncional (INEP, 2021).

Constatou-se que, em relação ao espaço físico, as salas de aula das turmas do 6º e 7º anos estão localizadas no primeiro pavimento, são pequenas, sem muitas condições de mobilidade, e as carteiras são dispostas enfileiradas, representando um modelo tradicional de organização.

As salas de aula das turmas do 8º e 9º anos se localizam no segundo pavimento, são mais amplas e possuem boa luminosidade e mobilidade. Entretanto, não existem rampas de acesso na escola e todos os alunos têm que usar a escada.

#### 4.1.1 Observação nas turmas de sexto ano

Foram realizadas duas observações não participantes na turma do 6º ano “E”, em momentos distintos. A turma possui 23 alunos, dentre os quais um com deficiência intelectual moderada e um com TDAH, que não faz parte da pesquisa. Os alunos sentam-se no final da sala e são acompanhados por uma Profissional de Apoio Escolar (PROAPE).

No dia 01 de julho de 2022, foi observada uma aula de ciências, onde a professora iniciou cumprimentando os alunos, realizou a chamada e em seguida iniciou a atividade proposta para o dia, que foi uma avaliação da disciplina, com consulta no livro didático, sobre células. Para o aluno com deficiência intelectual, a atividade foi sobre o corpo humano, pois está no processo de alfabetização e ainda não tem domínio da leitura e da escrita, por isso necessita de adequações nas atividades.

A professora é calma, tem um tom de voz baixo, o que proporciona um clima tranquilo na sala de aula. Enquanto a profissional de apoio fazia seu intervalo de lanche, a professora aproximou-se do aluno e explicou à atividade proposta. Posteriormente, a Proape deu sequência na orientação da atividade.

Nessa observação não houve interação do aluno com deficiência intelectual com os demais colegas e nem dos colegas para com ele. Foi possível observar, no entanto, que o aluno não compreende a explicação dada no coletivo.

No dia 08 de julho de 2022, foi observada a aula de matemática, que aconteceu no segundo horário. A professora cumprimentou a turma, realizou a chamada e, em seguida, escreveu no quadro o nome dos alunos que estavam de recuperação, constando, entre estes, o nome do aluno com deficiência intelectual. O conteúdo da aula foi sobre as operações básicas, adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. Os alunos tinham como tarefa realizar as atividades do livro Giro da Aprendizagem, enquanto o aluno com deficiência intelectual fazia uma atividade passada no caderno pela Proape.

A professora se aproximou em alguns momentos do aluno e interveio na realização da atividade, pedindo para o aluno pegar 08 lápis e desses retirasse 05. O aluno, que ainda não é alfabetizado é só conhece os números até 10, apresentou dificuldade para fazer à atividade proposta.

A professora sugeriu que a Proape procurasse na biblioteca um livro do 1º ou 2º ano do ensino fundamental para trabalhar contagem. A seguir, escreveu no caderno do aluno mais exercícios envolvendo as quatro operações para que fizesse após o término daquelas que já haviam sido pedidas. Esse aluno havia sido remanejado da sala de origem para esta turma a cerca de um mês e foi possível perceber que a professora não conhecia as suas especificidades e o seu nível de aprendizado.

A Proape se aproximou e começou a relatar que, quando o aluno chegou nesta turma, no dia 02 de junho, ela realizou uma avaliação diagnóstica no intuito de saber o que ele já sabia e o que precisava aprender. Ressalto que a Proape não tem como atribuição, atuar na função pedagógica.

Durante o período da observação em sala de aula, não houve interação do aluno com deficiência intelectual com o restante da turma, permanecendo sentado ao lado da Proape até o término da aula.

Foram realizadas duas observações não participantes na turma do 7º ano “A”, em momentos distintos. A turma possui 25 alunos, dentre os quais uma aluna com deficiência intelectual severa, que senta no final da sala e é acompanhada por uma Proape.

No dia 25 de julho de 2022, foi observada a aula de história, no sexto horário. A professora entrou na sala cumprimentando os alunos, fez a chamada e depois pediu que pegassem os livros didáticos e fizessem as atividades da página 83, que aborda o conteúdo das Grandes Navegações. Os alunos deveriam ler os textos, copiar as perguntas e responder as questões em seus cadernos.

A professora me informou que a aluna com deficiência intelectual se ausenta um pouco mais cedo da sala, pois precisa esperar o transporte no portão. A aluna não realiza as mesmas atividades dos demais alunos, pois, segundo a professora, ela não é alfabetizada. A aluna, durante a aula, permaneceu pintando alguns desenhos, ofertado pela profissional de apoio.

Durante o período observado, a sala estava agitada, os alunos falavam alto. Também foi percebido que não houve interação da aluna com a turma e com a professora. A aluna não compreende as informações dadas no coletivo, permanecendo sentada ao lado da Proape até o fim da aula.

No dia 11 de agosto de 2022 foi observada a aula de geografia. A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e iniciou uma conversa sobre como andar

nas ruas, pois relatou que horas antes um aluno seguia de bicicleta e, ao realizar a travessia da avenida, não olhou para os lados. Enquanto explicava, representou no quadro as ruas, para ficar mais claro o entendimento da informação passada.

A professora entregou a cada aluno uma atividade e pediu que fizessem de acordo com o livro didático. O conteúdo abordado era sobre urbanização e industrialização. À aluna com deficiência intelectual, ela foi até a Proape e entregou uma folhinha de atividade de pintar. A imagem era uma cidade e a professora sugeriu que a Proape conversasse com a aluna sobre as diferentes cidades.

A professora tem um tom de voz imponente, claro e objetivo, o que permite um clima mais calmo na sala de aula. Durante o período observado, foi percebido que não houve interação da aluna com a turma e nem da turma para com ela.

Foram realizadas três observações não participantes na turma do 7º ano “D” em momentos distintos. A turma possui 25 alunos, onde dois alunos têm deficiência intelectual leve, sentam-se no final da sala e são acompanhados por uma Proape.

No dia 24 de junho de 2022, foi observada a aula de Português. A professora iniciou pedindo que os alunos se organizassem nas filas, depois entregou uma folha de atividade sobre o conteúdo de ortografia. Logo após, iniciou a explicação da folha de exercício oralmente e também utilizou o quadro para ajudar na fixação do conteúdo.

Os alunos com deficiência intelectual receberam as mesmas atividades dos demais alunos, pois não necessitam de atividades adaptadas. São alfabetizados e possuem um nível de compreensão que possibilita acompanhar as explicações da professora, que por sua vez, consegue transmitir os conteúdos de forma clara e objetiva. Neste dia especificamente os alunos estavam acompanhados de outra profissional de apoio, que os auxiliaram nas atividades propostas.

Ao final da aula, após a observação, foi percebida uma falta de interação da professora e dos colegas para com os alunos com deficiência intelectual. Em nenhum momento houve uma aproximação ou pergunta se haviam entendido o conteúdo, se tinham dúvidas. A sala de aula possui um clima agitado, mas que não chegou a atrapalhar o andamento da aula. Os alunos compreendem as explicações dadas no coletivo.

No dia 08 de julho de 2022, foi observada aula de Inglês. O professor iniciou a aula fazendo a chamada e entregando uma prova de avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo. Após a entrega, a prova deveria ser colada no caderno. O

professor pediu como atividade que os alunos reescrevessem as questões que erraram e depois da tarefa realizada que o caderno fosse levado à sua mesa para que fosse feito o visto.

Uma outra atividade proposta foi a entrega de uma folha com a letra de uma música, em inglês, para que os alunos traduzissem algumas palavras desse texto. Os alunos com deficiência intelectual receberam as mesmas atividades dos demais alunos, porém apresentaram dificuldades na realização. Neste dia, os alunos estavam acompanhados da profissional de apoio que sempre os acompanha e que os auxiliou nas atividades propostas.

Ao final da aula foi percebida a falta de interação do professor e dos colegas com os alunos com deficiência intelectual. Por alguns momentos, o professor se mostrou ríspido, exaltou a voz com um desses alunos, chegando a chamá-lo de debochado. A sala de aula nesse dia estava agitada, pois nos primeiros horários os alunos haviam assistido uma apresentação na quadra, que alterou a rotina da escola.

No dia 25 de julho de 2022, foi observada a aula de história. A professora entrou na sala cumprimentando os alunos e, logo em seguida, realizou a chamada. Em seguida, solicitou que abrissem o caderno e colocassem o título do conteúdo que seria estudado naquele dia, que foi a Reforma Protestante.

A professora foi ditando o texto e os alunos foram copiando. Ela precisou retomar o texto algumas vezes, pois alguns não conseguiam acompanhar e ficavam atrasados. Foram feitas pausas, onde ela explicava o que foi a Reforma Protestante e em qual contexto histórico ocorreu. A professora se comunica de forma clara e objetiva, mostrando exemplos e fazendo correlação com vivências atuais.

Durante toda a explicação, um dos alunos com deficiência intelectual ficou fazendo o uso de um tablet e fone de ouvido. Foi percebido que o aluno estava jogando jogos online e em nenhum momento foi interrompido pela professora, que não percebeu, pois o aluno senta no final da sala e não houve nenhum tipo de aproximação e também a profissional de apoio que senta ao lado não interviu, permanecendo até o final da aula.

Foram realizadas três observações não participantes na turma do 8º ano “B”, em momentos distintos. A turma possui 25 alunos, sendo três com deficiência intelectual, que se sentam no final da sala e foram organizados de uma forma que

uma única Proape possa acompanhá-los. Um dos alunos fica sentado de costas para o quadro e permaneceu assim em duas das observações.

No dia 24 de junho de 2022, a professora iniciou pedindo que os alunos se organizassem nas filas e depois iniciou a exibição do filme Ponte para Terabítia, que faz parte de um projeto desenvolvido pela escola sobre o *bullying*. Os alunos assistiram ao filme e, ao final, tinham como tarefa responder um questionário. Não foi possível fazer uma observação minuciosa, pois a exibição durou os cinquenta minutos de aula. Os alunos permaneceram em silêncio, prestando atenção em cada detalhe do filme.

No dia 08 de julho de 2022, foi observada novamente a aula de Português. A professora iniciou fazendo a chamada e falando oralmente a relação de alunos que ficaram de recuperação. Nenhum dos alunos com deficiência intelectual foi citado. A aula proposta era uma revisão sobre coesão e coerência e ela explicou a diferença de ambas.

Na sexta feira, a aula da professora é no primeiro horário e, nesse momento, a Proape estava ausente, pois seu horário de trabalho ainda estava passando por ajustes. A professora se aproximou dos alunos e perguntou se eles estavam com as apostilas de atividades, porém o material fica em posse da Proape.

Durante a explicação da professora, um aluno ficou fazendo desenhos aleatórios no caderno, um estava cabisbaixo e o outro pegava seus materiais escolares para me mostrar. A Proape chegou na sala 7h42m e entregou uma apostila de alfabetização igual para os três estudantes.

Ao final da aula foi percebida a falta de interação do professor e dos colegas com os alunos com deficiência intelectual. O clima da sala é calmo, a professora tem domínio sobre a turma, tem boa dicção e um tom de voz imponente.

No dia 25 de julho de 2022, foi observada a aula de matemática. O professor adentrou a sala de aula, cumprimentou os alunos e se direcionou ao quadro, onde iniciou o desenho de um organograma sobre o conteúdo de Área. Depois distribuiu uma folhinha de atividade sobre o tema.

Os alunos com deficiência intelectual não receberam a mesma atividade. A Proape que os acompanha tem uma pasta com atividades e que, durante a explicação do professor, vai ofertando aos alunos. Percebi que dois deles faziam atividades do Giro da Aprendizagem, porém a Proape relatou que os alunos não estavam conseguindo fazer, por conta do nível de dificuldade, enquanto o outro, que

estava sentado de costas para o quadro, realizava uma atividade de formas geométricas.

Os alunos já possuíam também uma apostila do Giro da Aprendizagem, com atividades sobre o conteúdo de formas geométricas e sólidos geométricos. O professor, em determinado momento, se aproximou da Proape e perguntou se os alunos estavam conseguindo realizar as atividades. Ela respondeu que estava muito difícil, que eles estavam com muita dificuldade. O professor orientou que a escola possuía sólidos geométricos e que ela poderia olhar se ainda tinha, para levar para a aula, no intuito de ajudar na compreensão do conteúdo.

Foram realizadas duas observações não participantes na turma do 8º ano “C”. A turma possui 24 alunos, incluindo uma aluna com deficiência intelectual severa, que está sempre no final da sala e é acompanhada por uma Proape. A turma também tem uma aluna deficiente visual, que é acompanhada por uma professora de deficiência visual. Essa aluna, ocupa a primeira carteira da sala.

No dia 28 de julho de 2022 foi observada a aula de ciências. A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e, em seguida, solicitou que pegassem os livros didáticos e abrissem na página 27 e copiassem o esquema de reprodução sexuada. O conteúdo da aula era sobre Briófitas e pteridófitos.

A professora dirigiu-se à aluna, cumprimentou-a, perguntou se ela estava bem, perguntou se ela estava conseguindo realizar as atividades. A aluna realiza atividades de uma apostila, que foi preparada pela professora regente com conteúdo de ciências em nível de alfabetização. A atividade do dia era sobre o corpo.

A professora fez a chamada e foi orientar a outra aluna com deficiência visual. Dando sequência na aula, pediu que os alunos fizessem a leitura dos textos e a cada leitura parava para fazer explicações, também utilizou o quadro para passar pontos importantes, que em seguida foram copiados pelos alunos. Ao final da aula, a aluna com deficiência intelectual dirigiu-se até a mesa da professora, para que fosse dado o visto na atividade.

A professora explica bem e é calma, o que proporciona um ambiente tranquilo, porém não alcança a aluna com deficiência intelectual. A aluna não compreende a explicação dada no coletivo.

No dia 28 de julho de 2022 no segundo horário, foi realizada a observação na aula de arte. A professora cumprimentou os alunos e iniciou a aula passando no quadro a letra da música de Renato Russo “Mais uma vez”. Após a cópia, os alunos

deveriam fazer a leitura e representar a música através de desenho, colagem ou outro material do seu gosto. Também reforçou que a atividade proposta valeria 05 pontos. A aluna com deficiência intelectual não realiza cópia do quadro, então a Proape foi até a mesa da professora e pediu uma atividade para a aluna, mas esta foi diferente daquela realizada pelo restante da turma.

Durante a aula, a Proape trouxe da sala de jogos um brinquedo de alinhavo, descartando, por alguns momentos, a atividade de pintura dada pela professora. Os alunos, durante essa aula, ficaram mais agitados e a professora propôs reproduzir a música para que eles pudessem ouvi-la, porém, por falta de internet, aparelho compatível, caixa de som que não funcionava, houve um atraso. No decorrer da aula, a professora foi chamando os alunos na mesa, para corrigir as atividades da aula anterior, porém poucos alunos haviam feito. Então a professora mudou de estratégia e perguntou quais alunos tinham feito as atividades. Os que fizeram foram até a mesa.

Ela finalizou a aula repreendendo os alunos por falta de proatividade em buscar saber o que foi feito na aula quando faltam. Durante o período da observação, não houve interação do aluno com deficiência intelectual com a turma e o mesmo permaneceu sentado ao lado da Proape até o término da aula.

Foram realizadas duas observações não participantes na turma do 9º ano “A”, em momentos distintos. A turma possui 24 alunos, sendo dois com deficiência intelectual. Esses estudantes sentam-se no final da sala, acompanhados por uma Proape.

No dia 24 de junho de 2022, foi observada uma aula de matemática. Assim que cheguei na sala, a turma não se encontrava, pois os alunos estavam na quadra, ensaiando para uma apresentação da escola, entretanto, o aluno com deficiência intelectual, não participou dos ensaios e permaneceu na sala de aula com a Proape, aguardando o retorno da turma. A professora da aula chegou e esperou o retorno da turma, quando os cumprimentou. Dirigiu-se até o aluno com deficiência intelectual, cumprimentou-o e perguntou como ele estava. Pediu que um aluno da sala fosse à sala de jogos e chamasse a Proape e a outra aluna com deficiência intelectual, que também estava ausente.

A Proape estava na sala de jogos, confeccionando com a aluna o material que seria usado na aula de matemática. Ela nos informou que a aluna é dispersa na sala de aula, por isso preferiu levá-la. A atividade confeccionada era um varal de

números de 0 a 10, proposto pela professora, pois a aluna não é alfabetizada. O outro aluno com deficiência intelectual estava desenvolvendo uma atividade de alfabetização, de recorte e colagem.

A professora deu segmento à aula sobre Medidas de área. A turma estava agitada, chegando, em alguns momentos, a atrapalhar a explicação. Ela tem um tom de voz imponente, boa dicção e explana de forma clara e objetiva o conteúdo proposto, porém não alcança os alunos com deficiência intelectual. Ao final da aula foi possível perceber a falta de interação dos colegas com os alunos com deficiência intelectual.

No dia 29 de julho de 2022 foi observada uma aula de educação física. Era a primeira aula da professora após as férias e, muito animada, iniciou cumprimentando os alunos de forma bem carinhosa. Perguntou o que eles haviam feito nas férias e comunicou que só daria aula para eles até setembro, pois iria precisar se afastar para fazer o doutorado.

Ela explicou à turma como vão acontecer as olimpíadas escolares, que é um projeto da escola, que irão iniciar com o basquete, por isso a aula do dia seria sobre essa modalidade esportiva. Explicou também sobre a corrida guiada, que terá os alunos com deficiência participando.

Depois dos informes, a professora desceu para a quadra com os alunos, onde dividiu a turma em duas equipes. A aluna com deficiência intelectual também participou da aula por um período, porém ficou cansada e preferiu ficar ajudando a pegar a bola.

Durante o período da observação foi percebido que a professora possui uma ótima comunicação com os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, chamando a aluna carinhosamente, bem como aos demais alunos, por nomes fofos e carinhosos.

Tem clareza e é objetiva nas explicações, alcançando todos da turma sem exceção. Neste dia em específico o outro aluno não estava presente e a informação passada foi que se mudou para um local distante da escola e que ainda não tinha ônibus escolar que fazia a rota. O aluno estava aguardando em casa.

Foram realizadas duas observações não participantes na turma do 9º ano “B”, em momentos distintos. A turma possui 23 alunos, sendo um com deficiência intelectual, que se senta no final da sala. O aluno é muito alto, por isso foi

necessária uma adequação de mesa para que ficasse mais confortável, dividindo uma mesa grande com a Proape.

No dia 01 de julho de 2022, foi observada a aula de português, no último horário. A turma estava muito agitada, pois haviam participado de uma apresentação na quadra sobre *bullying*.

A professora iniciou parabenizando os alunos pelas apresentações e perguntando quais foram os pontos positivos e negativos das apresentações e das abordagens escolhidas pela turma. Todos participaram, inclusive o aluno com DI. Toda sexta-feira a aula é sobre produção de texto. Ela entregou para todos os alunos um texto sobre depressão e suicídio, onde foi realizado um debate sobre a temática. O aluno com deficiência intelectual não participou dos debates, permanecendo sentado ao lado da Proape, escutando os colegas.

Após dado o conteúdo, dirigiu-se à sala de recurso com os alunos com deficiência intelectual e com outro deficiente visual para fazer os registros com os cartazes que foram utilizados nas apresentações. Durante o período de observação foi percebido que a professora possui uma ótima comunicação com os alunos, incluindo o com deficiência intelectual. Tem clareza e é objetiva nas explicações, alcançando todos da turma.

No dia 28 de julho de 2022, foi observada a aula de história. A professora cumprimentou os alunos e iniciou uma conversa sobre a festa de confraternização no fim do ano. O aluno com deficiência intelectual, em relação a essa conversa, pareceu alheio, sem entender o que estava sendo organizado pela turma. A professora introduziu o conteúdo da aula, que era sobre o Imperialismo. A aula foi dialogada, não fazendo uso de nenhum outro recurso, como o quadro ou livro didático. Durante a explicação, explorou a realidade brasileira, fazendo contrapontos com a história, e finalizou a aula fazendo a chamada dos alunos. Não foi percebida interação do aluno com a turma e nem da turma com o aluno. Também não houve uma aproximação do professor. O aluno com deficiência intelectual permaneceu em sua mesa, sentado ao lado da proape, observando a aula.

Nas turmas onde foram realizadas as observações, constatou-se que ainda não ocorre uma educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual, ficando estes estudantes sob a responsabilidade dos profissionais auxiliares, não havendo, muitas vezes, qualquer interação com os professores.

Em lugar de planejar atividades inclusivas, são fornecidos exercícios diferenciados para estes alunos, por vezes organizados pelos próprios auxiliares, que acabam realizando funções que cabem aos docentes.

Com exceção da aula de educação física, onde se observou um momento realmente inclusivo, as demais aulas observadas acabaram por se mostrar exclusivas, pois não promoveram a interação da turma com esses alunos e não ocorreu interação nem mesmo com os professores.

Entende-se que incluir os alunos que anteriormente eram separados das turmas regulares exige mais do que a presença física ou legal. Para que a educação seja totalmente inclusiva, deve imergir o estudante no meio, pois nem toda experiência de estar presente é acolhedora ou estimulante. Assim, o aluno pode ser solitário, mesmo em uma sala de aula lotada. Nesse sentido, Staimback e Staimback (1999, p. 22) ressaltam que:

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender uma com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

De acordo com as observações, o que vem ocorrendo nas turmas é uma integração e não inclusão, onde pode ser percebido que tal situação não reconhece que a história social da pessoa com deficiência é marcada pela exclusão e a única resposta a essa situação é o cultivo da aceitação e acolhida.

Entende-se que o professor necessita dos auxiliares para apoiá-lo durante as aulas, mas esse auxílio, se não for bem administrado, pode ser prejudicial para a inclusão, se o aluno se envolver somente com este profissional, não interagindo com o restante da turma e com o professor.

De todos os aspectos da inclusão, o currículo talvez seja o mais difícil e controverso, pois exige o envolvimento de todos os alunos nos mesmos eventos diários de aprendizagem, de acordo com seus níveis de habilidade. Desta forma, é esperado que o professor trabalhe com todos os alunos da turma, aumentando o envolvimento do aluno com deficiência no currículo regular da escola.

Segundo Batista e Mantoan (2017), para que ocorra a inclusão curricular, é necessário um planejamento cuidadoso e que os professores tenham um conhecimento extremamente bom dos alunos, a fim de projetar estratégias de

aprendizagem cooperativas, com base nos níveis relativos de habilidade em diferentes tarefas.

Costa (2015) cita como exemplo, as crianças que precisam praticar a leitura em um nível podem ser agrupadas para ler uma história para não leitores, que devem apontar para imagens relacionadas (compreensão e desenvolvimento da linguagem receptiva); enquanto um terceiro nível de participantes do grupo que precisam trabalhar em habilidades de escrita podem ser solicitados a escrever respostas para perguntas de compreensão.

É improvável que qualquer aluno conclua sua vida escolar sem algumas experiências consideradas negativas e aqueles com deficiência não são diferentes a este respeito, embora sejam muito mais vulneráveis a essas ocorrências. A imagem positiva aos olhos dos pares tem muito a ver com compartilhar o máximo possível e ser visto como alguém que possui um papel importante no grupo e que merece ser valorizado. Para os professores, isso significa falar honestamente, mas respeitosamente com o aluno, modelando interações positivas e típicas, estabelecendo e nutrindo oportunidades para compartilhar o tempo com outros alunos em atividades onde relacionamentos positivos podem se desenvolver (PICULI, 2017).

Para Ropoli *et al.* (2010), quanto mais amigos o aluno conquista, menos provável é que ocorram provocações e impactos negativos, permitindo que aprenda a lidar de forma adaptativa com uma das realidades da vida. Existem provavelmente poucas áreas na educação que são mais centrais para a inclusão do que o ensino de como os alunos devem lidar com aqueles que são diferentes ou mais vulneráveis.

Eredics (2018) afirma que alocar alunos com deficiência em uma sala de aula regular não significa necessariamente que a inclusão está ocorrendo. Para isso, apresenta alguns pontos do que é e do que não é uma educação inclusiva, como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Quadro resumo sobre o que é inclusão e o que não é

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
O aluno frequenta uma sala de aula regular	O aluno passa a maior parte do dia em uma sala de aula de educação especial e frequenta uma sala de aula regular por um ou dois períodos.
A carteira do aluno está incluída com os	A carteira do aluno está separada das

outros grupos da sala de aula	outras.
O aluno tem acesso e é incluído em aulas e atividades da sala de aula, que são adaptadas ou modificadas para atender às suas necessidades.	O aluno trabalha em seu próprio currículo.
O aluno participa de atividades externas com a turma.	O aluno recebe atividades e opções alternativas, junto com outros alunos com deficiência.
O aluno é um membro da sala de aula independente, valorizado e respeitado.	O aluno é visto como desamparado, carente e dependente.
O profissional auxiliar facilita o acesso ao currículo e às atividades em sala de aula.	O profissional auxiliar determina o acesso ao currículo e às atividades em sala de aula.
O profissional auxiliar incentiva a criança a concluir o trabalho da forma mais independente possível, enquanto fornece apoio quando necessário.	O profissional auxiliar não oferece muitas oportunidades para a criança concluir o trabalho de forma independente.
O professor pode identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria do aluno.	Quem identifica o desenvolvimento do aluno é o profissional auxiliar.
O aluno pode nomear colegas e tem muitas experiências comuns em sala de aula.	O aluno não conhece os colegas e não tem muitas experiências comuns em sala de aula.

Fonte: EREDICS (2018)

Ao se analisar o Quadro 3, é possível constatar que, nas turmas observadas, o sistema de ensino ainda tem um longo caminho a percorrer para ser inclusivo. Acredita-se, entretanto, que a realidade mostrada denota que os professores não são capacitados para prestar a atenção necessária aos alunos com deficiência, nem conhecem as estratégias mais adequadas para facilitar um ensino mais apropriado.

Nesse sentido, este estudo concorda com Staimback e Staimback (1999), quando afirmam que a escola deve ser o local onde todos participam e fazem parte, sendo aceitos, ajudando e sendo ajudados por seus colegas e professores.

Segundo Maturana, Mendes e Capellini (2019), as concepções e representações são consequência do comportamento, ou seja, por meio das concepções do sujeito é possível prever os comportamentos que ele terá em determinadas situações. Assim, os dados do presente estudo permitem afirmar que as posturas apresentadas provavelmente se devem ao entendimento dos professores sobre a dificuldade como inerente ao aluno, que suas perdas são fixas e imutáveis e que medidas e práticas pedagógicas têm pouco ou nenhum efeito. Tal concepção deve ser debatida, assim como aquelas sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

## 4.2 A INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Para investigar como os professores e gestor compreendem e desenvolvem a inclusão na escola, foram realizadas entrevistas que buscaram perceber suas percepções, práticas e desafios de uma educação inclusiva.

A fim de manter o anonimato dos docentes, neste estudo eles serão mencionados utilizando o nome de pedras preciosas.

Ao serem perguntados sobre o que acham do processo de inclusão escolar da sua escola, os professores responderam:

*O processo de inclusão escolar dentro da minha escola é um processo que ainda precisa ser muito construído, porque, por se tratar de uma escola de ensino fundamental II, o qual muito poucos professores têm o conhecimento necessário para lidar com esses tipos de alunos. Eu acho que ainda precisa ser muito preparado para receber esse tipo de aluno na escola.*

**Topázio<sup>3</sup>**

*Na minha concepção, não tem inclusão, só vejo a inserção dos alunos da educação especial dentro da sala de aula. A inclusão não existe porque nós não temos nenhum auxílio, nenhuma ajuda de como nós vamos adaptar as atividades, do que a gente vai fazer. A gente nunca conversou com ninguém de uma área especializada para saber como trabalhar com a criança. Eles só colocaram lá, olha tem uma criança na sua sala, tem um laudo de tal coisa, ele não é alfabetizado. Boa sorte!*

**Safira**

*Bom, aqui eu percebo que é o primeiro ano que eu trabalho, segundo ano que eu trabalho na rede. Então, eu percebo assim, que tem essa inclusão na parte dos alunos e inclui as crianças, os alunos especiais, a única coisa que eu ainda tenho dificuldade é a nível de conteúdo, por que, às vezes, por exemplo, nos anos eu consigo colocar atividades não é bem no mesmo nível, mas assim, no conteúdo que eu estou trabalhando, eles conseguem fazer, o [...] por exemplo, consegue, a [...] consegue, se eu estiver trabalhando caça palavras, cruzadinhas eu consigo, mas por exemplo, no sétimo ano eu já tenho essa dificuldade, então assim a dificuldade que eu percebo é nisso, na questão do conteúdo, o programa em si, as meninas*

---

<sup>3</sup> Sempre que a citação aparecer com fonte 10, itálico, justificado à direita, 1,5 de espaçamento, trata-se da fala de um dos participantes da pesquisa.

*que trabalham ajudam muito, os alunos igual eu estou falando não tem dificuldade em aceitar, em incluir, os nossos alunos e eles conseguem interagir mesmo com essa dificuldade que eu particularmente tenho eles conseguem interagir.*

**Jade**

*Eu acredito que o processo de inclusão, não é só aqui na escola, acho que é geral. Eu acho que a maioria das pessoas não sabe como fazer e às vezes, por exemplo, um aluno com muita limitação, eu acho que a inclusão dele é apenas social, de socializar com outros alunos, como pares, com alunos da mesma idade, às vezes não só da idade biológica, mas de maturidade do aluno especial. Eu acho complicado a inclusão em si, não vejo ela acontecer de fato, que muitas vezes você não consegue fazer que o aluno se sinta incluído e nem consegue fazer que os outros alunos incluam ele. Então, eu acho o processo muito difícil e um pouco falho também. Falta mais sabedoria de quem orienta, acho que falta uma formação, mais abrangente nesse sentido.*

**Rubi**

*Regular.*

**Berilo**

*Eu acredito que o processo de inclusão escolar é de suma importância para os alunos, já que a inclusão, em termos práticos, é a gente conseguir ofertar, proporcionar aos alunos, a possibilidade deles estarem no espaço escolar em convivência com os demais colegas de turma, professores, diretores, pedagogos e essa atenção de toda equipe é extremamente importante para que a inclusão, seja feita de forma eficaz.*

**Diamante**

Constatou-se que os professores compreendem que a inclusão não tem ocorrido nas suas turmas, seja por falta de conhecimento dos mesmos para que desenvolvam uma educação inclusiva, seja por deficiência de orientações da equipe pedagógica da escola.

No país, há um núcleo comum de conhecimentos e um currículo nacional que define as habilidades, competências e conhecimentos. Assim, segundo Oliveira (2009), espera-se que os sistemas educacionais encontrem maneiras de oferecer uma educação comum a todos e, ao mesmo tempo, respondam às diferenças de

cada indivíduo. Mas os alunos são diferentes e aprendem de formas diferentes, alguns são mais motivados, mais interessados, outros não; alguns necessitam de maior apoio para aprenderem, outros não.

Assim, as percepções dos professores sobre a inclusão na educação podem ser consideradas cruciais, quando se considera que seu objetivo ético profissional é colocar a aprendizagem de cada aluno no centro do processo. O acesso ao conhecimento aplica-se igualmente a uma questão de justiça, tanto nas escolas como na sociedade. Este ponto de vista, conseqüentemente, traz uma grande responsabilidade para o trabalho dos professores. Todos os alunos, independentemente da formação ou pré-requisitos, devem ser preparados para alcançar as melhores oportunidades de sucesso na educação, como preparação para a participação na comunidade (MARQUES et al., 2017).

Segundo Maturana *et al.* (2019), o conceito de educação inclusiva é uma questão complexa em um contexto escolar e social complexo e, portanto, não pode ser avaliado apenas com base nas responsabilidades de cada professor. No entanto, as percepções de inclusão dos professores podem influenciar suas escolhas didáticas, que por sua vez afetam suas práticas na sala de aula. A consciência do direito dos alunos de estudarem juntos, independentemente das variações em seu potencial de aprendizagem, pode desempenhar um papel crucial nessa questão. A confiança dos professores na sua capacidade de ensinar todos os alunos na sala de aula pode, assim, estar ligada a uma ampla perspectiva inclusiva.

Outro ponto percebido nas falas dos professores se refere à concepção de que a inclusão é benéfica somente para os alunos com deficiência. Nesse sentido, Cabral (2011) afirma que é importante compreender os benefícios da inclusão para os alunos com deficiência, pois torna possível construir relacionamentos, melhorar as habilidades sociais e ter acesso ao mesmo currículo educacional que um estudante sem deficiência. No entanto, também há benefícios para a educação geral dos demais alunos, incluindo o desenvolvimento de empatia, preocupação com os outros, tolerância e tornar-se mais consciente de suas próprias habilidades.

Indagados se recebem orientações sobre estratégias a serem utilizadas em sala de aula com estes estudantes e, em caso afirmativo, de quem, as respostas dos docentes foram:

*Em parte, nós professores do ensino fundamental II, recebemos em partes, até porque nossos gestores, muitos deles também não têm formação necessária para isso. Mas também, nós como educadores devemos ter esse conhecimento breve, nem que seja breve, dentro da educação especial e acredito que o pouco que a gente recebe, a gente consiga realizar nosso trabalho.*

**Topázio**

*De ninguém, se eu tiver alguma ajuda é da minha mãe. Minha mãe trabalha com educação infantil, ela é assistente da educação especial, é da minha mãe que eu recebo ajuda, agora, da secretaria de educação, da escola, da pedagoga, não tem nada. A única coisa que somos aconselhados a fazer é passar uma atividade no nível abaixo da criança. Ah! Só dá uma atividade, só dá uma atividade por dar para mim não é dar aula.*

**Safira**

*Não recebo. Assim, instruções não, a gente faz sozinha, eu, por exemplo, faço sozinha.*

**Jade**

*De alguns sim, sempre que eu busco, eu consigo, geralmente a gente recebe uma folhinha com a limitação de cada um, até onde ele consegue ir.*

**Rubi**

*Às vezes, acho que falta mais a questão de detalhar, no início do ano, os alunos que temos, quais os problemas de cada um e o que a gente deve estar trabalhando com esse aluno em sala.*

**Berilo**

*Sim, desde que comecei a trabalhar, tenho percebido uma atenção direcionada para os alunos, são dadas orientações e estratégias por parte do professor do atendimento educacional especializado, essas orientações envolvem a didática que o professor, que eu, estou assumindo em sala de aula, as atividades que estão sendo realizadas com os alunos, se a atividade está sendo voltada para aquela habilidade que o aluno apresenta e são atividades que a gente adapta, de acordo com o que o aluno apresenta. Isso que é apresentado para a gente, essas habilidades, a gente também precisa buscar junto ao professor do AEE essas demandas e, a partir daí, trabalhar com os alunos essas questões adaptadas e as próprias professoras dão sugestões de estratégias metodológicas, que a gente*

*consiga alcançar, um aproveitamento aí é o rendimento desses alunos, a fim de que eles tenham aquisição de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.*

**Ametista**

Observa-se que dois professores afirmaram não receber qualquer orientação, enquanto quatro deles responderam que recebem, seja por buscarem informações ou por receberem um acompanhamento integral. Os professores demonstraram interesse em obter mais conhecimento sobre estratégias inclusivas, para que possam planejar e implementar aulas inclusivas em suas salas de aula.

Segundo Alvarenga *et al.* (2021), os docentes experimentam um dilema que equilibra seu ensino entre as necessidades individuais dos alunos com deficiência e o interesse da turma como uma unidade. Tal situação acarreta preocupações, por não serem capazes de atender suficientemente às necessidades de todos os alunos. Isso decorre da falta de preparo para realizar adaptações curriculares e instruções de ensino que levem em consideração as diferentes capacidades de aprendizagem de todos.

De acordo com Laplane (2014), para que a inclusão mostre benefícios positivos, o ambiente de aprendizagem e os modelos instrucionais devem ser cuidadosamente estabelecidos para fornecer oportunidades consistentes de aprendizagem para todos os alunos. Os professores da educação especial e da educação geral precisam ter interação constante, bem como forte apoio das equipes pedagógicas, para que possam conhecer e atender às necessidades dos alunos com deficiência.

O envolvimento de todos é essencial para o sucesso de um ambiente de aprendizagem inclusivo, com conhecimento de cada tipo de deficiência e das necessidades específicas de cada aluno para que possam ser planejadas aulas e atividades que não deixem ninguém de fora.

Os professores da educação especial podem e devem ajudar a elaborar as aulas para salas de aula inclusivas para garantir que as necessidades dos alunos com deficiência sejam consideradas. Professores, diretores e equipes pedagógicas comprometidos com noções de equidade e justiça compreendem e apóiam a diversidade nas salas de aula e nas escolas. Entretanto, segundo Mendonça e Silva (2015), a falta de consciência, de tempo, de conhecimento, de apoio e de liberdade

dentro das estruturas de currículos e das escolas, tem sido uma barreira para atender adequadamente os alunos com deficiência.

Ao serem perguntados se realizam um trabalho colaborativo junto ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os relatos dos professores estão apresentados abaixo.

*Ainda não, mas pretendo estar procurando para eu poder receber um pouco mais de orientação referente a esses alunos.*

**Topázio**

*Com a professora do AEE, nunca cheguei a conversar com ela, porque toda vez que eu vou conversar, ela está com uma criança, mas conforme as atividades que fui passando, eu peguei o livro de educação infantil, pra trabalhar com ele. Passei para ela e ela falou que estava bom, estava no nível dele, para mim isso também não é suficiente.*

**Safira**

*Não, não. Esse ano não teve não.*

**Jade**

*Olha, eu não.*

**Rubi**

*Não, tem na escola? Eu não sabia que tinha professor de AEE, que o aluno faz contraturno.*

**Berilo**

*Sempre que possível, eu converso com a professora de AEE, busco orientações sobre os alunos que eu tenho. Qual a melhor metodologia e estratégia utilizar com eles. Acredito se tivesse mais professores de AEE, seria melhor, porque temos muitos alunos, e uma professora só de AEE, não é o suficiente para atender a demanda da escola.*

**Ametista**

As respostas indicam que somente um docente mantém aberto um canal de comunicação com o AEE, apesar de todos precisarem de orientações sobre os pré-requisitos comuns de seus alunos para incluí-los no trabalho escolar.

Os professores e o AEE devem trabalhar juntos para desenvolver um currículo, atitudes e ações que tenham o papel essencial de garantir que os alunos com deficiência recebam uma educação de qualidade. Para tanto, devem ter um entendimento da filosofia da inclusão, bem como forte apoio pedagógico e conhecimento de como atender às necessidades desses alunos.

Segundo Teixeira (2019), o envolvimento do professor do AEE é crucial para o sucesso de um ambiente de aprendizagem inclusivo, ajudando a elaborar ou sugerindo aulas que garantam que as necessidades dos alunos com deficiência sejam consideradas. Todos os professores devem trabalhar juntos para desenvolver um currículo que seja acessível a todos os alunos, fazendo modificações nos planos de aula, criando materiais de aprendizagem, incluindo recursos visuais, manipuláveis, de texto e de tecnologia.

O professor do AEE também pode auxiliar na criação de materiais de aprendizagem suplementares para os alunos, incluindo recursos visuais, manipuláveis, de texto e de tecnologia.

Na concepção de Oliveira (2009), o professor da sala de aula regular deve examinar os pontos fortes, fracos, interesses e métodos de comunicação dos alunos ao elaborar suas aulas e como muitos possuem uma formação limitada sobre práticas inclusivas, é importante que o professor do AEE os ajude a entender por que certas adaptações são necessárias e como incorporá-las em sua prática. Assim, é necessária uma ampla cooperação entre professores de educação geral e especial para implementar uma sala de aula verdadeiramente inclusiva.

Outro papel dos professores do AEE para uma educação verdadeiramente inclusiva é realizar avaliações regulares para determinar se os alunos estão atingindo os objetivos acadêmicos. As aulas devem ser avaliadas periodicamente para determinar se são suficientemente desafiadoras, sem sobrecarregar os alunos, para que desenvolvam um sentimento de autoconfiança e independência e para que se sintam suficientemente apoiados. Para isso, os professores da educação especial devem organizar reuniões periódicas com cada aluno, sua família e professores, para determinar se é necessário fazer ajustes no plano do aluno (ROSA, 2019).

Para Pereira (2019), não importa a forma de colaboração, os benefícios para os professores são claros e é possível observar efeitos positivos no desempenho dos alunos. A colaboração também permite que os professores planejem

criativamente, tenham acesso a mais recursos e ganhem responsabilidade, o que não teriam em um ambiente isolado.

Os professores foram solicitados a descrever as estratégias que utilizam para promover a inclusão do estudante com deficiência intelectual em sua sala de aula, estando suas respostas transcritas abaixo.

*Eu estou sempre preparando atividades diferenciadas, atividades do nível do aluno especial, sempre procuro saber qual o nível, qual é a deficiência que o meu aluno está diagnosticado, eu sempre preparo uma atividade adaptada, uma avaliação adaptada, para que ele consiga acompanhar a turma no mesmo nível.*

**Topázio**

*Eu vou relatar uma situação que aconteceu. Eu levei meus alunos no laboratório, nós estamos trabalhando sistemas do corpo humano, e eu gostaria que meu aluno da educação especial pudesse participar dessa aula. Então eu usei um sistema do corpo humano e relacionei com os cinco sentidos, que é o que ele está estudando, estou passando para ele. Nós levamos no laboratório, mostrei todos os dorsos, que são as miniaturas do corpo humano, os modelos didáticos e nós fomos lá, trabalhamos os sentidos com ele e o sistema com os outros. Foi a maneira que tentei fazer com que ele entendesse o porquê de ele ter mãos, olhos, foi a maneira mais didática que eu consegui envolver os alunos no conteúdo que estou passando e facilitar para ele, abordando tudo, não separar, eu não quero sair tanto do conteúdo, mas também não quero excluir ele. Eu dou aula aqui e você só faz isso. Eu quero envolver ele também.*

**Safira**

*Bom, na verdade pelo fato de eu ter uma pós-graduação, eu tenho alguns materiais, algumas ferramentas, mas eu estou sempre assim, no Youtube procurando alguns vídeos, algumas ajudas e o que funcionou muito, principalmente no nono ano, foi incluir esses alunos nos grupos de estudo e nas atividades que a gente faz na sala de aula, como nos nonos anos eu não tenho essa dificuldade, eu não tenho que diferenciar atividade para eles. Então eu sempre faço na sala, trabalho em grupo, eu incluo esses alunos. Eu tive uma conversa particular com os meninos antes, eu fiz um trabalho de inclusão com eles antes, sem a presença desses alunos, foi feito esse trabalho. Então, toda vez que eu coloco esses trabalhos, os meus alunos mesmo já convidam. – Ela está comigo – Ele está comigo – [...] você*

*vai ficar em qual grupo? - Não, o [...] vai fazer comigo. Então eu fiz um trabalho de incentivo com os meus alunos para eles entenderem por que o fato do aluno especial estar ali e ninguém não aceitar. Isso não é incluir, incluir é trazer esse aluno, então quando eu percebi que os meninos não se incomodavam com eles, mas mesmo assim não traziam eles, eu fiz um trabalho com todos os nonos anos, fiz um trabalho de cidadania, levei o ECA para dentro de sala de aula, mostrei artigos e eles mesmo viram os artigos que tem de inclusão e, a partir daí, agora eu não preciso mais falar, quando eu falo assim olha: - Nós vamos fazer uma atividade em grupo, eles mesmo que convidam. Então os nossos alunos, aqui nas minhas turmas, todos participam de todas as atividades que eu planejo, sem ter que, por exemplo: Ah eu vou fazer uma atividade só para o [...], não o [...] participa das mesmas atividades junto com os meninos, sempre.*

**Jade**

*Vai depender do tamanho da dificuldade desse aluno, igual no caso dessa turma, tem aluno que não conversa, que você fala um oi e ela não responde. Eu procuro dar atividade que tem a ver um pouco com o conteúdo, mas ela não escreve, ela só pinta, as vezes eu dou alguma coisa, tento dar alguma coisa de recorte, mas ela também não consegue fazer, procuro conversar com ela, mas ela também não interage.*

**Rubi**

*Bom, com os meus alunos de deficiência intelectual, eu tento fazer trabalhos onde eles vão olhando, aprendendo e tentando fazer uma coisa bem prática, simples, um projeto que eu coloco também pra ver se eles conseguem, com a limitação deles, apresentar, construir, fazer pra poder aprender.*

**Berilo**

*A partir do momento em que eu me deparei com essa realidade, com a presença do aluno que apresenta alguma dificuldade, seja motora, visual ou cognitiva, eu desde então comecei a buscar meios, pela internet, fazendo pesquisas, fazendo buscas, pra poder devolver para eles, a partir dessa minha pesquisa, formas de poder desenvolver a aprendizagem, então foi fundamental para mim ter esse primeiro contato, isso despertou em mim essa busca, essa necessidade de estar pesquisando e trazendo essas questões dentro do conteúdo, essas formas de trabalhar metodologias diferenciadas em prol desse aluno, do aproveitamento desse aluno na aprendizagem.*

**Ametista**

Segundo os professores entrevistados, todos buscam adaptar atividades para os alunos com deficiência, entretanto, o que se percebe nos relatos é que estas são diferentes daquelas do restante da turma, não consistindo em uma adaptação, mas em diferenciação. Os relatos demonstram que muitos não sabem como preparar atividades que sejam direcionadas a todos os alunos da turma e que possam ser desenvolvidas por aqueles com deficiência, entendendo que devem ser feitas separadamente. Tal situação denota a falta de formação adequada dos profissionais para criar um ambiente inclusivo.

Maturana e Cia (2015) afirmam que um ponto chave a ser lembrado sobre a jornada da inclusão é que ela não tem um destino final. Em vez disso, trata-se de mudança cumulativa que tem, em sua essência, um foco contínuo em melhorar o acesso e a participação dos alunos com deficiência. Nesse sentido, para promover o desenvolvimento de uma sala de aula inclusiva, os alunos precisam trabalhar com todos os outros, para que possam conhecê-los e compreendê-los melhor e atividades diferenciadas não propiciam essa interação.

Quando o professor forma grupos para atividades, deve se certificar de envolver os alunos com deficiência nessas equipes, certificando-se de juntar os alunos com habilidades diferentes. Para isso, pode estruturar um trabalho em grupo, dando tarefas que cada um tenha condições de cumprir. Segundo Baleotti et al. (2011), o foco está em habilitar alunos com deficiência para 'superar' as barreiras para a aprendizagem e participação, por meio da criação de intervenções destinadas a responder ao seu direito por uma educação igualitária.

Nesse sentido, Kibrit (2013) ressalta que a inclusão, além da integração, diz respeito às condições de aprendizagem na escola, é sobre como o ensino é organizado (companhia e colocação), sobre as atividades de professores e alunos (apoio, envolvimento e participação) e sobre o benefício do ensino.

Perguntados se encontram dificuldades no trabalho com estes estudantes e, em caso afirmativo, quais, os docentes responderam que:

*Um pouco, pela falta de conhecimento que nós professores de áreas temos, que somos em vinte professores. Cada área é totalmente diferente, a gente pode encontrar um pouco de dificuldade para lecionar com esses alunos,*

*mas a gente tenta fazer o possível para que eles tenham o mesmo conhecimento dos outros.*

**Topázio**

*Minha maior dificuldade é na atividade, o que eu vou passar, eu não sei o nível da criança na alfabetização. Não sei. E toda vez que tem um aluno novo muda assistente, sempre está mudando e a gente nunca sabe como realmente está a criança, são muitos faltosos, os pais não são presentes. Eu tenho dificuldade para entender o que está acontecendo ali com aquela criança e como posso ajudá-la na dificuldade.*

**Safira**

*Se eu encontro dificuldade? Não. Por que toda vez que eu coloco uma atividade, com a [...] não, com o [...], por exemplo, que é DI. Toda vez que eu coloco uma atividade, eu monto a atividade pensando no [...]. Eu monto atividade pensando no [...], por exemplo, eu monto muita cruzadinha, às vezes, para eles fazerem, então eu penso no [...]. A última cruzadinha ele me surpreendeu. Que eu dei para todos a nível do conteúdo todo. E o [...] fez todo sozinho. Ele fez em grupo com os alunos, mas ele fez sozinho, então ele me surpreendeu muito. Então, com os meus alunos do nono eu não tenho dificuldade não. Eles conseguem acompanhar mesmo. Só no sétimo que, mesmo fazendo atividade em grupo, eu tenho que pensar no [...], eu tenho que pensar na [...], entendeu? Mesmo não fazendo em grupo, é sempre assim que eu faço. Por exemplo, vão ter grupo de cinco, que é sempre assim que eles gostam, em maior quantidade. Então, lá no sétimo ano, por exemplo, eu estou trabalhando Reforma Protestante, então eu dou um texto para eles interpretarem, então eu fiz essa atividade pensando na [...], por que eles conseguem fazer, é claro que é do jeito deles, mas conseguem sentar juntos e fazer. O rendimento deles é mais lento do que aqui no nono, tanto [...] quanto o [...], que me surpreendeu demais, ele acompanha, você pode dá uma interpretação de texto e ele faz. Então, eu não tenho tanta dificuldade, nos nonos nenhuma, é só essa que eu preciso adequar e baixar um pouco do nível do texto, tanto para [...] quanto para o [...], mas de uma forma geral eles conseguem fazer. Então, não é uma forma de exclusão, eu não estou tendo que fazer uma atividade só para eles. Eles conseguem acompanhar, é claro que de uma forma mais lenta, mas eles conseguem sim.*

**Jade**

*Muita, eu não sei como lidar, eu me sinto mal de não saber como lidar. É difícil você não conseguir atingir alguém na sala de aula, me incomoda muito.*

**Rubi**

*Várias dificuldades, porque no momento em que a gente pega o aluno, a gente não conhece realmente o que aquele aluno sabe e até onde eu posso ir com esse aluno. Eu sinto a necessidade de cada aluno de ter uma pasta, algum documento, alguma coisa que me respalde: olha, esse aluno trabalhou esse conteúdo, então eu vou dar continuidade, então eu sinto essa necessidade dessa organização.*

**Berilo**

*Eu acredito que o aluno do AEE apresenta certas dificuldades no decorrer da aplicação do método, mas essa acolhida do professor, esse olhar atencioso, faz com que eles criem essa vontade, desperta neles a curiosidade em estar realizando as atividades e meios de superação, isso é muito legal porque a gente consegue na prática vivenciar isso, percebe que o aluno vai conseguindo superar as questões dentro da temática, isso é um feedback e retroalimenta muito a perspectiva que a gente cria em cima do aluno. As dificuldades estão presentes, mas elas vão sendo sanadas com o decorrer do tempo, quando a gente começa a perceber de fato que o aluno está conseguindo realizar as atividades e está tendo êxito ali.*

**Ametista**

Pela análise das narrativas, observa-se que metade dos docentes admite que enfrenta dificuldades e mesmo entre aqueles que afirmaram não as possuir ou que as resolvem com maior facilidade, foi possível perceber que se deparam com situações que desafiam suas práticas.

Para Santos e Martinez (2016), a criação de um ambiente inclusivo não é uma tarefa fácil. Ela requer uma abordagem motivada, vasto conhecimento da diversidade, uma gama de habilidades focadas nos alunos, uma capacidade de iniciar a colaboração para criar e manter salas de aula inclusivas e apoio dos diferentes níveis do sistema educacional.

A condução de uma aula inclusiva, na concepção de Maturana e Mendes (2018), é uma tarefa desafiadora, pois os professores precisam deixar de lado todos os preconceitos possíveis e convidar todos a participar, proporcionando oportunidades e facilidades equitativas. Afirma ainda que a experiência pessoal dos

professores pode influenciá-los, portanto, durante a formação, é necessário dar-lhes a oportunidade de observar professores especialistas para que possam aprender a lidar com diferenças individuais.

Johnson (2020) ao analisar as qualidades do professor inclusivo, indica que estes devem ter capacidade de pensamento crítico, interações inclusivas, coragem para abordar determinadas questões e conduta ética. Um professor inclusivo promove, respeita, inicia interações e promovem a imparcialidade e a justiça. Para isso, planos de aula bem pensados podem representar uma contribuição potencial no esforço de incluir os alunos no trabalho de aula.

Indagados se têm conhecimento ou fizeram parte da construção do Plano de Ensino Individual (PEI) desses estudantes, as respostas estão apresentadas a seguir.

*Não, não conheço.*

**Topázio**

*Nunca vi, nem sabia que tinha. Não sabia.*

**Safira**

*Não, nem sabia o que era.*

**Jade**

*Não.*

**Rubi**

*Não participei.*

**Berilo**

*Sobre o PEI, que é o plano de ensino individualizado foi informado que é importante, deve ser feito, porque ali vai direcionar especificamente cada caso, cada situação de cada aluno, de uma forma que a gente consiga estipular metas a curto, médio e longo prazo, a fim de ter um controle dentro de sala de aula, dentro dessa relação com a professora do AEE, para pensarmos de forma sincrônica, para que o aluno se beneficie. Então, essa proposta do PEI é muito importante porque ela agrega a parte do professor do AEE, que traz orientações, e o próprio professor, que busca, a partir dali, a troca com o professor do AEE, em prol do que melhor pode oferecer ao aluno.*

**Ametista**

Constata-se que nenhum dos docentes participou da construção do PEI e somente um relatou saber do que se trata.

Um PEI é um plano desenvolvido para garantir que um aluno com deficiência que esteja frequentando uma instituição de ensino regular receba instrução especializada e serviços relacionados. O documento deve ser desenvolvido por uma equipe de professores das várias disciplinas educacionais, o aluno, quando possível, membros da família e a equipe de apoio educacional (CAMPOS, 2016).

Para Rodrigues e Capellini (2012), trata-se de uma ferramenta de planejamento e monitoramento direcionado ao aluno, que personaliza as oportunidades de aprendizagem ao longo de sua experiência no ensino, amplia suas perspectivas e o atingimento de metas. O ponto principal do PEI é estabelecer metas mensuráveis e realistas de longo e curto prazo, levando em consideração suas necessidades. Esses objetivos precisam ser realistas.

Cabe ressaltar que o PEI é importante não somente para estabelecer metas de aprendizagem, mas também serve como um material para os professores conhecerem e compreenderem as necessidades do aluno.

Os professores foram perguntados sobre quais aspectos levam em consideração no momento de realizar a avaliação desses estudantes, estando seus relatos apresentados a seguir.

*Aspectos? Eu estou sempre avaliando a participação desses alunos em sala de aula, estou sempre observando o nível que eles estão atingindo, a participação deles, como eles estão desenvolvendo os meus trabalhos e, a partir daí, consigo ter uma percepção de como cada um está na minhas aulas.*

**Topázio**

*Na minha disciplina eles são avaliados conforme o conteúdo que eu estou passando, mas se eu tenho um aluno não alfabetizado, que está ainda no pré silábico, eu dou uma atividade de completar as palavras, de identificar figuras, completar as partes do corpo humano, ele vai completando. É o que eu estou fazendo.*

**Safira**

*Quais os aspectos? Eu levo o histórico familiar deles, de onde eles vêm, como são em família, como é a interação na sala de aula, isso tudo eu levo em consideração. Primeiro eu procuro saber, procurei no início, quem são*

*os pais, se os pais são presentes na sala, se eles são alunos que dão problema em casa, por que na sala de aula eles não dão, normalmente não dão. Então é esse aspecto que eu avalio, principalmente o histórico familiar, por que a família tem um peso muito grande neles.*

**Jade**

*O compromisso dele de estar aqui, de se propor a fazer, mesmo com todas as limitações que ele tem. Por vezes, eles não atingem aquilo que eu desejo, mas eles atingem aquilo que eles dão conta.*

**Rubi**

*O aspecto que eu observo é o que eles conseguem construir no período de aula. Ali eu vou construindo essa avaliação, se aluno consegue através de desenho, eu vou trabalhar o desenho, figuras, cálculos, expressões, eu vou ver até onde ele foi na sala para eu poder construir minha avaliação.*

*Matemática é mais complicado porque cada aluno tem um entendimento diferente, tem aluno que não lê, tem aluno que não escreve, então a gente tem que trabalhar essas limitações.*

**Berilo**

*Então, o processo avaliativo é somativo, eu acredito que alguns critérios são fundamentais para poder avaliar esse aluno, dentre eles, eu gostaria de destacar o seguinte, é o cumprimento das atividades dentro da realidade, da capacidade, melhor dizendo das habilidades deles, a vontade, a motivação que eles demonstram durante a realização, então essa parte da emocional, dos aspectos socioemocionais são muito importantes porque ali se consegue ver que o aluno está conseguindo demonstrar a vontade, o interesse, a persistência e, logicamente, a questão do aproveitamento da aprendizagem, o resultado efetivo do que ele conseguiu assimilar, que ele conseguiu aprender.*

**Ametista**

Pelos relatos, é possível perceber que cada professor avalia da forma que entende ser melhor para o aluno, não havendo uma uniformidade nos métodos. Para Beyer (2013), a avaliação contínua necessária para um aluno com deficiência é mais complexa e variada, devido às maneiras únicas em que cada um se desenvolve física e cognitivamente, não havendo dois alunos com deficiência exatamente iguais.

Nesse sentido, uma avaliação padrão é insuficiente para atender esses alunos, sendo fundamental a quem avalia o conhecimento da deficiência específica

e uma compreensão e percepção do indivíduo, para que possa definir metas realistas no ambiente de sala de aula (BEYER, 2013).

Rosa (2019) ressalta que os alunos com deficiência podem apresentar uma ampla gama de pontos fortes e necessidades em uma variedade de áreas (acadêmica, social, emocional, adaptativa e organizacional, de comunicação), que devem ser compreendidas para desenvolver avaliações justas.

Os alunos com deficiência são aprendizes complexos, que têm necessidades únicas que existem ao lado de seus pontos fortes e cabe aos professores compreenderem plenamente esses pontos fortes e necessidades. Nesse sentido, é importante reafirmar a importância do PEI para que os professores tenham conhecimento desses pontos fortes e saibam auxiliar os alunos em seus pontos fracos (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Os professores, portanto, devem entender o propósito de cada avaliação, realizar uma interpretação dos dados gerados e usá-los para desenvolver e implementar, de forma colaborativa, planejamentos que incluam adaptações e modificações apropriadas.

Também foi perguntado sobre como se dá a participação da família na escola, no processo de ensino aprendizagem desses estudantes. As respostas estão apresentadas abaixo.

*Nós temos muitos pais que se preocupam demais com o aprendizado dos seus filhos, por mais que ele seja especial, ele tem que ter uma atenção redobrada e temos pais que não se preocupam, mas a gente tenta fazer o possível para que esses alunos sejam inclusos.*

**Topázio**

*Nunca vi pai, mãe, avó de nenhum deles. Nunca vi, já telefonaram para conversar, nunca veem, não conheço, não sei se a família ajuda em casa.*

**Safira**

*Ah não, as famílias desses meus alunos são muito presentes, fazem uma parceira mesmo, se a gente mandar chamar eles vem, querem saber. A mãe da [...] está aqui na escola direto e são pais que eu percebi que dominam o assunto, não são pais aleatórios, que não sabem o que fazer com o filho, são pais que sabem dos direitos dos filhos, lutam por esses direitos e estão presentes, qualquer um desses alunos que eu tenho, se eu precisar dos pais aqui, eles vem em um pulo, na hora.*

**Jade**

*Eu vejo pouca participação, vejo que eles estão preocupados do aluno estar aqui e não como estão. Eu acho assim, não se preocupam como eles estão. Eu acho que eles veem esses alunos como alguém que não avança.*

*Ah! Eles não vão avançar, então não tem essa preocupação com a aprendizagem. São poucos pais que eu vejo ter essa preocupação, se de fato está aprendendo. Tem alunos especiais que vão conseguir, as vezes trabalhar, fazer um trabalho manual, trabalhar de alguma forma, estar incluído, mais na frente, de alguma forma. Tem aluno que a gente sabe que a dificuldade vai ser maior, mas aí eu vejo que os pais estão preocupados deles estarem na escola e não como estão, como estão sendo orientados.*

**Rubi**

*Bom, a questão família pra mim é muito, muito, muito fraca, não vejo a participação, muito pouco, tem pais que eu já chamei e até hoje não conheço, eu sinto falta desse contato, desse feedback, dessa troca, de saber mais sobre a criança, sobre o adolescente. Eu não tenho essa parceria, eu sinto muito essa falta disso aí.*

**Berilo**

*A participação da família é extremamente importante, fundamental para que ela esteja atrelada a realidade do aluno do AEE no ambiente escolar. Então, a partir desse ponto de partida, é importante que esteja sempre presente, que tenha o consentimento do que está sendo realizado com o filho. Em contrapartida, o fato da família estar sempre informada sobre o aproveitamento, é a escola saber como esse aluno se comporta em casa, se fala sobre as atividades diferenciadas, se comenta isso no ambiente familiar, mostrando também o trabalho que é feito na escola. Então, é uma via de mão dupla, a escola e a família, a gente precisa dessa fusão, no sentido desse benefício sempre em prol do aluno, uma linguagem sempre muito favorável para que a família entenda e que a escola também seja protagonista nessa evolução do aluno.*

**Ametista**

Os professores reconhecem a importância da presença da família na escola, entretanto, não houve consenso sobre essa participação no cotidiano escolar e, enquanto alguns relataram que essa interação não ocorre, outros afirmaram que as famílias são assíduas e interessadas.

Segundo Maturana e Cia (2015), não há controvérsias sobre a importância do envolvimento da família na escola, seja daquela que tem um filho com deficiência ou não. O ideal é que exista uma estreita cooperação e que as famílias se envolvam no apoio a mudanças para o desenvolvimento da inclusão nas escolas.

Para Freitas *et al.* (2015), quando a família não tem confiança ou habilidades para participar mais ativamente, pode ser necessário engajar e construir essa interlocução, o que pode ser feito por meio da criação de grupos de apoio aos pais, orientações aos pais para trabalhar com seus filhos ou desenvolvimento de habilidades e informações para que possam intervir.

De acordo com Smeha e Oliveira (2014), há evidências de que os pontos de vista das famílias, incluindo os próprios alunos, podem ser úteis para dinamizar os esforços das escolas para desenvolver formas de trabalho mais inclusivas. Tudo isso significa mudar a forma como as famílias e as escolas trabalham.

Solicitados a opinar sobre o que precisa ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva, os docentes responderam da seguinte forma.

*Eu acredito que todos os professores, principalmente os de áreas deveriam ter uma formação específica para lidar com esse tipo de aluno. Até porque a inclusão faz parte da nossa educação, da sociedade e esses alunos não podem ficar de fora. Esses alunos não podem ser excluídos da sala de aula.*

**Topázio**

*Eu acho que os professores precisam ser preparados, acho que as secretarias deveriam investir em uma qualificação do professor para a educação especial, porque não é só incluir o menino na sala de aula, sem precisar adaptar tudo pra ele, isso também é importante. Eu tenho um irmão da educação especial e eles sabem que são diferentes, eles sentem quando o professor só passa uma atividadezinha, eles sentem. Poxa! Estou aqui e é só isso que o professor vai fazer, eu acho que a gente deveria receber um preparo pra poder trabalhar com esses alunos, porque é o que tem faltado na nossa educação.*

**Safira**

*Em minha opinião, teria que ter uma união maior, uma interação, uma união não, uma interação maior entre os outros professores, falar a mesma língua, um pode ajudar o outro, ter um olhar diferente, que ele vai contribuir, por que a gente trabalha com 25 alunos dentro de sala de aula e, às vezes, eu*

*tenho uma visão que aquele outro professor não tem, então eu vou contribuir com aquilo que eu vi e ele vai trazer. Então, eu acho que teria que ter uma interação maior entre os professores, para a gente falar a mesma língua, ele mostrar para mim que tem coisas que eu não vi ainda. Então eu acho que é isso, interação.*

**Jade**

*Eu acho que todo mundo precisa entender bem o processo, tem aluno que a gente sabe que vai poder dar uma condição pra depois, lá na frente, ele ser mais independente, mas tem aluno que a gente sabe que vem pela inclusão mais social do que intelectual. Eu acho que falta pra todo mundo mais formação. Mas eu acho também que, por ser recente, está todo mundo ainda buscando entender o processo em si.*

**Rubi**

*Eu acredito que antes da gente iniciar o ano letivo todos os registros de cada aluno da escola onde a gente trabalha deveriam ter um documento, onde estivesse lá o aluno, sua deficiência, o que a escola já trabalhou com esse aluno, o que a gente pode fazer para melhorar, onde tem que trabalhar na questão da disciplina. Por exemplo, eu sou matemática, então o que eu posso abordar com esse aluno, o que é melhor ele saber, para poder ter esse documento em mãos e começar a trabalhar. Dar continuidade, porque o aluno está na escola no sexto ano, aí chega no sétimo, não tem continuação de conteúdo, a gente fica fazendo repetição, repetição, a gente não está ensinando, o aluno não está aprendendo, precisa ter essa organização, porque aí o professor vai chegar na turma que não trabalhou, mas vai ter algo escrito, então, a partir daquele ponto, vai conseguir conhecer melhor esse aluno. Eu sinto essa deficiência, eu sinto essa falta e é difícil a gente não conhecer todas as deficiências. O professor primeiro tem que saber o que é um DI, o que é outra sigla, o que é aquilo, o que eu posso, isso é minha angústia, eu não conheço todas e eu preciso conhecer, preciso saber cada limitação de cada deficiência, pra eu me inteirar do assunto e trabalhar também com esse aluno. É minha angústia, eu sofro com isso.*

**Berilo**

*Para pensar uma educação efetivamente inclusiva eu acredito que é importantíssimo que a gente tenha de fato capacitação, educação continuada, tanto os professores do AEE quanto o corpo docente têm que estar informados sobre os alunos, sobre as suas condições, deve sempre*

*estar em sintonia, nessa efetividade dessa educação inclusiva, ter realmente o professor presente do AEE, em quantitativo que a demanda necessita, porque, às vezes, você tem o professor com muitos alunos do AEE. O interessante é que a gente tenha a quantidade de alunos por professor sendo cumprida, além disse o espaço físico destinado e toda parte dos professores com as tecnologias assistidas, em prol desses alunos, equipamentos para aumento de tela, acho que essa parte tecnológica é fundamental para que o aluno também tenha esse suporte e ele consiga de fato desenvolver o processo de aprendizagem.*

**Ametista**

Os docentes entendem que, para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, é necessário que recebam capacitação, além de informações específicas sobre cada aluno. Também foram citadas a falta de espaço adequado, tecnologias e que ocorra uma maior interação entre todos os professores.

A este respeito, Campos *et al.* (2019) ressaltam que é necessário prestar especial atenção a aspectos da formação inicial de professores, que seja baseada na prática, entendendo que um aspecto em que os programas de formação mais falham é na preparação dos futuros docentes para aplicar na sala de aula as habilidades que adquiriram na universidade. Esses professores precisam passar um tempo considerável em ambientes de sala de aula para aplicar as habilidades teóricas durante o curso de formação de professores.

Para Mendonça e Silva (2015), embora muito do debate e da pesquisa em educação inclusiva se concentre na importância da formação inicial, entendendo que a conexão entre a preparação inicial e a prática é importante, para os profissionais em serviço é essencial que oportunidades efetivas de aprendizado sejam fornecidas para capacitá-los a obter competências.

Preservar a mediação do conhecimento no planejamento das aulas e durante o trabalho na sala de aula parece ser uma tarefa difícil para os professores participantes desta pesquisa, diante do desafio de dar conta das necessidades da turma como um todo e das específicas dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, este estudo concorda com Kibrit (2013), ao afirmar que, para realizar um ensino inclusivo de sucesso, os professores precisam de uma combinação de várias estratégias, dentre as quais uma compreensão democrática da ideia de inclusão, uma atitude positiva em relação ao ensino inclusivo, saber

diferenciar o conteúdo do currículo e do ensino, ter acesso à colaboração dos demais profissionais da escola, adquirir conhecimentos sobre a educação inclusiva, implementar planos de aula que levem em conta a diversidade na aprendizagem dos alunos, acesso a ferramentas didáticas para atender às necessidades dos alunos e tempo suficiente para se comunicar com os alunos individualmente.

Assim, um pré-requisito principal para a missão inclusiva dos professores pode ser a consciência do significado democrático do conceito e sua conexão com os valores do currículo, bem como o direito dos alunos ao conhecimento na educação regular da escola pública. A falta de experiência na área pode implicar que o conceito tenha um significado diferente para diferentes professores, em diferentes contextos (TEIXEIRA, 2019).

A inclusão pode ser um transtorno ou uma carga extra de trabalho se os professores não forem capacitados, incentivados e apoiados a refletir profissionalmente, agir e tomar consciência crítica da complexidade associada à ideologia inclusiva.

Por fim, foi dado um espaço para que os professores dissessem se têm dúvidas ou questionamentos de como incluir alunos com deficiência intelectual. O professor Topázio não se manifestou e os demais relatos estão apresentados abaixo.

*Como lidar com os alunos da educação especial que são indisciplinados? Eu não sei como lidar e nunca fui orientada sobre como fazer. Alguns são hiperativos demais, andam bastante, alguns com autismo. Eu queria saber como colocar limite nessa criança sem ser agressiva, sem fazer ele entrar numa crise, fazer ele obedecer regras, sem extrapolar o limite. Isso eu não sei fazer e gostaria de ter essa resposta.*

**Safira**

*Eu tenho algumas dúvidas no quesito de, por exemplo, programas que existem que a gente não conhece. E se existe, por exemplo, a [...] estava me falando que as crianças vêm no contraturno, eu não sabia, sabia mais ou menos por que no ano passado você estava aqui, então, assim, é outro nível, foi bem diferente. “Não estou falando isso por que você está aqui, mas é a realidade. Então, agora eu sei que está tendo esse contraturno. O que acontece nesse contraturno? Por que ele vem no contraturno, mas ele é meu aluno, entendeu? Qual a atividade que está sendo desenvolvida, por*

*que está sendo desenvolvida? Ela percebeu alguma coisa que eu não percebi? Olha, você precisa trabalhar isso, entendeu? Então, acho que isso é um pouco falho. Acho que poderia (haver) uma reunião, nem que seja uma vez por mês, para passar isso para a gente, qual a dificuldade que você tem professora? O que você está fazendo? Então, eu acho que fica muito solto, é uma coisa que poderia ser mais costuradinha com a gente.*

**Jade**

*As dificuldades mesmo em relação à aprendizagem. Às vezes, a gente recebe um aluno mais limitado, por exemplo tem um nível de 1º ao 5º, eu tenho muita dificuldade em lidar com o aluno, apesar de entender que o processo é mais social do que intelectual. Não sei se estou errada, mas eu entendo dessa forma, as dificuldades mesmo de atividades, do que fazer em sala de aula com eles.*

**Rubi**

*O que seria interessante a gente ter em mãos, a deficiência, o que é essa deficiência e o que eu posso trabalhar na minha disciplina de matemática nessa deficiência. Esses pontos são fundamentais. Vamos supor, um aluno de DI, ele consegue ir até onde? Eu posso avançar em expressões? Em geometria? Eu posso avançar em cálculos? O que eu posso avançar? Isso tem que estar documentado, porque tendo em mãos vamos conseguir trabalhar. O professore não está totalmente conectado 24 horas, feito computador que toda hora tem que ir lá pesquisar e voltar, então é bom ter esse documento na escola. O professor está na escola, ele vai utilizar esse documento e vai trabalhar.*

**Berilo**

*Olha, geralmente quando tenho dúvidas eu busco na internet, mas tenho muitas inquietações de como trabalhar com alunos que não são alfabetizados, como fazer para que eles se desenvolvam. Essa é a maior dúvida.*

**Ametista**

A falta de formação e preparo foi novamente citada pelos docentes, bem como a falta de informações específicas sobre a deficiência dos alunos que recebem e a incipiência de integração entre o AEE e a sala de aula.

### 4.3 INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DO AEE

Ao ser perguntada sobre o que acha do processo de inclusão escolar da sua escola, a professora respondeu que *“eu vejo resistência de alguns professores, mas funciona, mas deveria ter mais união entre os profissionais”*.

Ao ser indagada sobre quantos alunos atende na Sala de Recurso Multifuncional e qual é o perfil desses alunos, afirmou que atende *“16 alunos, são alunos com deficiência intelectual, autismo. Esses alunos são atendidos no contraturno”*.

Quando perguntada se possui conhecimento ou elaborou o Plano de Ensino Individualizado dos alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional, afirmou que *“sim, foi elaborado o plano individual dentro da dificuldade de cada um. Finalizou um semestre e vamos dar continuidade no próximo”*.

Em relação à realização de um trabalho colaborativo junto aos professores e sobre qual a importância que dá para esse trabalho colaborativo, a professora do AEE afirmou que:

*Realizo. É como eu falei no início, está sendo um pouco mais difícil, porque tem resistência de alguns professores. Ele é importante sim, porque a gente tem que ter essa parceria com o professor regente para ver o desenvolvimento do aluno em sala de aula.*

**Professora do AEE**

Indagada sobre a participação da família no AEE, ressaltou que:

*[...] tem boa participação, a maioria dos pais, sempre preocupados com o desenvolvimento do aluno.*

**Professora do AEE**

Em relação às dificuldades em trabalhar na sala de Recurso Multifuncional e se faltam recursos, afirmou que

*[...] não estou tendo dificuldades não, mas deveria ter mais, poderíamos ser mais assistidos.*

**Professora do AEE**

Em relação a orientações ou contato com as profissionais de apoio, afirmou que

*[...] muito, muito mesmo, a gente consegue informações melhores com elas, porque elas ficam diretamente com eles.*

**Professora do AEE**

Solicitada a opinar sobre o que precisa ser feito para uma educação efetivamente inclusiva, respondeu que

*[...] deveríamos ter mais parceria com a família e com os professores, a escola toda participar, porque a gente sozinha no AEE não consegue, até mesmo com o município.*

**Professora do AEE**

A importância de um trabalho cooperativo entre docentes e professores do AEE já foi discutida ao longo deste estudo, portanto, considera-se que seria redundância retomar todos os pontos já apresentados anteriormente.

Cabe, no entanto, ressaltar que, ao se analisar as falas da professora do AEE, observa-se que ela se queixa da resistência de alguns docentes para um trabalho cooperativo e inclusivo e afirma que a realização do PEI é uma realidade, bem como a presença da família.

Comparando-se as respostas obtidas pelos docentes e pela AEE, constata-se uma divergência dos relatos, suscitando algumas dúvidas. Em relação ao PEI, se está sendo executado, os professores não participam ou têm conhecimento sobre o mesmo? A parceria e o trabalho cooperativo com os professores está se concretizando? A falta dela decorre da resistência ou falta de conhecimento dos docentes? Entende-se que estas são questões que devem ser analisadas para uma pesquisa futura, diante das contradições envolvendo esses depoimentos.

#### 4.4 GESTOR ESCOLAR

Para manter o anonimato da gestora, esta será denominada Sol. Primeiramente, a gestora foi indagada sobre o acha do processo de inclusão escolar da escola, relatando que:

*Eu até vejo o Amarilis como um polo, porque a gente recebe muitos alunos da educação especial, alguns são realmente público alvo da educação especial, que têm atendimento, mas tem outros que não são público alvo necessariamente, mas que tem uma assistência também, não necessariamente um profissional exclusivo, mas tem assistência dos professores, enquanto suas necessidades. A gente tem uma diversidade muito grande de público. A gente tem alunos DI, DV e chegou a ter um aluno de DA também, mas acabou saindo, foi transferido. A gente tem um polo de AEE na escola e tem aluno no atendimento domiciliar. É uma diversidade muito grande de alunos que a gente tem aqui na escola, e a equipe não está 100% pronta, porque ninguém está 100% pronto, mas a gente se esforça bastante para atender da melhor forma possível.*

**Sol**

Indagada sobre como pensa ser possível viabilizar, no contexto escolar, um trabalho efetivamente inclusivo, afirmou que:

*Então, agora vou falar um pouquinho como professora, porque tenho experiência, como administradora estou buscando desenvolver isso. Mas o primeiro passo é conhecer o aluno, sua deficiência e as potencialidades para buscar instrumentos que sejam condizentes com a necessidade do aluno. Eu, por exemplo, já tive aluno que precisei fazer um plano de ensino totalmente diferente da turma, porque o aluno tinha mais dificuldade, não acompanhava o conteúdo, teve aluno que bastasse um tipo de atividade diferenciada, uma avaliação adaptada, mas o aluno acompanhava a aula, e eu fui percebendo que muitas vezes você não precisa planejar uma aula para o aluno, você planeja uma aula que inclua o aluno, então você planeja uma aula, faz as adaptações e essa aula tem condições de atender a todos e é essa experiência que eu tento passar para os professores daqui, que também já estão há muito tempo lidando com eles e às vezes eu vejo que eles estão com um pouco de dificuldade. Já foi uma fala minha, eu não sou alfabetizadora, tenho um aluno na fase de alfabetização com a professora especializada, ele já aprendeu tudo o que ele podia, ele já estabilizou aquele conhecimento, não cabe mais a mim continuar com a alfabetização.*

*Eu, enquanto professora de ciências, vou trabalhar ciência, tenho consciência que esse aluno não alfabetizado por exemplo, precisa aprender ciências também. É uma mudança de chave que a gente vai fazendo ao longo da prática e vai vendo o que funciona.*

**Sol**

A gestora foi indagada sobre a sua experiência como diretora envolvendo o campo da Educação Inclusiva e que ações tem feito nesse sentido.

*Na verdade, no primeiro período, eu fiquei conhecendo a escola, eu não conheço, vou ser sincera, eu até preciso melhorar nesse sentido, eu não conheço todos os meus alunos da educação especial. Conheço a maioria, mas tem alguns que eu não conheço, então uma ação minha, na verdade no conselho de classe, estava dentro da minha pauta, falar sobre a educação especial, mas no matutino, não consegui falar. No vespertino eu falei um pouco da minha experiência com a educação especial, me reuni algumas vezes com as Proapes, para passar as funções delas e receber também as demandas para eu entender como a gente pode melhorar esse processo, essa chegada do professor no aluno. Agora, durante o recesso, eu solicitei as Propaes que elas já fossem me dando algumas respostas sobre os alunos pra gente construir o PEI, que é o plano educacional individualizado do aluno, que o município está trazendo esse instrumento pra gente, que pra mim é novo, não sei quanto tempo ele está aí, mas para mim é novo. Solicitei que fizessem alguns relatos do que elas têm conhecimento do aluno para eu já ir construindo o PEI. A minha ideia ainda é sentar com os professores no plantão pedagógico e falar aquilo que não consegui falar no conselho de classe, que é falar um pouco da Portaria 10, que deu um 'bafafá' geral aqui no município, desmistificar um pouco essa parte da legislação com eles, falar um pouco da minha experiência, essa é uma ação frente ao corpo pedagógico.*

*Agora, frente aos alunos, minha ação vai ser trazer aluno por aluno acompanhado da Proape e, junto das pedagogas, conhecer aluno por aluno, até para eu participar da construção do PEI, pra eu poder falar melhor com as professoras, com as pedagogas, o bom é que tenhamos conhecimento de causa. Também mostrar toda a legislação, toda documentação que a prefeitura disponibiliza, que a Seme disponibiliza no site, montamos pastinha para o matutino e vespertino com as documentações para facilitar o acesso do professor ao laudo, Às especificidades de cada um deles. Nós vamos ter algumas ações que quero contar com sua parceria. Eu queria fazer uma ação, nosso projeto é interdisciplinar com tema sobre cidadania, então eu estava pensando em fazer uma ação que envolvesse acessibilidade. Pensei em fazer um circuito com cadeira de rodas, colocar os alunos para andarem vendados, para sentir ali aquelas necessidades, para vivenciar essas necessidades. Pensei em ser feita dentro do horário do recreio, interativo. Vamos ter as olimpíadas do Amarilis, que são várias modalidades de jogos. As olimpíadas*

*é um projeto da escola e conta com modalidade paraolímpicas para incluir esses alunos nos jogos.*

**Sol**

Ao ser perguntada sobre quais são os maiores desafios para a atuação do diretor no que diz respeito aos processos inclusivos, foi afirmado que:

*Toda vez que a Seme vem cobrar o CRAEE, então eu falo, vem aqui me ajudar, me ensinar, eu vejo essa parceria deles, tem me auxiliado bastante. O que eu tenho visto é um pouco talvez uma falta de entendimento do corpo escolar, como um todo. A grande maioria compreende a educação especial, mas tem aqueles 'barulhentos'. Eu vejo que o município fala da legislação federal, da legislação estadual, o município acaba dando mais suporte, que as legislações vigentes, então quando o município fecha as torneiras, porque tem lugar que está vazando, parece que está tirando um direito, quando na verdade não é tirar um direito, é se apropriar daquilo que é de fato parte da educação. Competências que são da educação, vamos trazer pra gente. Então, esse diálogo que precisa ser feito de maneira mais aberta pra gente conseguir, porque todos nós somos parceiros, todo mundo tem a mesma intenção, a família e a escola, nós temos a mesma intenção que é da autonomia para a criança, que o aluno egresso tenha autonomia para ter uma vida plena, a mais plena que ele conseguir dentro da deficiência dele.*

**Sol**

Ao ser perguntada sobre como vê a questão da diversidade e da diferença no contexto escolar e se acha possível viabilizar um processo educativo mais diverso, a gestora afirmou que:

*Acho que com essas ações, algumas sistematizadas, que vem da escola, que são mais administrativas como de acessibilidade, de melhoria no prédio, de estrutura, como já mencionei, a ação do recreio que é pedagógico, requer uma parte administrativa, um entendimento mais eficiente de como lidar com isso, acho que é possível, não só acho, como já estou vendo acontecer. Tenho um caminho a percorrer, mas já estou vendo acontecer.*

**Sol**

Solicitada a dizer seu ponto de vista, ao observar seu grupo docente, se percebe que eles demonstram valorizar a diversidade e as diferenças, a gestora afirmou que

*[...] tem pessoas e pessoas, tem algumas do grupo que são mais abertas a dialogar, mas ainda tem uns pontos de barreiras sim.*

**Sol**

Solicitada a opinar sobre o grau de importância da figura do diretor, no que se refere às questões inclusivas, respondeu que:

*Eu acho que é muito importante, porque muitas questões não é que tem que partir de cima para baixo, existe toda uma legislação, e com isso não é o que eu quero e o que cada um quer, a gente precisa implementar para que a legislação seja cumprida, na gestão é importante estar atenta a tudo isso, para a máquina funcionar, rodar*

**Sol**

Ao ser solicitada a dar sua opinião sobre o que precisa ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva, a gestora respondeu que:

*Tornar os espaços, as aulas e as ações pedagógicas, sempre considerar que você não precisa fazer um espaço diferenciado para o aluno, mas sim um espaço que esse aluno seja atendido junto aos demais, por exemplo, fazer uma aula em que o aluno da educação especial consiga aprender na mesma medida dos outros. Ai teremos um instrumento avaliativo diferenciado, mas ele vai acompanhar o máximo que for possível. Eu vejo muito boa vontade das pessoas em atender o aluno especial, mas eu tenho medo que acabe virando em alguns casos. Ah! Já que não vai aprender, então não precisa expor isso aqui e eu penso do contrário, se o aluno tem dificuldade, tem que ser exposto mais vezes, pra gente forçar essas potencialidades e ver o que ele traz de resultados. A nossa semente a gente precisa plantar, a gente não pode deixar de plantar, porque temos que ter uma expectativa positiva, mas nivelada.*

**Sol**

Indagada se possui dúvidas ou questionamentos de como proceder, incluir alunos com deficiência intelectual, afirmou que:

*Sim, eu não tenho muito domínio das questões médicas do aluno. Por exemplo, eu tenho alguns casos aqui que se enquadra em DI, aí pra mim não sei o que significa um DI leve, moderado, um mais severo, eu queria que ter mais conhecimento das especificidades, os níveis.*

**Sol**

Ao final da entrevista, é possível perceber que a gestora tem uma ideia clara do que seja incluir um aluno na sala de aula e que tem buscado conhecer as situações existentes na escola, como forma de avançar no processo inclusivo. Entretanto, também é possível constatar que ainda é preciso caminhar em direção a este ideal.

A gestora entrevistada é professora efetiva da rede municipal e está na função há sete meses, por isso seus relatos são mais baseados em sua experiência e percepção como docente, pois, como afirmou, ainda está se inteirando das questões que envolvem a inclusão e da realidade existente.

Para Marques *et al.* (2017), o papel estratégico que a gestão escolar desempenha no desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, democrática e transformadora é de essencial importância. Exercer uma liderança inclusiva significa fortalecer uma visão positiva da diversidade e fomentar o sentimento de pertencimento, por meio de relacionamentos baseados na confiança mútua, colaboração e responsabilidade conjunta.

Segundo Silva *et al.* (2012), melhorar o ambiente inclusivo da escola demanda do gestor facilitar a participação na tomada de decisões, exortar os professores a refletir criticamente sobre sua prática e estar ativamente envolvido em projetos educacionais que visem atender as necessidades de todos os alunos e suas famílias e estabelecer compromissos compartilhados baseados em valores de justiça, igualdade e justiça social.

Existem desafios significativos para garantir oportunidades iguais para a educação inclusiva e os alunos com deficiência podem enfrentar muitos obstáculos na adaptação em ambientes escolares regulares. Esses alunos precisam de cuidados e tratamento especiais, bem como currículo e instrução modificados que atendam às suas necessidades e expectativas. A ausência dessas modificações resulta em vários desafios, que podem incluir atitudes negativas em relação à inclusão, falta de educadores qualificados e turmas superlotadas. Assim, embora as

políticas exijam educação inclusiva, atingir esse objetivo permanece complicado e desafiador para os gestores (COSTA; PIECZKOWSK, 2019).

Para trabalhar em direção a esse objetivo, Luck (2009) afirma que os gestores devem ser responsáveis não apenas por gerenciar e organizar suas escolas, mas também por promover a aprendizagem inclusiva, garantindo que seja oferecido o apoio profissional necessário aos professores e outros profissionais. Também deve possuir habilidades e conhecimentos para oferecer uma liderança eficaz, pois sem a liderança e o apoio do diretor, as escolas teriam dificuldades para atender aos requisitos desafiadores de atender às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, é essencial que sejam consideradas práticas e estratégias inclusivas para mudar a cultura nas escolas e desenvolver comunidades de aprendizagem.

De acordo com Marques *et al.* (2017), os gestores precisam de formação individualizada para que sejam capazes de desenvolver uma compreensão e uma percepção completas do significado de um sistema escolar inclusivo, pois seu envolvimento e apoio ativo é fundamental.

No mesmo sentido, Costa e Pieczkowsk (2019) destacam que os gestores das escolas têm um papel crucial na melhoria de um ambiente escolar inclusivo e na implementação das políticas educacionais. Conseqüentemente, a primeira prática que deve ser implementada é aumentar a conscientização desses profissionais sobre seu papel crítico na promoção de práticas inclusivas. Uma vez que o gestor esteja bem informado e ciente da importância do seu papel na promoção deste sistema, estará mais disposto a desenvolver e aplicar estratégias e práticas inclusivas.

#### 4.5 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Para compreender a participação da família dos estudantes com deficiência intelectual no processo de inclusão escolar, foram realizadas cinco entrevistas com mães de alunos com deficiência intelectual matriculados na escola. A fim de manter o anonimato das mães, neste estudo elas serão mencionadas com nomes de flores.

Primeiramente, foi perguntado se têm conhecimento das políticas públicas de inclusão, estando as respostas transcritas abaixo.

*Meu filho tem autismo moderado a leve com retardo mental, tem 16 anos e está no nono ano. A escola oferece um profissional de apoio para o acompanhamento e o desenvolvimento dele e ele tem aulas de reforço no contraturno todas as terças e quintas-feiras. Tenho conhecimento de alguns benefícios e direitos que ele tem. O acesso à escola, ao atendimento diferenciado, devido às suas limitações e acessos a demais questões sociais, por exemplo, meia entrada nos cinemas, em alguns locais, atendimento personalizado em locais de saúde.*

**Melissa**

*Não, tenho não.*

**Orquídea**

*Não, nenhuma.*

**Camélia**

*Sim, estudante, adolescente que dá aula de reforço. Direito dele.*

**Tulipa**

*Sim, algumas, eu sei que eles têm alguns direitos e por conta disso a gente corre de algumas atitudes que precisam ser feitas, tipo, direito de estar na escola, de ter uma saúde mais preparada, mais adequada, na escola também.*

**Íris**

As mães conhecem alguns direitos dos seus filhos, especialmente aquele relacionado à obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino e na assistência a esses alunos. Nesse sentido, a escola pode servir como fonte de informação, organizando reuniões onde os pais possam ser informados sobre os direitos do aluno com deficiência, sendo um espaço onde possam falar dos seus anseios e expectativas.

Em seguida, as mães foram solicitadas a opinar sobre a importância da escola na vida do seu filho. Os relatos estão apresentados a seguir.

*Hoje, a escola exerce uma grande parcela na vida do meu filho, por que ele gosta da escola, já aprendeu a ler, tem dificuldade com os números, mas aprendeu a ler, ele gosta do ambiente escolar, gosta da presença dos*

*colegas, mesmo tendo dificuldade na interação devido às suas limitações, mas para ele hoje o ambiente escolar é o mais importante.*

**Melissa**

*Está sendo uma grande ajuda pra ele, principalmente o AEE. O reforço está ajudando ele muito nas atividades, principalmente na matemática, que ele tem muita dificuldade. Ele é uma criança hiperativa, que não para na sala, é uma criança agressiva tem horas. Eu acho ele muito agressivo, ele não está tomando o remédio no momento, já conversei com o médico, com o neurologista para passar outro remédio para ele.*

**Orquídea**

*Assim, tem muita importância por causa da alfabetização, porque ele ainda não é alfabetizado e ele já está na sexta série. Desde o 'prézinho', a gente tenta fazer a alfabetização, mas não são todos os professores que conseguem ter a paciência que alguns têm. Igual alguns professores estão tendo hoje com ele.*

**Camélia**

*Muita coisa, ele tem aula de reforço, porque se não tiver essa aula de reforço ele só quer ficar na rua.*

**Tulipa**

*Tem uma importância total, ela está inserida dentro de uma instituição de ensino, de uma escola, para ela aprender, para ela se desenvolver, para ela ser mais independente, para ela ter conhecimento, ela é um aluno normal, como qualquer outro ser humano, é um direito que lhe cabe, que ela precisa estar inserida, claro que ela tem momentos e dentro desses momentos ela também tem direitos de ter um olhar mais específico, mais detalhado, pela condição em que ela se encontra, mas é um direito que eu busco sempre, que eu preciso preparar minha filha para esse aperfeiçoamento da vida dela, como pessoa, como cidadã, é um direito que toda pessoa precisa ter e que é respaldado por lei e que, independentemente da situação dela, eu preciso buscar e preparar minha filha, para esse melhoramento da capacidade dela. É um direito fundamental.*

**Iris**

As mães valorizam a escola, como aliada para o desenvolvimento social e acadêmico dos seus filhos. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2015) afirmam que, quando os alunos com deficiência são educados com seus pares sem deficiência, eles

aprendem habilidades sociais apropriadas para a idade, adquirem mais independência e habilidades de desenvolvimento. Também podem desenvolver amizades e uma autoestima mais positiva, ao terem oportunidade de frequentar e fazer as mesmas coisas que os demais alunos.

Entretanto, Maia *et al.* (2021) ressaltam que as experiências escolares dos alunos com deficiência podem ser influenciadas positiva ou negativamente pelas atitudes e comportamentos dos demais alunos, professores, profissionais e pelas políticas gerais da escola.

Indagadas sobre como a escola promove a participação da família no processo de aprendizagem de seu filho, as respostas das mães estão transcritas a seguir.

*A escola, logo no início do ano, convida a família para um bate papo, para conhecer um pouco mais da rotina do aluno. Talvez seja necessário ter mais contato com as famílias, até mesmo para informar como está o desenvolvimento.*

**Melissa**

*Chama pra conversar, eu venho nas reuniões, no AEE.*

**Orquídea**

*A escola hoje em dia me procura muito para falar sobre meu filho, mas muitas coisas sou eu que vou atrás da escola para saber.*

**Camélia**

*Sempre estar presencial com ele, ajudando, conversa, reuniões.*

**Tulipa**

*“Oh! Não foi fácil não, eu encontrei muita dificuldade com [...], sempre encontrei muita dificuldade e a escola nunca estava preparada, os professores nunca estavam preparados pra lidar com essa situação, da diferença da minha filha, e assim, falando por ela, temos muitas dificuldades, de aprendizado, de entender e interagir junto com ela, a uma série de dificuldade que não são fáceis de quebrar, de mostrar para a sociedade que minha filha precisa estar engajada, então é uma dificuldade imensa, eu sempre tive essa dificuldade com ela, mas eu estou sempre querendo buscar o melhor para ela, não só para ela, mas para todas as crianças que se encontram com essa dificuldade, com essa famílias que*

*não sabem os direitos dos seus filhos, então não é fácil, existe uma dificuldade imensa e a escola não busca a família, ela não chama a atenção dessa família, ela não inseri a família no contexto, fazer parceria, eu tenho muita dificuldade até hoje, eu acho que a gente tem que estar quebrando esses tabus e mostrar para a sociedade que minha filha precisa, ela está ali e precisa ser vista de alguma forma.*

**Iris**

Constata-se que, para grande parte das mães, a escola tem buscado o diálogo e o trabalho em parceria. Entretanto, de acordo com uma entrevistada, existem dificuldades relacionadas à falta de preparo dos profissionais e de um contato mais próximo com a família, para que possam participar de forma mais efetiva da educação dos filhos.

Para Prateano e Queiroz (2018), os pais valorizam a comunicação da escola, seus professores de sala de aula e outros que trabalham com seu filho quando participam dessa formação e ouvem sobre como a escola e os professores apóiam o aprendizado, compreendendo a contribuição de cada uma das partes para o aprendizado e estabelecendo a base para parcerias significativas e objetivos compartilhados. Assim, parcerias eficazes envolvem todos, tendo uma clara compreensão de seus papéis e da contribuição que podem dar ao aprendizado do aluno e devem basear-se no respeito, compreensão e engajamento significativo

No mesmo sentido, Szymanski (2010) ressalta que as parcerias entre as famílias e a escola são essenciais para apoiar a todos, com benefícios que se manifestam de várias maneiras, incluindo melhor frequência e aumento do desempenho dos alunos. Relações fortes e de confiança entre as famílias e os funcionários da escola também são essenciais para garantir que os programas e serviços estejam alinhados às necessidades e sejam acessados pelas famílias.

Segundo Alvarenga *et al.* (2021), é preciso considerar as perspectivas dos pais, tentando entender e apreciar as grandes responsabilidades envolvidas na criação de um filho com deficiência. Não só é importante ouvir e validar ativamente as preocupações dos pais, mas também pedir *feedback* e ideias e ouvir suas preocupações, para juntos, encontrarem soluções.

As mães foram solicitadas a relatar como a família participa da vida escolar do filho e suas respostas estão apresentadas a seguir.

*Nós, enquanto família, participamos da construção do ensino com atividades. Nós temos uma profissional que faz o atendimento duas vezes na semana no contraturno para o acompanhamento e oferta de atividades além do que o currículo escolar oferece*

**Melissa**

*Participo ativamente com ele, fico atenta, eu procuro a professora, a professora do AEE, fico atenta o tempo inteiro.*

**Orquídea**

*No caso da família, só eu e meu pai que se preocupa com a questão da escola. Meu pai sempre liga, pergunta como ele está, pede para ver caderno e assim vai. É só eu e eles, porque o restante da família como pai, avó, ninguém se preocupa, não procura saber como ele está, e nem o desempenho dele escolar.*

**Camélia**

*Ajudando-o sempre que posso, não é sempre, eu trabalho o dia todo aqui, só chego à noite. Ele fica mais sozinho, o pai não tem muita paciência, é difícil.*

**Tulipa**

*A minha família é muito preocupada, porque a [...] é a primeira pessoa dentro da minha família que nos apresentou essa diferença. Nós não temos dentro do nosso seio familiar, nós não temos uma anomalia diferente como a da [...]. Ela é um caso raro na minha família e bem complexa, porque até então eu não sabia lidar, eu tive que me preparar do nada, por ela, para ela. Ela tem um apoio bem grande, bem consistente dentro da minha família. A gente tenta tratar a [...] como uma pessoa normal, ela tem todo o suporte que precisa, todo mundo tem um olhar cuidadoso com ela e assim, quando eu faltar, eu sei que minha família vai estar preparada pra ela, porque eles já sabem da situação dela, da diferença dela, dos limites dela, eu tento trabalhar para ela ser independente, mas a minha família está preparada pra dar esse suporte para ela sim.*

**Iris**

Os pais de alunos com deficiência compartilham as preocupações de todos os demais pais sobre a criação e a educação dos filhos, além de terem também preocupações adicionais relacionadas às deficiências. Assim como não se deve generalizar sobre os alunos e os pais, como se todos fossem iguais, também não se

pode pensar que todas as famílias de alunos com deficiência ajam da mesma forma ou necessitem das mesmas coisas. Não só a gama de condições incapacitantes é vasta, mas os pais e as famílias também variam em seus estilos, preocupações, abordagens, valores, envolvimento e origens.

Segundo Carneiro (2017), com comunicação frequente e fortes conexões com as famílias, a escola pode obter informações sobre a vida dos seus alunos, o que, por sua vez, pode ajudá-los a inovar em suas estratégias de trabalho, bem como com os pais. Entretanto, relacionamentos fortes e compartilhamento de informações entre famílias e escola dependem de uma força de trabalho estável de educadores especiais que esteja preparada para trabalhar em estreita colaboração com alunos com deficiência e suas famílias.

Perguntadas sobre quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela família ao trazer o aluno para a escola, as mães relataram o seguinte:

*Geralmente, todo início de ano, vem aquela apreensão de como vai ser com a turma, se vai acolher, até mesmo qual profissional que vai acompanhá-lo como apoio, se tudo vai correr bem e isso realmente gera uma certa ansiedade, mas até agora tudo tem corrido bem.*

**Melissa**

*Não tenho dificuldade, porque ele gosta de vir, ele já se apronta sozinho.*

**Orquídea**

*Hoje ainda tem, porque se eu deixar, ele não quer ir para a escola, como ele tem problema de fala, problema de gagueira, as crianças excluem ele de tudo, aí eu vou na escola, as professoras falam que não veem, que ele não é excluído, mas eu já fui muito na escola, fiquei pelos cantinhos observando e já vi que as crianças excluem ele, fazem bullying, ele vai falar, demora pra falar, as crianças colocam a mão no rosto dele, tampa, manda ele sair, porque ele é gago e é difícil, não é fácil não.*

**Camélia**

*Até que eu não tenho muita dificuldade, porque tem o transporte. Ele vai para a escola, fica o dia todo e na parte da tarde ele vai no transporte, pega na escola mesmo. Às vezes ele fala que não quer ir para a escola, eu falo se ele não quiser ir, vai ficar na rua, se é pra ficar em casa, tem que ficar dentro de casa, não na rua.*

**Tulipa**

*Sempre foi fácil, graças Deus, talvez porque eu sempre meti a cara, dei minha cara à tapa, mas foi fácil. Quando ela estava no jardim, quando ela tinha quatro anos foi que eu encontrei dificuldade, porque a escola não estava preparada e a gente tem muito esse problema. A escola, há 10 anos atrás, não estava preparada e eu tive dificuldade porque eles não sabiam lidar com ela, ela chamava a atenção, tinha momentos de se exaltar, de chamar atenção de alguém, porque lá não tinha como se comunicar, mas de inserir minha filha, nunca tive problema, tive problema em ter uma assistente para ela, dos professores não estarem preparados, tive dificuldade porque minha filha ficou retida dois anos no segundo ano e no quarto ano ficou retida porque a escola alegou que ela não estava preparada para passar adiante. A única dificuldade realmente que eu tive foi essa.*

**Iris**

Observa-se que duas mães relataram a falta de vontade dos filhos em frequentar a escola, uma delas devido ao *bullying* sofrido. Esta questão deve fazer parte de um trabalho envolvendo toda a escola, pois tem sido um problema que atinge a todos que, por algum motivo, são diferentes em algum aspecto, o que prejudica a segurança física e mental das suas vítimas e tem efeitos duradouros ao longo da vida.

Para Szymanski (2010), os pais de crianças com deficiência percebem seus filhos como mais vulneráveis a acidentes e lesões, como resultado de suas deficiências. Além disso, podem estar preocupados que seus filhos com deficiência possam ser intimidados e feridos por outros alunos, com suas deficiências tornando-os um alvo mais provável e mais vulnerável. Essas preocupações são maiores quando a capacidade de comunicação do filho é limitada e estes alunos não consigam relatar lesões ou *bullying* para a escola ou para eles.

Na concepção de Staimback e Staimback (1999), o isolamento e atitudes discriminatórias ocorrem devido à falta de abordagens sobre a diversidade, necessárias para criar um ambiente protetor e seguro para os alunos com deficiência. A compreensão da diversidade também possibilita que o aluno com deficiência se sinta membro da comunidade, o que otimiza as suas habilidades acadêmicas.

Indivíduos com deficiência muitas vezes são estigmatizados, encontrando barreiras atitudinais e físicas e, embora exista uma legislação que protege seus

direitos, ela nem sempre pode protegê-los de formas sutis de discriminação e preconceito. Alunos em idade escolar com deficiência geralmente têm experiências escolares negativas relacionadas à deficiência, cabendo à escola como um todo ajudá-los a criar experiências escolares mais positivas, que promovam seu crescimento acadêmico, profissional e pessoal/social (GARCIA, 2020).

Segundo Garcia (2020), alunos com deficiência muitas vezes internalizam atitudes negativas, o que pode afetar negativamente o comportamento, as relações sociais, a educação, o emprego e a saúde, porque suas autopercepções são muito influenciadas pelas atitudes e expectativas dos outros. Por exemplo, se os educadores têm baixas expectativas em termos de desempenho acadêmico e comportamento adequado de alunos com deficiência, então esses alunos podem ser mais propensos a se comportar como esperado. Ou seja, eles podem apresentar um comportamento inadequado e se esforçar pouco nos trabalhos escolares.

Foi perguntado às mães se os filhos frequentam o Atendimento Educacional especializado (AEE) e somente um aluno, em lugar da AEE, recebe atendimento na Associação Pestalozzi do município. As respostas das mães estão transcritas a seguir.

*Frequenta duas vezes por semana no contraturno, todas as terças e quintas feiras, com duas horas de atendimento.*

**Melissa**

*Frequenta, eu acho muito importante, ajuda ele no comportamento, na agressividade, ajuda também conversando comigo, interagindo com ele. A gente conversa muito sobre o meu filho e esse diálogo entre eu e a professora ajuda muito o aluno.*

**Orquídea**

*Frequenta, é o único que ele gosta de ir, na escola ele não quer ir, mas no dia do AEE ele quer.*

**Camélia**

*Não, ele frequenta a Pestalozzi duas vezes na semana, de 12:30h até as 16:30h.*

**Tulipa**

*Sim, sempre frequentou, ela sempre teve um apoio de professores competentes e sempre teve professores voltados para ela, para ajudar, para inserir em alguma atividade, em preparar minha filha de alguma forma. Ela sempre fez o AEE, fez acompanhamento médico também, então graças a Deus por isso.*

**Iris**

Pode-se verificar nos relatos, a crença e confiança das mães de que o atendimento extraclasse, no caso a AEE ou a Sociedade Pestalozzi, pode oferecer um suporte para o processo de escolarização dos seus filhos com deficiência intelectual.

As mães foram solicitadas a opinar sobre as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de seu filho e quais foram os avanços conquistados, estando os relatos apresentados abaixo.

*No caso do meu filho, anos atrás se conhecia muito pouco sobre o assunto, então tinha dificuldade no diagnóstico e na escola, isso era muito conflitante, porque você fica sem saber o que seu filho tem, você não tem como direcionar ele, nem mesmo a escola tinha como se posicionar. Hoje, os estudos avançaram, existe uma divulgação, existe conhecimento dos profissionais, tanto na área médica, quanto da área educacional, então hoje se conhece bastante e isso facilita muito o acolhimento pela escola.*

**Melissa**

*Eu tive dificuldade em alguns momentos. Ele vinha para a escola com vontade, mas tinha dificuldade com os colegas, reclamava de bullying por parte dos colegas. Agora os avanços é que os alunos respeitam ele.*

**Orquídea**

*Os avanços tiveram alguns, na questão dele frequentar a escola todos os dias e não me dar trabalho mais para ir, era muito dificultoso para ele levantar e ir, porque ele não queria. Hoje em dia, ele não quer ir, mas vai. Tem algumas professoras que ele gosta, tem coordenadores que ele gosta, as tias da cantina ele adora, aí ele vai. Ele avançou muito em questão de escrever, na letra, de conseguir acompanhar algumas coisas, mas as dificuldades mesmo é em questão dele não conseguir fazer algumas coisas, de acompanhar a turma.*

**Camélia**

*A dificuldade que eu vejo é na leitura e ultimamente eu vejo ele com uma vontade de emagrecer. Aí perguntei se alguém está falando alguma coisa com ele na escola, chamando ele de gordo, alguma coisa assim, mas ele disse que não.*

**Tulipa**

*A dificuldade, às vezes, é dela estar incluída e excluída dentro da escola. Até hoje ela tem essa dificuldade, ela está no nono ano, mas minha filha não sabe ler, ela não está preparada pra ter uma leitura mais dinâmica, mais consistente, ela teve dificuldade, tem essa dificuldade, de mostrar algum desenvolvimento voltado para a educação, ela está inserida, mas ao mesmo tempo excluída. Várias vezes eu peguei ela assim, não estava encaixada ali, foi difícil para mim também falar, chegar e falar com algum diretor, para incluir minha filha numa aula de recreio, numa apresentação de música, de algum evento da escola, ela teve muita dificuldade assim, nesse sentido, incluída mas excluída ao mesmo tempo. Os avanços ée que ela está mais participativa, ela evolui como pessoa, como comportamento, ela está querendo vir, está mais à frente das coisas. Mas no quesito leitura, dinâmica de aprendizado ela não avançou.*

**Iris**

É possível perceber que o maior desejo dessas mães é que seus filhos sejam alfabetizados, independentes que alcancem ou ultrapassem seus limites, para que realmente se incluam na sociedade e possam usufruir de todos os benefícios que ser alfabetizado pode trazer, como acesso ao emprego ou a uma melhor qualidade de vida futura e a escola pode proporcionar isso.

Carneiro (2017) afirma que é possível articular um conjunto de questões e inquietações que comumente surgem para muitos pais de crianças com deficiência. Nem todas as questões se aplicam a todos os alunos e à todas as famílias, no entanto, é importante que a escola seja sensibilizada para algumas preocupações comuns que são exclusivas das famílias de crianças com deficiência. Compreender essas preocupações ajuda a escola a ser mais eficaz em seu trabalho, não apenas com os pais de alunos com deficiência, mas também com a comunidade escolar em geral.

De acordo com Cabral (2011), os professores tendem a atribuir características mais positivas ao processo de inclusão dos alunos que não apresentam conflitos e agressões e esses alunos geralmente são mais aceitos pelos colegas. No entanto,

no caso de alunos com deficiência intelectual que apresentam comportamentos inadequados ou agressivos, a interação e aceitação pelos colegas e profissionais da escola tendem a ser menor.

Solicitados a opinar sobre o que precisa ser feito para uma educação efetivamente inclusiva, os relatos estão transcritos abaixo.

*Quando se fala em educação inclusiva, não é só uma limitação, hoje tem várias limitações, eu compreendo que é muito difícil, muitas vezes, atender a todas as limitações, tem pessoas com autismo, tem pessoas que não tem a visão, outras não tem audição, outros tem hiperatividade. É muito difícil ter conteúdo para todas essas limitações. Realmente não é fácil, é difícil, mas eu acho que com força de vontade e também com o poder público atuante é possível.*

**Melissa**

*Eu acho que um ponto que o professor tem que ajudar, interagir junto com o apoio. Não tem esse alinhamento, esse contato, porque quando eu estou sentada lá com a aluna, eu fico sozinha lá atrás. Eu pego uma atividade na pasta para a aluna e quando não tem outra, pego com a professora de AEE. Os professores precisam ter mais comunicação com o apoio, todos os dois juntos.*

**Orquídea**

*Vai ter que mudar muita coisa, na escola vai ter que mudar muita coisa, em todo lugar ali que se trata de educação, porque não são todos os professores que estão adaptados para cuidar de crianças especiais. Igual a ele, que tem retardo mental, que tem alguns problemas na fala, algumas coisas no atraso, por conta da deficiência mental. Então, em muitas coisas eles procuram colocar aqueles alunos que mais se destacam na escola e coloca aqueles que eles falam que é problemático. Para mim, criança especial não é problemática, ela é especial, o nome já fala tudo, ai eles tratam e rotulam como problemática e sempre colocam ela no cantinho, guardadinho, pegando mofo, aí as que são destaque, as que são boas em matemática, as que são boas em educação física, que são boas em tudo, elas são o destaque e nota 1000 da escola. Já os especiais você quase não vê eles tendo participação nenhuma na escola.*

**Camélia**

*Então, no caso do futebol da escola, falam bem assim, que ia ter o negócio do futebol e até agora não vi que chamaram ele. Ele não é incluído em outras atividades da escola.*

**Tulipa**

*Acho que tem que fazer isso, fazer parceria, chamar atenção da sociedade, que muitas vezes veda os olhos para esse público, que é muito crescente, eu acho que a gente precisa preparar nossos professores, estimular a família pra fazer essas cobranças, eu acho que a escola como um todo é fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano, mas principalmente de uma criança especial, independente da especialidade dessa criança, eu acho que a gente precisa cobrar das nossas autoridades, se fazer presente e saber que todos os seres, que todas essas crianças, têm um direito que a gente não pode negar e a educação é um direito que é respaldado, que está ali, todo mundo sabe que existe, mas ignora, mas a gente precisa fazer essa divulgação para as pessoas falarem mais, fazer palestras, ter um debate, chamar a sociedade para dentro da escola, fazer campanhas, não sei. Agora coloquei minha filha para fazer um projeto garotas programadoras, ofertado pelo IFES de Guarapari, ela foi ontem, foi o primeiro dia dela, mas ela já veio feliz, falou que quer ir, quer voltar, é isso que precisa, inserir de alguma forma esses jovens, essas crianças, para eles terem a oportunidade de se desenvolver cada vez mais, no momento certo.*

**Iris**

As mães entrevistadas demonstram insatisfação com a escola, entendendo que as deficiências no atendimento se devem à falta de preparo dos professores e demais funcionários para desenvolver ações que valorizem as habilidades que os alunos com deficiência possuem, mantendo um ensino que acaba por valorizar somente as competências cognitivas.

Segundo Prateano e Queiroz (2018), tradicionalmente, a relação família e escola não é apenas limitada, mas também marcada pelo desacordo e, em alguns casos, pela falta de confiança mútua. Essa tendência tem levado professores e escolas a denunciarem o desinteresse e comprometimento das famílias na educação dos seus filhos, ao mesmo tempo que faz com que as famílias não valorizem o trabalho educativo das escolas.

A falta de conhecimento do professor sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e sobre práticas pedagógicas alternativas são fatores que

dificultam a escolarização desses alunos em salas de aula. Na maioria das vezes, as práticas de ensino não são alteradas para atender às necessidades educacionais desses alunos (MATURANA *et al.*, 2019)

Isso indica que ainda há uma grande dificuldade em avaliar as necessidades, tanto educacionais quanto de apoio, desses alunos. Volta-se, assim, à importância da elaboração do PEI como fundamental, pois possibilita a intervenção com os alunos, demonstra o que fazer e torna possível fazê-lo. Enquanto houver essa dificuldade em conhecer as necessidades dos alunos, estes continuarão sendo deixados de lado em muitas ações desenvolvidas na escola por se acreditar que não são capazes, impedindo sua real evolução.

Assim, não se trata apenas de possibilitar a participação ocasional vinculada a atividades extracurriculares, mas de fomentar uma cultura verdadeiramente participativa, baseada na confiança mútua que fortalece o envolvimento e participação ativa de todos na tomada de decisões que afetam a educação dos alunos, vida na escola, sua administração e sua cultura institucional.

Indagados sobre como receberam o conteúdo da Portaria Seme nº 10, de 10 de maio de 2022, que dispõe sobre as diretrizes para atendimento dos alunos da Educação Especial e Inclusiva e atuação dos Profissionais de Apoio na Rede Municipal de Educação, estando as respostas apresentadas a seguir.

*Essa portaria ela é polêmica, até porque o município oferece bastante coisa, se a gente for avaliar, mas se lá na frente os direitos dos alunos, eles perderem alguns direitos, alguns acessos, realmente há a necessidade de revisão em conjunto.*

**Melissa**

*Tenho sim, eu acho que ela ajuda, pelo pouco que eu estava lendo, um pedacinho, ela ajuda mais.*

**Orquídea**

*Eu não sei se é o mesmo que você está falando, mas postaram no grupo do AEE, de fonoaudióloga, psicólogo, alguma coisa assim, mas conhecimento de mais coisa da escola não tive e da portaria também não.* **Camélia**

*Não tive conhecimento.*

**Tulipa**

*Eu acho que a portaria foi muito mal planejada, foi muito mal escrita, muito mal elaborada, porque quando você fala de inclusão, você não faz uma portaria onde você vai lidar com outras questões, outras dificuldades, a gente não fala só sobre uma deficiência, a gente fala de todo tipo de criança, tem criança com sérios problemas e que, mesmo assim, são abordados diretamente e não tem respaldo, não tem lei que ampara essa criança, aquela família, enfim. Eu acho que a portaria, muitas pessoas desconhecem, o interesse de uma criança que precisa ter, um amparo legal, que precisa ser cuidada de alguma forma, para que aquele direito não venha a ser banido, que não venha a ser limitado, que não passe por cima daquela criança, essa portaria, infelizmente, não traz nada de avanço, muito pelo contrário, ela inibe várias possibilidades de forma de crescimento dessa pessoa, é uma portaria que precisamos melhorar muito é por isso que nossa sociedade, alguns pais, estão atribuindo alguma melhoria dentro dessa portaria e a gente falar isso claramente, para todas as pessoas, para todas as famílias, e é isso que eu estava te falando, que tem muita gente, que não conhece os direitos dos seus filhos, e aí acha que alguém que está acima de uma educação vai inserir isso na sua família e que isso é legal, muito pelo contrário, acho que a gente precisa falar mais, explicar mais esse assunto. Eu fico muito preocupada nessa questão, porque minha filha já vai fazer 17 anos e isso me assusta, porque preciso preparar minha filha e muitas vezes eu não tenho esse conhecimento, eu não tenho esse esclarecimento de como preparar e de como poder melhorar o futuro dela. Dentro da educação isso é fundamental pra qualquer pessoa.*

**Iris**

Constata-se que somente uma mãe parece conhecer mais detidamente a referida Portaria, que determina, dentre outras coisas, a realocação de alunos com deficiência na mesma turma, assistidos por somente um auxiliar, além de oferecer este profissional somente para alunos com deficiências mais graves.

Os impactos negativos desta Portaria municipal poderão ser observados por meio da regulamentação, que, por exemplo, indica um percentual menor de auxiliares admitidos nas escolas, o que pode afetar o ambiente e o desempenho geral da escola e as práticas de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula, que terão diversos estudantes com deficiência.

Portanto, no entendimento desta pesquisadora, essa política pode ter um impacto significativo nas práticas e no sucesso das escolas inclusivas.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Após a produção e análise dos dados, foi elaborado um e-book (Apêndice H), voltado aos professores, pais e para a escola, com informações sobre a deficiência intelectual e sugestões sobre como trabalhar junto a estes estudantes, de forma a incluí-los de forma efetiva nas atividades realizadas no contexto das aulas regulares, entendendo que somente com um trabalho conjunto e atitudes positivas será possível uma escola verdadeiramente inclusiva.

Vale lembrar que para um trabalho inclusivo, o professor regente precisa compartilhar seu planejamento com seus parceiros, sejam eles estagiários, professores do Atendimento Educacional Especializado, acompanhantes, gestores, e/ou todo educador envolvido no dia a dia escolar deste estudante. O professor regente é o professor do estudante e todos os demais, são educadores que dão suporte a este trabalho, portanto, cabe a este professor a coordenação desta atividade e demandar aos demais o apoio ao desenvolvimento das tarefas.

A importância de um trabalho conjunto parte do pressuposto de que professores, pais e escola têm interesse no desenvolvimento do aluno e, portanto, devem trabalhar juntos para oferecer a melhor educação possível e entendendo que uma sala de aula inclusiva bem-sucedida requer a interação colaborativa destas partes.

Talvez o próprio processo de colaboração reflita o que é a inclusão e as diferenças podem ser uma força neste processo, quando todos estão focados coletivamente para cumprir um objetivo e a diversidade e diferença de cada parte, em uma equipe colaborativa, resulta em uma sinergia que não poderia ser alcançada individualmente. Assim, a colaboração entre pais, professores e escola fornece o caminho para o sucesso de salas de aula inclusivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates atuais sobre a inclusão já não são sobre o que é ou porque é necessária, mas como ela deve ser alcançada. Assim, por entender para a sua efetivação é necessária uma forte parceria entre professores, pais e gestão, este estudo buscou compreender as perspectivas desse tripé no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental II.

Nesta pesquisa, foram observadas divergências nas respostas dos profissionais e mães de alunos sobre aspectos importantes para a efetivação de uma escola inclusiva, tais como segregacionismo dos alunos com deficiência intelectual nas turmas e em eventos realizados pela escola, falta de interação do professor e do restante da turma, bem como atividades desvinculadas dos conteúdos desenvolvidos com os demais alunos.

Nas observações de aulas, ficou bastante evidente o completo distanciamento com os professores, que relegam aos profissionais auxiliares as tarefas e assistência aos alunos com deficiência intelectual. Entende-se que a educação inclusiva não pode funcionar se os professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos não forem qualificados e desconhecem os alunos com deficiência em suas turmas, bem como as melhores estratégias para a sua aprendizagem. Dessa forma, os resultados da pesquisa enfatizaram a importância de capacitar e preparar os professores, garantindo que os objetivos principais da educação inclusiva sejam cumpridos e os direitos dos alunos sejam honrados de forma igualitária e justa.

Os alunos com deficiência precisam que o conteúdo curricular seja adaptado e as estratégias de ensino sejam repensadas. Quando essa condição não é oferecida na escola, os alunos, como mostram os achados do presente estudo, passam de uma série para outra sem formar laços com seus professores e colegas de turma e muitas vezes não desenvolvendo suas potencialidades.

Se a inclusão visa eliminar a separação entre educação geral e educação especial e garantir que todos os alunos recebam educação adequada em sua escola, acomodando seus vários níveis de deficiência, o sistema educacional deve ser totalmente reestruturado para essa realidade e isso exige que as escolas sejam responsáveis por fornecer todos os meios necessários para o seu sucesso, incluindo um currículo adequado e recursos necessários para todos os alunos,

independentemente da deficiência. Aos sistemas educacionais, cabe a oferta de formação continuada para os professores e gestores, para que estes tenham condições de oferecer uma educação inclusiva verdadeira.

Se a inclusão sugere que as crianças com deficiência devem ser ensinadas junto com os demais alunos nas salas de aula regulares, por professores de educação geral, as crenças e atitudes desses professores são fundamentais.

O envolvimento da família é uma das práticas mais eficazes na educação inclusiva. Para os professores, a família é, muitas vezes, ausente, enquanto para as famílias a escola não os insere efetivamente. Este estudo destaca que as famílias dos alunos devem ser envolvidas de forma significativa no desenvolvimento educacional de seus filhos. Constatou-se que as famílias sentem que a escola possui falhas, entretanto, reconhecem sua função como essencial para o desenvolvimento e autonomia dos filhos. Sugere-se, portanto, que a escola pode envolver estas famílias por meio de oportunidades de participação, coletando informações sobre seus filhos ao desenvolverem seus planos educacionais e assegurando uma comunicação mútua eficaz entre escolas, pais e professores.

Quanto ao professor do AEE, função considerada um dos requisitos básicos da escola inclusiva, é preciso que vá além do atendimento isolado a estes alunos, devendo servir de ponte, para que as suas necessidades sejam atendidas em salas de aula. Quando o professor da turma possui conhecimento insuficiente do aluno com deficiência, situação observada nesta pesquisa, ele não recebe os cuidados especiais e o apoio individualizado de que precisa.

Assim, entende-se que o professor do AEE é necessário para orientar o professor de educação geral e criar um PEI, com a participação de todos os envolvidos, caso contrário, esses alunos continuarão à margem do cotidiano das salas de aula.

A atitude do gestor da escola em relação à inclusão se mostrou muito positiva, o que é fundamental para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. Entretanto, essas atitudes podem ser melhor desenvolvidas e implementadas de melhor forma se forem oferecidas capacitações a esses profissionais, entendendo que, uma vez que recebam o treinamento necessário, poderão apoiar os professores e as famílias.

A educação inclusiva exige o engajamento ativo de múltiplas perspectivas, em um exame e debate contínuo sobre ensino e aprendizagem. Nesta direção, não

há dúvida de que são os gestores escolares, professores, famílias e outros diretamente relacionados com as questões e desafios da escolarização que estão em melhor posição para investigar suas circunstâncias específicas e desenvolver soluções inovadoras para melhorar e garantir boas práticas inclusivas.

Não existe um modelo único de como é uma escola inclusiva. O que é comum a essas escolas, no entanto, é que são locais acolhedores e de apoio para todos os seus alunos, principalmente aqueles com deficiência e um fator chave é a ênfase colocada em acompanhar e apoiar o progresso de todos os alunos.

A promoção da equidade e inclusão não é simplesmente uma mudança técnica ou organizacional, mas um movimento em uma direção filosófica clara. A mudança para formas de trabalho mais inclusivas requer, portanto, mudanças, que vão desde os valores e formas de pensar até mudanças significativas nas escolas e nas comunidades que atendem, onde o ponto de partida deve ser a ampliação da capacidade de imaginar o que pode ser alcançado.

À medida que a sociedade se torna cada vez mais diversa, todos terão que interagir com a diversidade, sendo essencial que sejam criados ambientes inclusivos para todos os alunos, criando-se estruturas institucionais que ofereçam espaços acolhedores para todos, reconhecendo e construindo competências, independentemente das suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, T. A. C. et al. Estudo comparativo sobre a percepção da inclusão escolar. **Constr. Psicopedag**, v. 29, n. 30, p. 91-108, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM – V**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASIL SAÚDE E AÇÃO – BRASA. **Decreto nº 10.502 é um retrocesso para a educação inclusiva no Brasil**. 2020. Disponível em: [https://brasa.org.br/decreto-no-10-502-e-um-retrocesso-para-a-educacao-inclusivanobrasil/?gclid=Cj0KCQiA0eOPBhCGARIsAFIwTs6sFOzNxiSh2MVmNongkRWf9ws9Dq9uD0zfj2HNxrw8ReTB5PIHSqlaAk4tEALw\\_wcB](https://brasa.org.br/decreto-no-10-502-e-um-retrocesso-para-a-educacao-inclusivanobrasil/?gclid=Cj0KCQiA0eOPBhCGARIsAFIwTs6sFOzNxiSh2MVmNongkRWf9ws9Dq9uD0zfj2HNxrw8ReTB5PIHSqlaAk4tEALw_wcB). Acesso em: 12 jan. 2022.

BALEOTTI, L. R. et al. Percepção de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental acerca da inclusão escolar do aluno com deficiência física. **Rev. Ciênc. Ext**, v. 7, n. 2, p. 181-183, 2011.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BATISTA, E. C. et al. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 138-156, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **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: Poder Executivo Federal, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Cria a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), como órgão autônomo. Brasília: Senado Federal, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: Ministério da Educação, 1986.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Regulamenta a Portaria Ministerial nº. 477/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação especial e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Brasília: Ministério da Educação, 1978.

BRASIL. **Resolução nº 01/91**. Condiciona o repasse do salário-educação a 8% dos recursos educacionais no ensino especial. Brasília: Ministério da Educação, 1991.

BRITO, G. A. **A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A constituição do Campo da educação especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial-RBEE (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. Esp., p. 33-50, 2018.

CABRAL, F. A. **Inclusão escolar no ensino fundamental**: Estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

CAMPOS, E. R. T. et al. Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa – MG. **Revista Cerrados**, v. 17, n. 1, p. 70-85, 2019.

CARMELLO NETO, A. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola.** 2019. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 27, n. 132, p.119-138, 2021.

COSTA, J. M. M.; PIECZKOWSK, T. M. Z. Percepção dos gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Perspectiva**, v. 37, n. 4 p. 982--1000, 2019.

COSTA, V. A. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, V. A.; LEME, E. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A. (Org.). **Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências.** Niterói: Intertexto, 2016.

COUTO, M. N. F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM.** 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CRISPIM, C. A.; VERONESE, J. R. P. **O Decreto n. 10.502/2020 e seu retrocesso: uma absoluta violação à prioridade absoluta constitucional.** 2020. Disponível em: <https://iasc.org.br/2020/10/o-decreto-n-10-502-2020-e-seu-retrocesso-uma-absoluta-violacao-a-prioridade-absoluta-constitucional>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CROCHÍK, J. L. **O Professor e a Educação**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

DAGA, V. S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual**: desafios e perspectivas. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

EREDICS, N. **Inclusion in action**: practical strategies to modify your curriculum. Baltimore: Brookes Publishing, 2018.

FREITAS, E. M. et al. Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 443-457, 2015.

GARCIA, L. M. **Relação Família e Escola**: desafios em contexto inclusivo. 2020. 56f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GUILHERMETTI, P. Do corpo medieval ao corpo moderno. **Motrivivência**, v. 1, n. 1, p.16-18, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2021**. Brasília: INEP, 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

JOHNSON, L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual**: da política à prática. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

KIBRIT, B. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund**, v. 16, n. 4, p. 683-695, 2013.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

LATORRE, L. V. La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. **Folios**, n. 37, p. 95-113, 2013.

LOPES, L. F.; REICHER, S. C. **Parecer Jurídico**: Análise do Decreto nº 10.502/2020 – Instituição da Política Nacional de Educação Especial. Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico. São Paulo, Instituto Alana, 2020.

LOUREIRO, S. J. F. **Relações de alteridade**: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: UNB, 2017.

MAGALHÃES, O. M. A tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual: saberes docentes e práticas pedagógicas. 2022. 192f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2022.

MAIA, F. J. et al. Relato de experiência: um desafio na inclusão escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 78-94, 2021.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARIS, A. F. et al. Retardo mental familiar: revisão e classificação prática. **Cien Saude Colet**, v. 18, n. 1, p. 1717-1729, 2013.

MARQUES, H. et al. Percepção de professores e gestores de educação sobre a inclusão de crianças com deficiência visual. **Salusvita**, v. 36, n. 1, p. 7-21, 2017.

MARTINS, D. H. G. **Apropriação do conceito de área e perímetro por um estudante com deficiência intelectual**: discussões a partir dos fundamentos da defectologia de Vigotski. 2019. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. A contribuição das pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. **Veredas FAVIP**, v. 1, n. 1, p. 35-58, 2018.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Family and School Perspectives. **Paidéia**, v. 29, p. 1-11, 2019.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. 387f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDONÇA, F. L. R; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, F. D. **Educação inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso.** 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. et al. (Orgs.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial.** Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, L. F. et al. Etiology of intellectual disability in individuals from special education schools in the south of Brazil. **BMC Pediatr**, v. 20, n. 506, p. 1-12, 2020.

OLIVEIRA, L. S. **Formação de professores para o uso de jogos no ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual.** 2021. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação dos Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação América Latina e Caribe.** Inclusão e educação: todos, sem exceção. Montevideo: UNESCO, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.** 2019. [http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2\\_en\\_2010.pdf](http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

PEREIRA, S. C. M. **Educação inclusiva: um olhar sobre a equipe multidisciplinar – Presidente Kennedy - ES.** 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 2008.

PICULI, V. A. L. **Deficiência intelectual: inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas.** 2017. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2017.

PRATEANO, N. A.; QUEIROZ, G. A. Inclusão escolar: relação família-escola. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas**, v. 13, n. 2, p. 1-11, 2018.

RODRIGUES NETO, F. **Direitos e garantias às pessoas com deficiências: a atuação do poder público no processo de inclusão.** 2019. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

RODRIGUES, O.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) em contexto inclusivo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. (Orgs.). **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2012.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, C. A. **A avaliação de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio.** 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educ. Pesquisa**, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016.

SANTOS, J. F. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.** 2020. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SCHREIBER, D. V. F. A. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013).**

2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 019.

SILVA, D. V. et al. Concepções da Equipe Escolar sobre a Gestão Escolar e a Escola Inclusiva. **Revista Paulista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 41-55, 2012.

SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, V. L. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 403-416, 2014.

STAINBACK, S.; STAIMBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRIEDER, R.; MENDES, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva**: da igualdade para convivência com os diferentes. Joaçaba: Unoesc, 2013.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

TEIXEIRA, D. S. **Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual**: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

TREVISANI, J. A.; SOUZA FILHO, M. P. Um panorama geral sobre as políticas e a legislação inclusiva no Brasil: fundamentos teóricos para refletir sobre a prática. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. Esp. 1, p. 323-332, 2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, 2012.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2013.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

ZIESMANN, C. I.; SCHNEIDER, C. O.; LEPKE, S. Diálogos entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 4, n. 6, p. 1-14, 2021.

ZIESMANN, C. I.; VERASZTO, E. V.; SIQUEIRA, M. A formação de professores e a educação inclusiva: Avanços, desafios e perspectivas. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. 1-5, 2021.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Este roteiro de observação faz parte da pesquisa intitulada “Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental II: Família, professores e escola”, conduzida por Ana Elena dos Santos Baiense, que tem por objetivo geral discutir os diferentes olhares da família, professores e escola sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental II.

Data: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_  
 Número de alunos na turma: \_\_\_\_\_ Número de alunos com DI: \_\_\_\_\_  
 Disciplina: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo da aula: \_\_\_\_\_

### PONTOS A SEREM OBSERVADOS

#### Organização da sala

Localização da sala  
 Condições para mobilidade  
 Disposição das carteiras  
 Quantidade de alunos  
 Rotina

#### Ensino/planejamento/avaliação

Metodologia ou estratégias pedagógicas usadas na aula  
 Uso de recursos apropriados  
 Fornece informações claras de forma que os alunos com DI compreendam as instruções dadas coletivamente?  
 Comunicação com o aluno com DI?  
 Como é a relação com os alunos DI e com os demais (cordial, fria, mecânica, sem paciência, etc)  
 Como é a avaliação?

#### Alunos com DI

Relação com os demais alunos  
 Ambiente/cooperatividade  
 Clima (agitado/calmo)

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES**

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada “Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Família, professores e escola,” conduzida por Ana Elena dos Santos Baiense, que tem por objetivo geral discutir os diferentes olhares da família, professores e escola sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

1. O que você acha do processo de inclusão escolar da sua escola?
2. Você recebe orientações sobre estratégias a serem utilizadas em sala de aula com estes alunos? Caso afirmativo, de quem?
3. Que estratégias você usa para promover a inclusão do aluno com necessidades específicas em sua sala de aula?
4. Você encontra dificuldades no trabalho com estes alunos? Quais?
5. Você tem conhecimento ou fez parte da construção do PEI - Plano de Ensino Individual desses alunos?
6. Quais aspectos você leva em consideração no momento de realizar a avaliação desses alunos?
7. Como se dá a participação da família na escola, no processo de ensino aprendizagem desses alunos?
8. Em sua opinião, o que precisar ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AS FAMÍLIAS**

1. Você tem conhecimento das políticas públicas de inclusão?
2. Qual é a importância da escola na vida de seu filho?
3. Como a escola promove a participação da família no processo de aprendizagem de seu filho?
4. Como a família participa da vida escolar de seu filho?
5. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela família ao trazer o aluno para a escola?
6. O seu filho frequenta o AEE - Atendimento Educacional especializado?
7. Em sua opinião, quais foram ou são as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de seu filho e quais foram os avanços conquistados?
8. Em sua opinião, o que precisa ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO GESTOR

1. Quais aspectos do processo de inclusão você considera positivos? E quais são negativos?
2. Como você pensa ser possível viabilizar, no contexto escolar, um trabalho efetivamente inclusivo?
3. Qual sua experiência enquanto diretor(a) envolvendo o campo da Educação Inclusiva? Que ações tem feito como diretor(a) até o presente momento?
4. Quais são os maiores desafios para a atuação do diretor no que diz respeito aos processos inclusivos?
5. Como você vê a questão da diversidade e da diferença no contexto escolar? Acha que é possível viabilizar um processo educativo mais diverso?
6. No seu ponto de vista, ao observar seu grupo docente, percebe que eles demonstram valorizar a diversidade e as diferenças?
7. Na sua opinião, qual o grau de importância da figura do diretor, no que se refere às questões inclusivas?
8. Em sua opinião, o que precisa ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AO PROFESSOR DO AEE**

1. O que você acha do processo de inclusão escolar da sua escola?
2. Quantos alunos você atende na sala de recurso multifuncional? Qual o perfil desses alunos?
3. Você tem conhecimento ou elaborou plano de ensino individualizado dos alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional?
4. Você realiza trabalho colaborativo com os professores da sala de aula regular?
5. Caso a resposta seja afirmativa. Qual a importância você dá para esse trabalho junto ao professor da sala regular?
6. Qual a participação da família no AEE?
7. Você encontra dificuldade no seu trabalho na Sala de Recurso Multifuncional? Falta recursos?
8. Na sua opinião, o que precisa ser feito para termos uma educação efetivamente inclusiva?

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES/GESTOR

Senhores Professores,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Família, professores e escola,” conduzida por Ana Elena dos Santos Baiense. Este estudo tem por objetivo geral compreender as diferentes ações dos professores da escola e da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que a pesquisadora faça observações não participantes em suas aulas e participe de uma entrevista, com dia, horário e local a ser escolhido por você, de acordo com sua conveniência, que serão gravadas em áudio.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve riscos em tipos e gradações variados. Esta pesquisa não apresenta risco direto, no entanto, indiretamente, pode-se ter o risco de constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço e aborrecimento para responder a entrevista. Tal risco será minimizado pelo anonimato dos respondentes, não sendo necessária sua identificação em qualquer momento.

Espera-se, com esta pesquisa, auxiliar os professores a desenvolverem seus planejamentos e atividades, através de orientações estratégicas sobre a deficiência Intelectual e o processo de inclusão.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Isso posto, solicito que leia atentamente e assine o termo abaixo;  
Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(ou seu representante)

Nome completo:\_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Ana Elena dos Santos Baiense, via e-mail: [anaflorbaiense@gmail.com](mailto:anaflorbaiense@gmail.com) ou telefone: (28) 99981-9621.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVIC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ana Elena dos Santos Baiense

ENDEREÇO: [anaflorbaiense@gmail.com](mailto:anaflorbaiense@gmail.com)

FONE: (28) 99981-9621

ANCHIETA (ES)

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS

Senhores Pais,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “Diferentes olhares sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Família, professores e escola,” conduzida por Ana Elena dos Santos Baiense. Este estudo tem por objetivo geral compreender as diferentes ações dos professores da escola e da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que pesquisadora faça uma entrevista, com dia, horário e local a ser escolhido por você, de acordo com sua conveniência, que serão gravadas em áudio.

Você foi selecionado(a) por ser o responsável legal pelo docente dos anos finais do ensino fundamental na EMEB Amarilis Fernandes Garcia. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve riscos em tipos e gradações variados. Esta pesquisa não apresenta risco direto, no entanto, indiretamente, pode-se ter o risco de constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço e aborrecimento para responder as perguntas da entrevista. Tal risco será minimizado pelo anonimato dos respondentes, não sendo necessária sua identificação em qualquer momento.

Espera-se, com esta pesquisa, auxiliar os professores a desenvolverem seus planejamentos e atividades, através de orientações estratégicas sobre a deficiência Intelectual e o processo de inclusão.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Isso posto, solicito que leia atentamente e assine o termo abaixo;

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(ou seu representante)  
Nome completo:

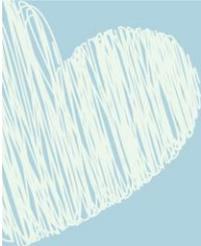
Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Ana Elena dos Santos Baiense, via e-mail: [anaflorbaiense@gmail.com](mailto:anaflorbaiense@gmail.com) ou telefone: (28) 99981-9621.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UNIVIC  
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415  
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ana Elena dos Santos Baiense  
ENDEREÇO: [anaflorbaiense@gmail.com](mailto:anaflorbaiense@gmail.com)  
FONE:(28)99981-9621  
ANCHIETA (ES)

## APÊNDICE H – PRODUTO EDUCACIONAL



POR UMA ESCOLA  
INCLUSIVA



Ana Elena dos Santos Baiense  
Edmar Reis Thiengo





# POR UMA ESCOLA INCLUSIVA



Ana Elena dos Santos Baiense  
Edmar Reis Thiengo



# POR UMA ESCOLA INCLUSIVA

Ana Elena dos Santos Baiense  
Edmar Reis Thiengo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Baiense, Ana Elena dos Santos  
Por uma escola inclusiva [livro eletrônico] / Ana  
Elena dos Santos Baiense, Edmar Reis Thiengo. --  
Anchieta, ES : Ed. dos Autores, 2022.  
PDF

Bibliografia.  
ISBN 978-65-00-57351-0

1. Educação - Aspectos sociais 2. Educação  
inclusiva 3. Educação - Participação dos pais  
4. Família e escola 5. Inclusão escolar 6. Pais e  
professores I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

22-136758

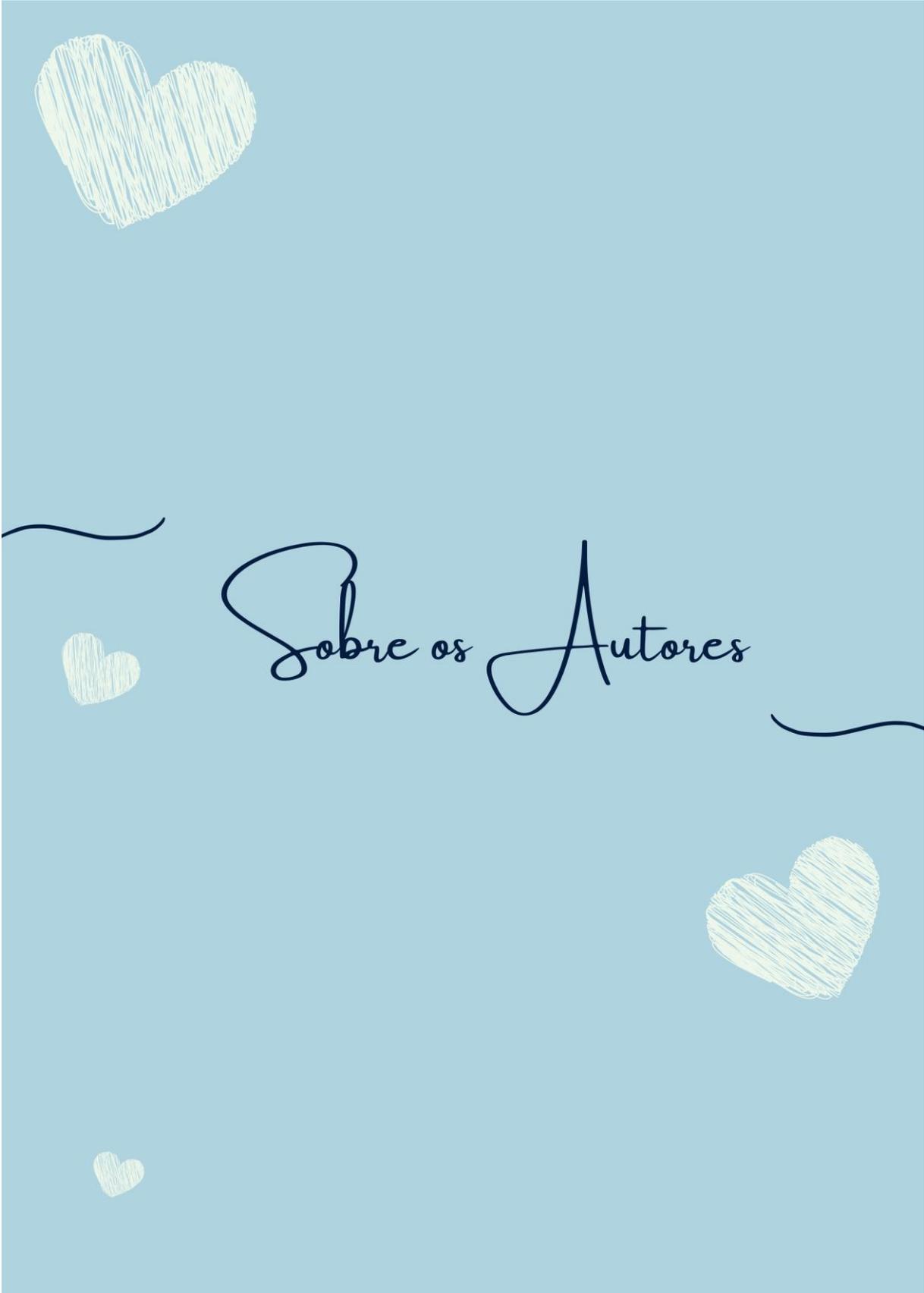
CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação inclusiva 371.9

Inajara Pires de Souza - Bibliotecária - CRB PR-001652/O

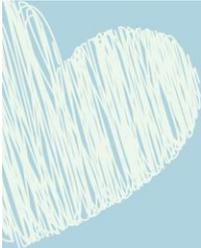




## Ana Elena dos Santos Baiense

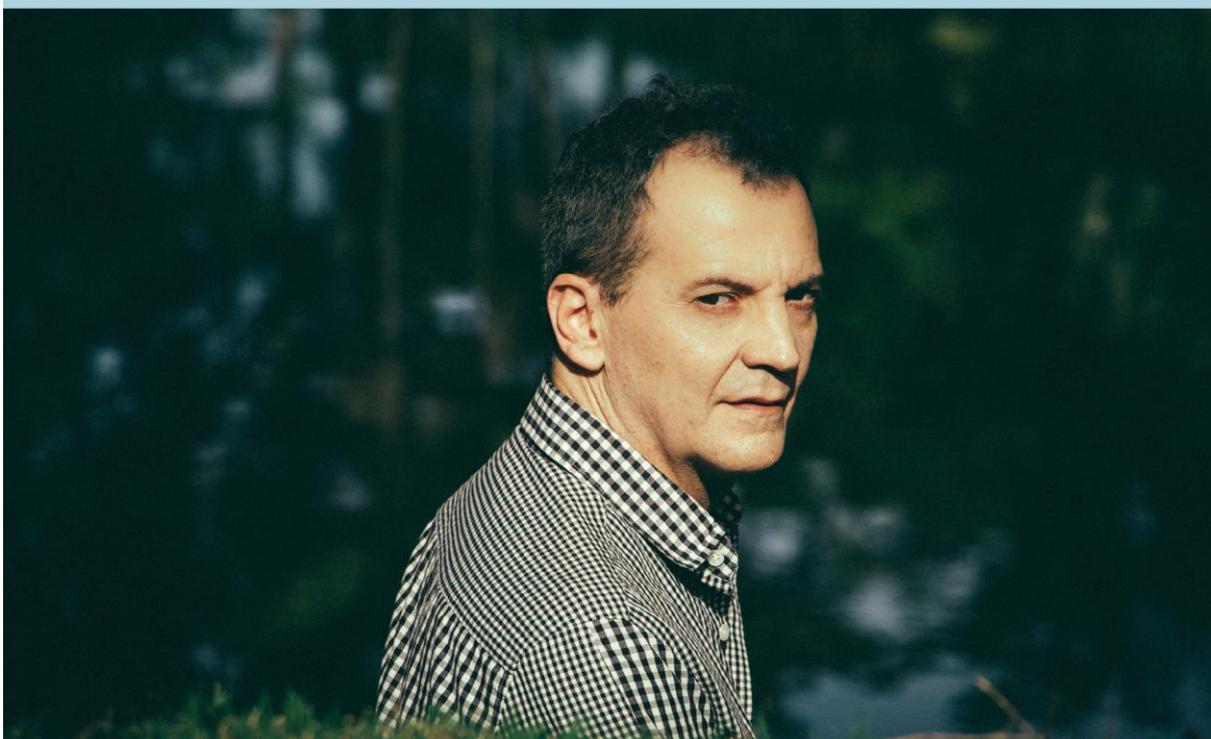
Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela UNIVC. Graduada em Pedagogia e em Educação Especial. Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Libras/Braille, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Técnico em Tradução e Interpretação de Libras. Atualmente sou professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado do IFES campus Piúma atendendo estudantes público alvo da educação especial. Membro do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) - IFES campus Piúma. Tradutora e Intérprete de Libras pela Sedu atuando na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Ministra palestras e participa como mediadora em cursos de formação continuada. Interessa-se por estudos relacionados às deficiências, formação de professores, e desenvolvimentos de projetos de caráter interdisciplinar com abordagem inclusiva. Tem experiência na área da educação, com ênfase em educação especial e inclusiva.





## Edmar Reis Thiengo

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PEMAT/UFRJ. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, mesma instituição onde tornou-se Mestre em Educação, desenvolvendo pesquisas na área de História da Matemática; Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola - MG. Membro da Comissão Permanente de Ações Afirmativas dos Programas de Pós-Graduação do Ifes; Coordenador do Curso de Licenciatura do Ifes - campus Vitória (2015-2019); Coordenador do Programa de Residência Pedagógica (2018-2019) e (2022-2023); Coordenador da Área de Matemática (2019-2021). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva (GPEMI), e do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidades (GPEHDI). Membro do Grupo de Trabalho 13 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - GT13 SBEM: Diferença, Inclusão e Educação Matemática.



# SUMÁRIO

Palavras iniciais

Pontos chave

Famílias

Professores

Escola

Palavras finais

Referências



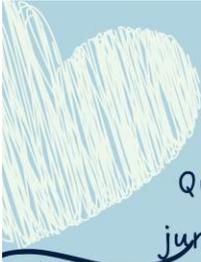
## PALAVRAS INICIAIS

Famílias e escolas são dois dos ambientes centrais na vida das crianças. Sua colaboração é, portanto, vista como um fator importante na educação, com alto impacto nos resultados de aprendizagem, motivação e saúde. No entanto, há consenso de que esta relação apresenta tensões potenciais na parceria educacional, pois diferentes opiniões e expectativas sobre objetivos, competências e papéis na educação podem resultar em conflitos.

Uma boa colaboração entre escolas e famílias pode criar um ambiente que promove o bem-estar emocional dos alunos, bem como suas habilidades acadêmicas. O impacto positivo desta parceria contribui para a implementação de uma escola inclusiva e saudável, que propicia o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos e a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

As bases para o sucesso acadêmico começam na primeira infância e são desenvolvidas durante todos os anos de escolaridade. Por outro lado, os padrões de fracasso e desengajamento também começam cedo. Por exemplo, é provável que leitores com dificuldades continuem a enfrentar desafios contínuos ao longo de sua escolaridade, se não forem apoiados no início de seu desenvolvimento.



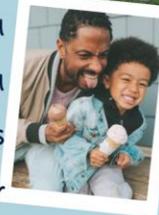


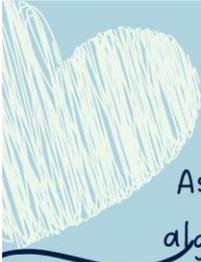
Quando escolas, pais, famílias e comunidade trabalham juntos, o aluno é capaz de obter notas mais altas, frequentar a escola com mais regularidade e estar mais motivado. Isso se aplica a todos os estudantes.

A parceria família-escola é uma responsabilidade compartilhada e um processo recíproco pelo qual as escolas envolvem as famílias de maneira significativa e culturalmente apropriada, e as famílias tomam a iniciativa de apoiar ativamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos. Nesse sentido, as escolas devem se esforçar para ouvir os pais, apoiá-los e garantir que tenham as ferramentas para serem parceiros ativos na experiência escolar dos seus filhos.

As parcerias são essenciais para ajudar os alunos a atingirem seu potencial máximo e, embora o envolvimento dos pais sempre tenha sido a pedra angular das escolas públicas, é necessário maior reconhecimento e apoio a esses esforços colaborativos.

A família é a primeira escola. A família e a escola são dois mundos que precisam trabalhar juntos para alcançar o desenvolvimento ideal para a criança. A educação inclusiva oferece esperança para as famílias que buscam respostas e assistência em relação ao futuro educacional de seus filhos com deficiência, mas a falta de clareza sobre o que a inclusão implica significa que os pais também têm preocupações que precisam ser abordadas.





Assim, nosso desejo ao preparar este material, foi reunir algumas informações e sugestões para as escolas, professores e pais sobre os vários tópicos relacionados ao envolvimento de todos e produzir um guia que fosse prático em sua apresentação e útil para as pessoas.

Para tocar corações e mentes, sugerimos algumas atitudes para os pais, professores e escola, entendendo que esta é uma ação que envolve parceria e que somente uma das partes não consegue fornecer essa oportunidade sozinha.

Entendemos que não existem 'receitas' para criar um clima escolar propício aos processos inclusivos e a colaboração é o resultado de ações sociais, institucionais e dinâmicas interpessoais caracterizadas pela complexidade. Entretanto, por não haver receitas, é fundamental pensar criativamente, entender os recursos, oportunidades e desafios que existem e estarmos cientes do que pode funcionar.

Esperamos que esta leitura possa contribuir para alcançar o verdadeiro sentido da inclusão e oferecer informações e sugestões úteis.

Ana Elena dos Santos Baiense  
Edmar Reis Thiengo



## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O envolvimento da família é importante em todo o ciclo de vida das crianças com deficiência, especialmente nos primeiros anos.



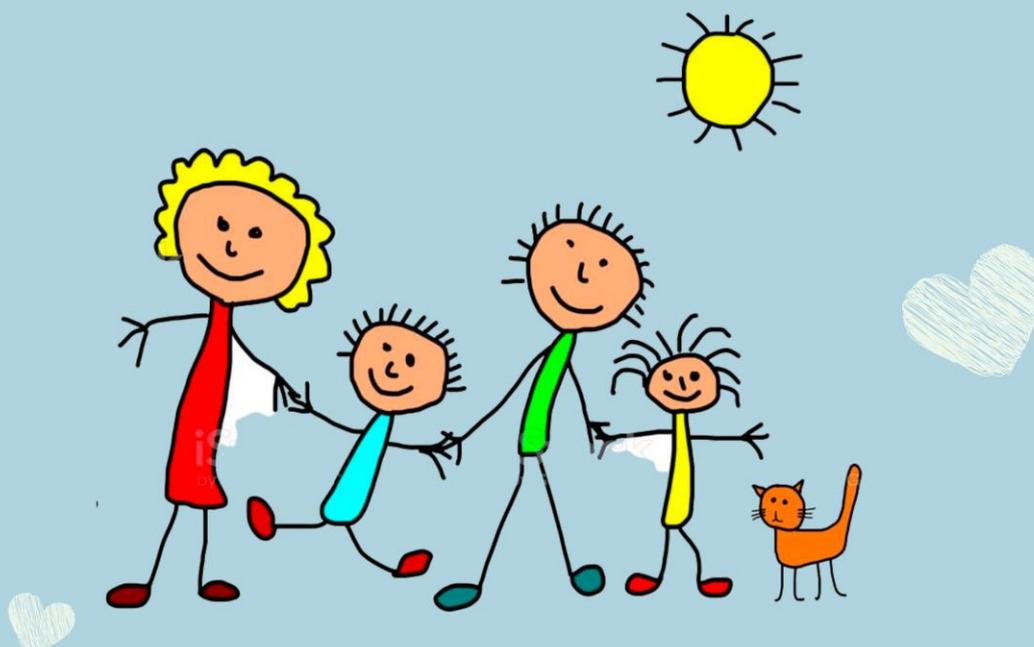
## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Envolver os pais e a comunidade é um princípio importante da educação inclusiva e de qualidade, tanto dentro como fora da sala de aula.



## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma conexão positiva entre pais, professores e escolas influencia as atitudes dos estudantes e conquistas na educação.



## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Famílias e organizações da sociedade civil também podem desempenhar um papel importante no processo de avançar um quadro jurídico e político para a educação inclusiva.



## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os estudantes com deficiência não são os únicos beneficiados: também há vantagens para pais, colegas, educadores e escolas.



## PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Envolver os pais e a comunidade é um importante princípio de qualidade, tanto dentro como fora da sala de aula. É ainda mais relevante no caso da educação inclusiva, que é muito mais ampla do que a educação formal e não deve ocorrer apenas dentro das quatro paredes de uma sala de aula.







O envolvimento da família não se resume apenas ao interesse dos pais na aprendizagem de seus filhos; é uma responsabilidade compartilhada com professores e escola para atingir as metas educacionais e incentivar o crescimento do aluno.

Os pais de alunos com deficiência têm potencial para serem seus defensores de direitos mais eficazes, mas precisam de apoio para entender e defender esses direitos. Entretanto, muitos pais não desconhecem muitos direitos, necessitando de apoio para auxiliar na eliminação das práticas de exclusão na educação e para trabalhar em parceria na defesa dos direitos do filho.

A educação inclusiva é um direito fundamental de todas as crianças. Como pai ou responsável, é importante compreender os direitos do filho ao interagir com o sistema educacional. Uma abordagem baseada em direitos anda de mãos dadas com a educação inclusiva e, levando a isso, muda a narrativa de uma percepção de que a educação e a inclusão plena são um favor à criança. Trazer os direitos do aluno para o primeiro plano ajuda a defender a importância de uma educação justa, em que a deficiência não é um obstáculo.





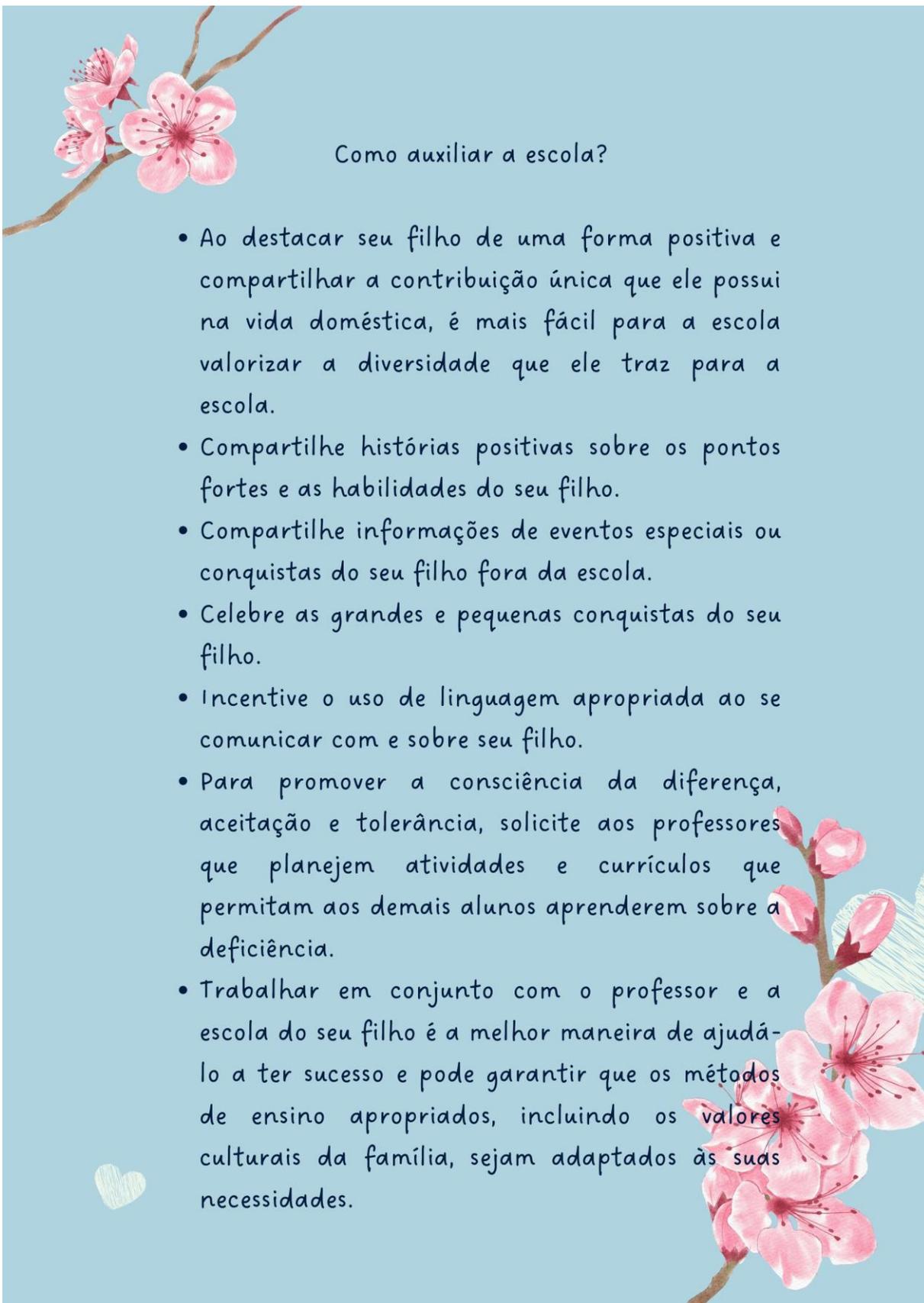
Ter um forte círculo de apoio ajuda a família a defender o filho e trabalhar em direção a resultados positivos. Uma voz compartilhada é sempre mais alta do que uma única voz e conectar-se com outras pessoas que compartilham um objetivo ou experiência comum pode ser uma experiência fortalecedora.

Para estabelecer práticas inclusivas bem-sucedidas, uma mudança cultural de atitude que apóie e alimente a diversidade, aumenta a oportunidade de todos se envolverem na criação de uma sociedade positiva e inclusiva.

Algumas sugestões para a família conhecer seus direitos incluem:

- Conectar-se com outros pais que tenham experiências semelhantes.
- Juntar-se a grupos de defesa da educação.
- Se envolver no conselho de pais da escola.

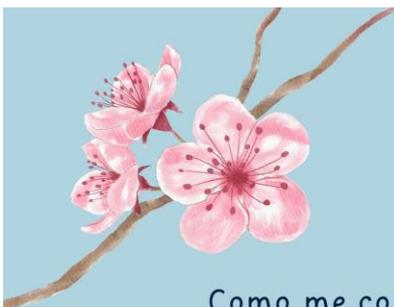




### Como auxiliar a escola?

- Ao destacar seu filho de uma forma positiva e compartilhar a contribuição única que ele possui na vida doméstica, é mais fácil para a escola valorizar a diversidade que ele traz para a escola.
- Compartilhe histórias positivas sobre os pontos fortes e as habilidades do seu filho.
- Compartilhe informações de eventos especiais ou conquistas do seu filho fora da escola.
- Celebre as grandes e pequenas conquistas do seu filho.
- Incentive o uso de linguagem apropriada ao se comunicar com e sobre seu filho.
- Para promover a consciência da diferença, aceitação e tolerância, solicite aos professores que planejem atividades e currículos que permitam aos demais alunos aprenderem sobre a deficiência.
- Trabalhar em conjunto com o professor e a escola do seu filho é a melhor maneira de ajudá-lo a ter sucesso e pode garantir que os métodos de ensino apropriados, incluindo os valores culturais da família, sejam adaptados às suas necessidades.





### Como me comunicar com o professor?

- Solicite reuniões presenciais regulares.
- Inicie um livro de comunicação da família com a escola, com breves notas sobre as atividades do dia a dia do estudante.
- Solicite amostras do trabalho do seu filho.
- Dê-se a conhecer pela escola e construa uma presença na comunidade escolar mais ampla.
- Leia os boletins informativos mais recentes e quadros de avisos.
- Participe do maior número possível de eventos e atividades escolares.
- Trabalhe em conjunto para compartilhar estratégias de comportamento, etc., que possam ser usadas na escola e em casa.
- Lidere pelo exemplo, mostrando ao seu filho como colaborar de forma positiva e eficaz com os outros.





Tenha uma visão!

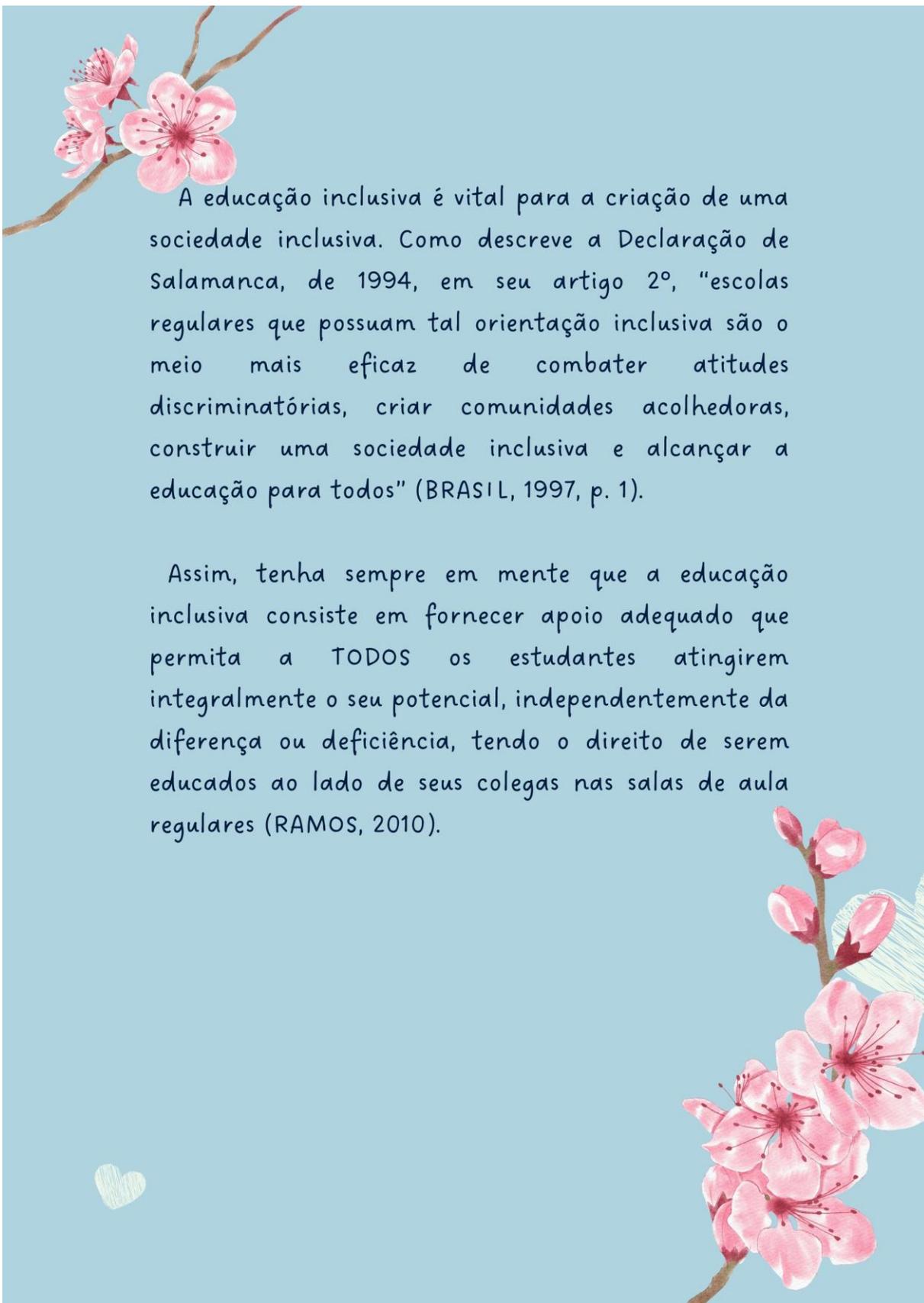
Considere como é a educação inclusiva para seu filho e sua família? O que seu filho quer alcançar na escola e fora dela? Compartilhar essa visão com educadores e profissionais que o apóiam é útil para que eles entendam seus objetivos e desejos. Também fornece uma estrutura e direção claras que os educadores que trabalham com seu filho podem aspirar.

Quando as pessoas estão inspiradas, é mais provável que apóiem um objetivo comum. Quando a jornada fica difícil, ter uma visão é uma boa estratégia para se manter positivo em relação ao futuro e permanecer forte em seu caminho.

Compartilhe a visão do seu filho com a escola e os professores.

Peça a professores e profissionais da escola estratégias que possam apoiá-lo.





A educação inclusiva é vital para a criação de uma sociedade inclusiva. Como descreve a Declaração de Salamanca, de 1994, em seu artigo 2º, "escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos" (BRASIL, 1997, p. 1).

Assim, tenha sempre em mente que a educação inclusiva consiste em fornecer apoio adequado que permita a TODOS os estudantes atingirem integralmente o seu potencial, independentemente da diferença ou deficiência, tendo o direito de serem educados ao lado de seus colegas nas salas de aula regulares (RAMOS, 2010).





Os níveis de envolvimento da família na educação dos filhos podem variar de acordo com as oportunidades que o sistema educacional lhes oferece. No caso de estudantes com deficiência, a vontade de uma família de se envolver em colaboração pode ser influenciada pelo tipo de deficiência, bem como a situação socioeconômica e a natureza da relação que mantêm com o filho.

Fornecer apoio e formação regular aos pais, facilitando o acesso à informação e consulta e a criação de um ambiente institucional amigável aparecem entre as mais frequentes recomendações para a implementação de boas políticas para envolver os pais e a comunidade.

A resistência à educação inclusiva ainda permanece poderosa entre alguns pais e organizações de pais. É por isso que se torna muito importante ouvir, compreender e abordar as preocupações das famílias. Os pais precisam de treinamento, apoio e capacitação para que compreendem os direitos das crianças com deficiência e tornem-se aliados das estratégias de educação inclusiva.





As famílias de crianças com deficiência podem fornecer conselhos úteis para adaptações curriculares e métodos de ensino, como podem saber melhor quais são as limitações funcionais e os pontos fortes dos seus filhos. Esta prática não é incomum na educação infantil, quando o envolvimento familiar tende a ser maior, entretanto, com a progressão da escolarização, costuma ser relegada.

Ao dar aos pais uma palavra a dizer e tendo em conta as suas prioridades de instrução, é mais provável que as habilidades aprendidas na escola também sejam aplicadas em casa. Quando as atividades especificamente concebidas para um estudante com deficiência são baseadas nas preocupações e prioridades da família, é mais provável que seja desenvolvida.

A colaboração entre pais e professores é uma parte importante da educação de um aluno. Quando a família de um aluno é capaz de se comunicar com o professor de seu filho, os dois lados podem trabalhar juntos para construir um relacionamento e criar um ambiente de aprendizado ideal, tanto em casa quanto na escola. Além disso, eles podem criar um plano de ação, determinando quais fatores podem estar ampliando ou dificultando as capacidades de aprendizagem do estudante, tornando-se um sistema de apoio e de ajuda.





## COMO O PROFESSOR PODE TRAZER AS FAMÍLIAS PARA A ESCOLA?

Muitas vezes, a primeira vez que um pai comparece à escola é quando seu filho está com problemas e, por vezes, pode sentir que os educadores falam em jargão educacional que ele não entende, enquanto os professores sentem que os pais precisam estar mais engajados na educação dos seus filhos.

## COMO AGIR?

A comunicação eficaz é a chave para parcerias positivas com os pais, construindo compreensão e confiança. Quando o professor trabalha em parceria com os pais, todos se tornam mais aptos para apoiar o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes. Mudanças ponderadas na forma como você se comunica pode ajudar a construir confiança, atingir metas mais rapidamente e manter uma mentalidade positiva. Por isso, em toda interação com os pais, um dos objetivos do professor deve ser fortalecer uma parceria.

Sugerimos alguns comportamentos simples, mas que fazem grande diferença.





### 1. Seja acolhedor

Um pouco de amizade ajuda muito, especialmente quando se trata de comunicação entre pais e professores. Esteja se comunicando por e-mail, mensagem de texto ou pessoalmente, seja caloroso, acolhedor e encoraje. Quando vir os pais pessoalmente, sorria, aperte as mãos e faça contato visual.

### 2. Seja positivo

A comunicação eficaz entre pais e professores começa com positividade. Ao entrar em contato com os pais ou responsáveis, comece dizendo algo positivo sobre ele. Assim como a amizade, um pouco de positividade ajuda bastante.

É útil focar no que o estudante é capaz de fazer e no que faz bem, seus pontos fortes e habilidades. Mudar intencionalmente para uma perspectiva baseada em pontos fortes (em vez de uma perspectiva de déficit) ajuda a família a acreditar que você vê o melhor em seus filhos.





### 3. Promova um sentimento de confiança

A base de uma comunicação eficaz com os pais também começa com a confiança. É essencial que confiem no professor dos seus filhos. Ao falar, assegure-lhes que tudo o que você discute é confidencial e que, como professor, você sempre tem em mente os melhores interesses do aluno.

### 4. Comunique-se com frequência

Certifique-se de se comunicar com frequência! Um erro comum entre professores é não se comunicar o suficiente ou apenas entrar em contato quando há um problema. Comunique-se regularmente com os pais e eles não ficarão em alerta máximo quando souberem de você!

De aplicativos, quadros de mensagens e e-mail a mídias sociais, mensagens de texto e telefonemas, descubra quais ferramentas de comunicação funcionam melhor para pais e responsáveis e utilize-as. Use uma linguagem comum e cotidiana que os pais possam entender. Os pais provavelmente acharão o jargão profissional assustador e alienante, por isso é melhor evitá-lo.





### 5. Faça os pais se sentirem valiosos

Uma boa comunicação entre pais e professores começa fazendo com que se sintam valiosos. Todos os pais e responsáveis têm algo que vale a pena oferecer à sua sala de aula, seja ajudando em um evento ou conversando com os alunos sobre sua profissão. Incentive-os a participar e compartilhar seus pontos fortes.

### 6. Reconheça o envolvimento

Quando um pai ou responsável dedica um tempo do seu dia para se encontrar com o professor ou participar de eventos escolares, é importante que se reconheça as contribuições e expresse agradecimentos.

Não só entre em contato com os pais em caso de problemas ou comportamentos desafiadores, mas também quando ocorrerem coisas positivas, como uma comemoração, alcançar um resultado de aprendizagem ou um determinado marco.





### 7. Faça perguntas (e ouça!)

Ao falar com os pais, faça perguntas. Não apenas sobre os hábitos de estudo do estudante, mas sobre seus interesses. Ouça e absorva as informações. Faça perguntas de acompanhamento. Você ficará surpreso com o quanto poderá aprender. Deixe os pais saberem que você está ouvindo e interessado.

Seja aberto e honesto, oferecendo informações precisas sobre o que você observa. Peça a opinião dos pais.

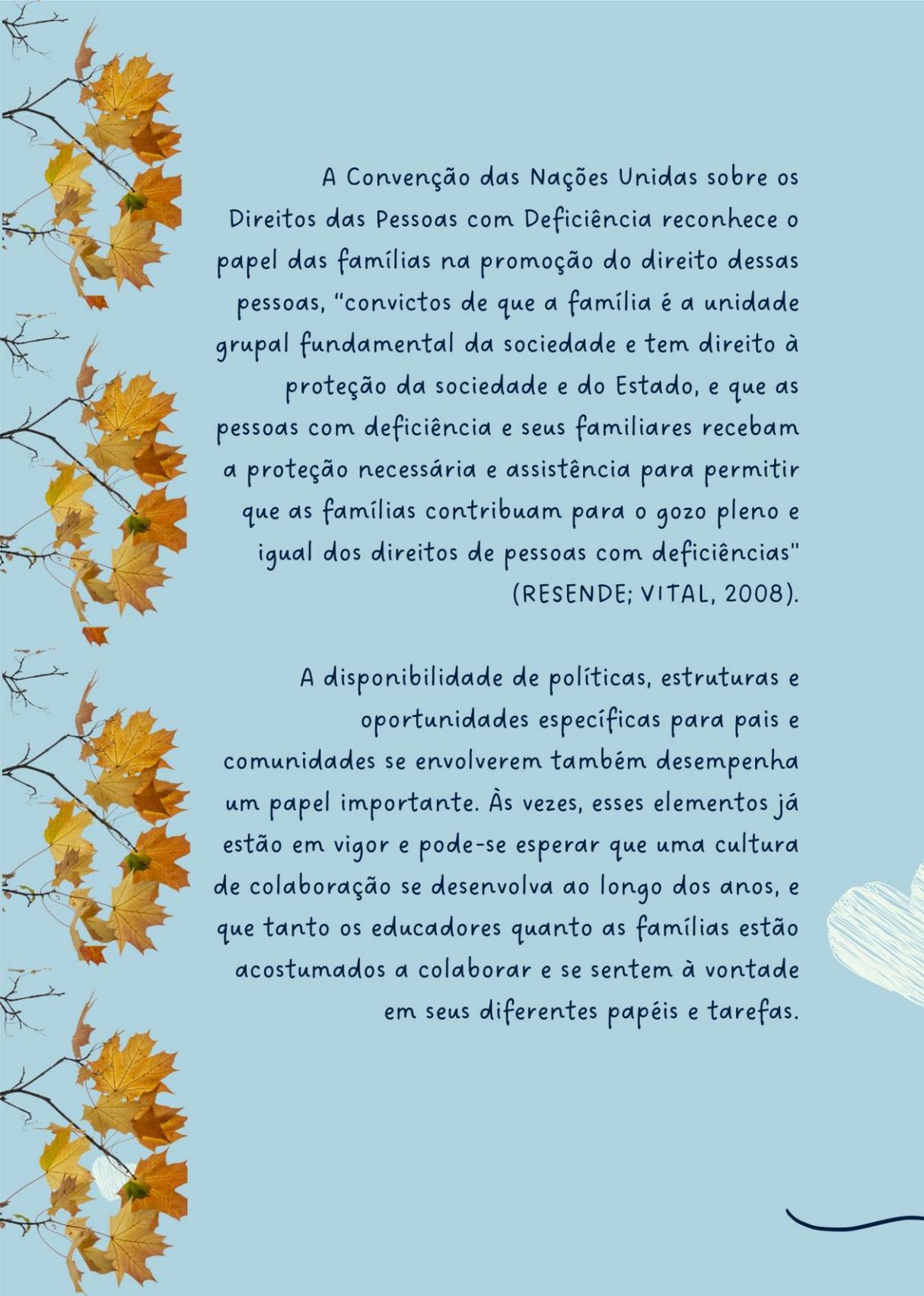
### 8. Não faça suposições

Nenhum professor deve fazer suposições sobre a vida familiar de um estudante. Esteja ciente do fato de que as famílias vêm em todas as formas, tamanhos e origens.

Tente entender as perspectivas dos pais, mesmo que você não concorde com o que eles estão dizendo. Coloque-se no lugar deles.







A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece o papel das famílias na promoção do direito dessas pessoas, "convictos de que a família é a unidade grupal fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado, e que as pessoas com deficiência e seus familiares recebam a proteção necessária e assistência para permitir que as famílias contribuam para o gozo pleno e igual dos direitos de pessoas com deficiências" (RESENDE; VITAL, 2008).

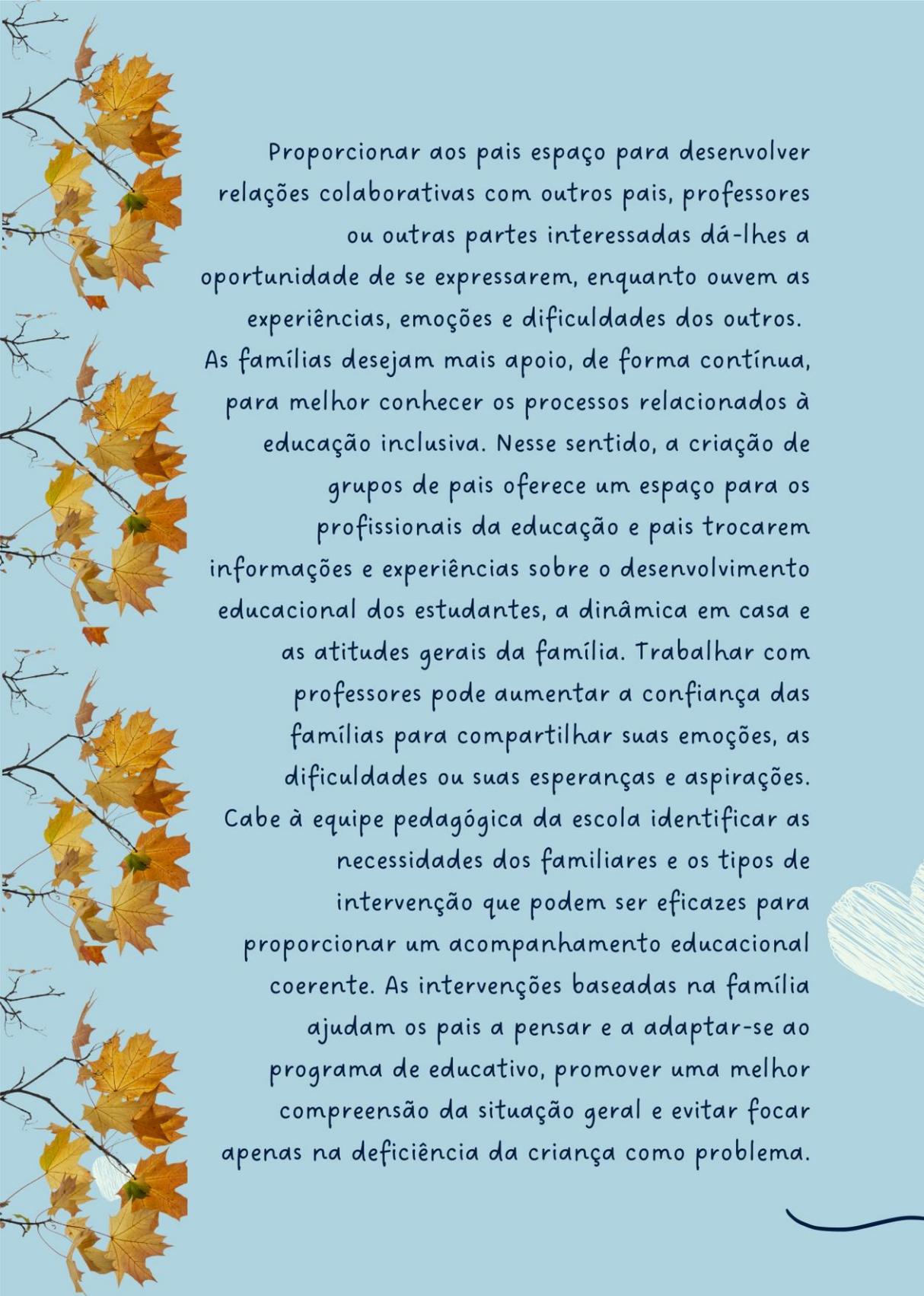
A disponibilidade de políticas, estruturas e oportunidades específicas para pais e comunidades se envolverem também desempenha um papel importante. Às vezes, esses elementos já estão em vigor e pode-se esperar que uma cultura de colaboração se desenvolva ao longo dos anos, e que tanto os educadores quanto as famílias estão acostumados a colaborar e se sentem à vontade em seus diferentes papéis e tarefas.



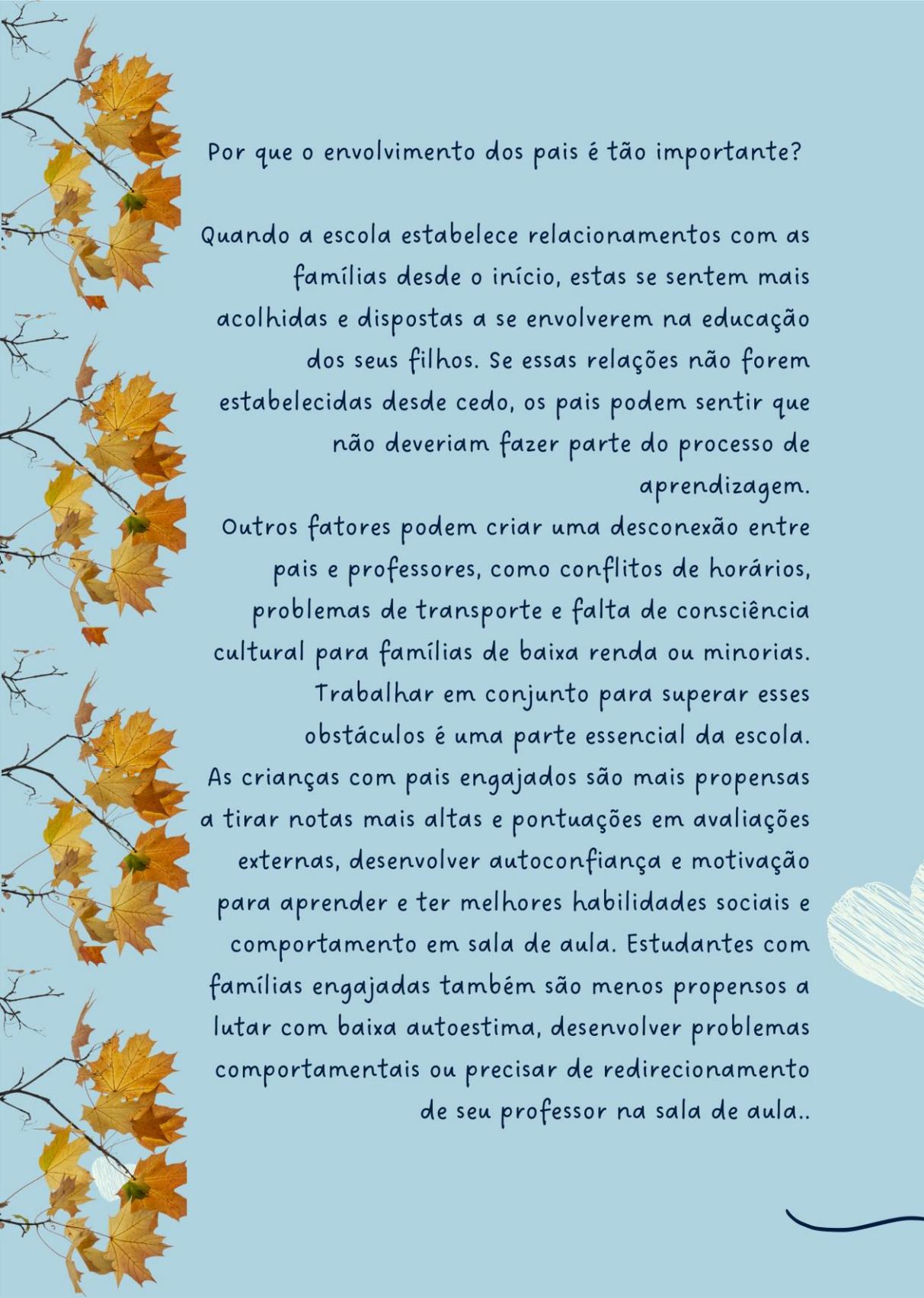
Entretanto, as barreiras à participação da família na escola ainda persistem. Alguns exemplos típicos de barreiras para colaboração incluem:

- As políticas existem, mas não são realmente aplicadas.
  - As pessoas dizem que a colaboração é boa, mas não estão totalmente preparadas para colocá-la em prática.
  - Existem políticas, mas não há recursos disponíveis para apoiar sua implementação.
  - Os educadores sentem-se relutantes em envolver os pais na tomada de decisões sobre questões educacionais.
  - Os pais só são convidados a comparecerem à escola quando há problemas em relação ao filho.
- Como resultado, receber um convite para participar de uma reunião escolar tem uma conotação negativa e pais relutantes em participar. As relações entre escola e família de alunos com deficiência são muitas vezes tensas e fonte de considerável frustração e decepção. As famílias sentem que sua contribuição não é bem-vinda ou seus pontos de vista ou prioridades são negligenciados (MANN et al, 2020). Desse modo, sentem-se impotentes para influenciar na tomada de decisão escolar.





Proporcionar aos pais espaço para desenvolver relações colaborativas com outros pais, professores ou outras partes interessadas dá-lhes a oportunidade de se expressarem, enquanto ouvem as experiências, emoções e dificuldades dos outros. As famílias desejam mais apoio, de forma contínua, para melhor conhecer os processos relacionados à educação inclusiva. Nesse sentido, a criação de grupos de pais oferece um espaço para os profissionais da educação e pais trocarem informações e experiências sobre o desenvolvimento educacional dos estudantes, a dinâmica em casa e as atitudes gerais da família. Trabalhar com professores pode aumentar a confiança das famílias para compartilhar suas emoções, as dificuldades ou suas esperanças e aspirações. Cabe à equipe pedagógica da escola identificar as necessidades dos familiares e os tipos de intervenção que podem ser eficazes para proporcionar um acompanhamento educacional coerente. As intervenções baseadas na família ajudam os pais a pensar e a adaptar-se ao programa de educativo, promover uma melhor compreensão da situação geral e evitar focar apenas na deficiência da criança como problema.



Por que o envolvimento dos pais é tão importante?

Quando a escola estabelece relacionamentos com as famílias desde o início, estas se sentem mais acolhidas e dispostas a se envolverem na educação dos seus filhos. Se essas relações não forem estabelecidas desde cedo, os pais podem sentir que não deveriam fazer parte do processo de aprendizagem.

Outros fatores podem criar uma desconexão entre pais e professores, como conflitos de horários, problemas de transporte e falta de consciência cultural para famílias de baixa renda ou minorias.

Trabalhar em conjunto para superar esses obstáculos é uma parte essencial da escola.

As crianças com pais engajados são mais propensas a tirar notas mais altas e pontuações em avaliações externas, desenvolver autoconfiança e motivação para aprender e ter melhores habilidades sociais e comportamento em sala de aula. Estudantes com famílias engajadas também são menos propensos a lutar com baixa autoestima, desenvolver problemas comportamentais ou precisar de redirecionamento de seu professor na sala de aula..



O primeiro passo para que as famílias se envolvam de forma colaborativa com as escolas é promover um ambiente educacional onde pais e parceiros se sintam acolhidos, respeitados, confiáveis, ouvidos e necessários.

Outro desafio importante a ter em mente é que, embora os pais de crianças com deficiência possam estar engajados na luta pela inclusão dos seus filhos, alguns deles também compartilham as atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência predominantes em sua cultura ou experimentam conflitos, sentimentos e atitudes em relação aos seus filhos com deficiência. Assim, as opiniões das famílias sobre a educação inclusiva podem ser diversas, principalmente quando as escolas ainda não são capazes de responder à diversidade.

Quando a escola se move em direção à participação familiar, algumas famílias participarão mais da educação dos seus filhos do que outras. Entretanto, o que importa em um sistema de educação inclusivo é que seu papel seja reconhecido e seus pontos de vista e as opiniões sejam valorizadas e respeitadas.





O que a escola pode fazer?

Orientar as famílias sobre todas as etapas e processos envolvidos no diagnóstico e inclusão do estudante.

Criar mecanismos para o envolvimento contínuo da família desde a pré-escola (Projetos, eventos, etc.), onde os pais não são chamados somente para ouvir, mas para serem ouvidos e participarem ativamente.

Respeitar a diversidade dos pais nas escolas. O envolvimento da família não é um modelo de "tamanho único". Em vez disso, as práticas e crenças de envolvimento familiar variam de acordo com a cultura, bem como com o status econômico.

Para além das ações com as famílias de alunos com deficiência, é necessário criar uma cultura inclusiva em toda a escola e com todas as famílias.





Como incentivar todos os estudantes a serem inclusivos?

As salas de aula devem servir de modelos de respeito, aceitação e compreensão para a diversidade, usando linguagem apropriada sobre os vários tipos de deficiência. Todos na escola devem mostrar às outras crianças como se comunicar e brincar com um colega com deficiência. Os estudantes devem ter todas as suas perguntas sobre deficiência respondidas. Por exemplo, explicar adequadamente por que um colega usa a linguagem de sinais para se comunicar.

Como incentivar todos os pais a serem inclusivos?

Estar ciente de que os pais podem influenciar a maneira como seus filhos interagem com colegas com deficiência, pois são modelos que ensinam seus filhos sobre respeito, aceitação e compreensão da diversidade. Por isso, ações inclusivas devem ser desenvolvidas para informar os pais sobre a importância de conviver e respeitar a diversidade..





Como incentivar todos os profissionais da escola a serem inclusivos?

Promover ações que visem informar as diferentes equipes de profissionais sobre a inclusão e a importância da participação de todos, oferecendo orientações, compartilhando ideias e preocupações.

Certificar-se de que todos os profissionais estejam cientes que precisam desenvolver habilidades para trabalhar com todas os estudantes.

Certificar-se de que os funcionários estejam familiarizados com os perfis individuais dos estudantes e os planos de apoio, para que possam desenvolver relacionamentos enriquecedores.



# PALAVRAS FINAIS

A educação inclusiva bem-sucedida acontece principalmente por meio da aceitação, compreensão e atenção às diferenças e diversidade dos estudantes, que podem incluir aspectos físicos, cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais.

O princípio orientador é fazer com que todos se sintam bem-vindos, adequadamente desafiados e apoiados em seus esforços. Também é essencial que os profissionais e família sejam apoiados. Isso inclui o professor da educação regular, o professor da educação especial, todos os demais profissionais, bem como os pais.



A criação de uma escola verdadeiramente inclusiva começa em cada sala de aula, mas também deve ser mais ampla. Requer estratégias específicas e uma mudança de cultura que seja compartilhada e incentivada pela escola, professores, estudantes e famílias. Assim, para que funcione, todos devem se tornar membros colaborativos eficazes e eficientes.

Sabe-se que muitas escolas, professores e famílias têm sido incansáveis na construção de uma verdadeira educação inclusiva, que seja acolhedora e inclua a todos. Portanto, as sugestões descritas neste material buscam preencher a lacuna entre o que já estão fazendo bem e o que podem fazer melhor, entendendo sempre que um ambiente inclusivo é responsabilidade compartilhada entre todas as partes interessadas.



# REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO; MEC, 2009.

DÍAZ, F., et al. (Orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V. B. Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, E. O. E. Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

PEREZ, T. (Org.). Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. São Paulo: Moderna, 2019.

PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. Família e aprendizagem: uma relação necessária. Rio Janeiro: Wak, 2006.

RAMOS, R. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.



