



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDRESSA VIEGAS SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com
Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola
Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro - MA

Pinheiro

2023

ANDRESSA VIEGAS SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com
Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola
Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro - MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão – Campus Pinheiro como
requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa

Pinheiro

2023

Silva, Andressa Viegas.

Educação inclusiva: uma análise no processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no ensino fundamental anos iniciais na Escola Municipal José Arimatéa Nunes em Pinheiro - MA/ Andressa Viegas Silva. – Pinheiro, MA, 2023.

71 f

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro, 2023.

Orientadora: Profa. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa.

1.Educação Inclusiva. 2. Ensino-aprendizagem. 3.Formação continuada - Educação Especial. I.Título.

CDU: 376:373.3(812.1)

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

ANDRESSA VIEGAS SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com
Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola
Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro - MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão – Campus Pinheiro como
requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa

Aprovada em: 19 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa (Orientadora)
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof.^a Me. Marilda de Fátima Lopes Rosa
Mestre em Educação
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof.^a Me. Andreza Luana da Silva Barros
Mestre em Letras
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho não seria possível sem a contribuição de alguns constituintes. Por isso, é com imensa satisfação que agradeço de todo o meu coração, todas as pessoas que me apoiaram e me incentivaram durante a elaboração da minha monografia.

Deste modo, gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos:

Inicialmente, a Deus pelas bênçãos, por estar me guiando em toda a minha jornada, auxiliado a percorrer todas as etapas do meu percurso acadêmico. Assim, agradeço, também, pela minha saúde e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais Afonso e Eliza, pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis da minha trajetória acadêmica e pela dedicação e cuidado que eles me deram durante toda a minha existência.

Aos meus irmãos Matheus e Markus, pela torcida durante toda a minha jornada.

Ao meu namorado Dannylson Dantas, pelos momentos de distrações, incentivos, companheirismo e muitas risadas. Foram dias, horas e minutos essenciais durante o meu processo, tornando-o mais leve. Amo-te!

Aos meus sobrinhos Luccas Fernando e Anna Vitória, por terem feito parte dessa experiência ímpar na minha formação acadêmica, especialmente nos estágios, durante o período da pandemia.

Sou infinitamente grata à minha Orientadora Prof.^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa, carinhosamente, Sandrinha, pelo suporte, por toda disponibilidade prestada durante a elaboração deste trabalho desde os meus primeiros passos. Foi uma honra tê-la como condutora dos meus conhecimentos. Eu escreveria facilmente um cartapácio expressando somente tamanha gratidão. Você é um anjo que Deus colocou em minha vida. Admiro-te muito!

Agradeço aos meus amigos, excepcionais companheiros. Em especial: Aldenora, Lara, Laura, Mirian, Rafaela e Marcelo pelo apoio, incentivo e incontáveis horas de troca de ideias que contribuíram e inspiraram de forma direta ou indireta na conclusão deste trabalho.

Ademais, não poderia deixar de agradecer todo o corpo docente do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão e todos docentes que caminharam conosco nessa jornada, em especial: Prof^ª. Evandicléia Carvalho, Prof^ª. Dinalva

Gonçalves, Prof. Adriano Lopes, Prof^ª. Andréa Lins, Prof^ª. Iracyran Conde, Catyelle e outros. Eu não estaria aqui sem a competência e dedicação de cada um (a) de vocês.

Agradeço à UEMA, que me proporcionou a oportunidade de conquistar um dos meus maiores sonhos, agradeço por contribuir no meu processo de formação profissional, na expansão dos meus horizontes e pelas amizades que conquistei ao longo desses anos.

*“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos,
mas iguais no direito de voar”.*

Judite Hertal

RESUMO

A inclusão de alunos com Necessidade Educacional Específica tem sido amplamente discutida no âmbito educacional, tendo em vista a garantia do princípio de assegurar o acesso e a permanência desse público. O presente TCC tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com NEE sob o ponto de vista dos educadores que lecionam no Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA. A pesquisa foi realizada a partir da abordagem de natureza qualitativa, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com a utilização de questionário semiestruturado com os professores regentes, professores inclusivos e professores do AEE. Para a revisão de literatura, buscou-se livros, Trabalho de Conclusão de Curso/TCC e Artigos Científicos tendo como fonte de consulta o Google Acadêmico. Buscou-se um recorte temporal de estudos do ano de 2013 a 2023. Dessa forma, autores como Neto et al (2018); Lima (2021); Nascimento (2015); Barros, Silva e Costa (2015); Libâneo (2014); Carvalho (2015); Chagas, Mattos e Fumes (2021) e outros, foram primordiais. Os dados obtidos permitiram inferir que a escola-alvo da pesquisa atende aos aspectos básicos para atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Específicas, em contrapartida no que se refere as práticas metodológicas para a promoção de uma inclusão educacional, haja vista que os professores sentem dificuldades para incluir esses alunos em suas aulas. Esse fato aponta uma necessidade de maior reflexão e investimento tanto na formação inicial do professor quanto no processo de formação continuada na área da educação especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino aprendizagem. Formação continuada em Educação Especial.

ABSTRACT

The inclusion of students with Specific Educational Needs has been widely discussed in the educational field, with a view to guaranteeing the principle of assuring the access and permanence of this public. This TCC aimed to analyze how the process of inclusion of students with SEN occurs from the point of view of educators who teach in Elementary School Anos Iniciais at Escola Municipal José de Arimatéa Nunes in Pinheiro - MA. The research was carried out from a qualitative approach, bibliographic survey and field research, using a semi-structured questionnaire with the regent teachers, inclusive teachers and AEE teachers. For the literature review, we searched for books, Course Completion Work/TCC and Scientific Articles using Google Scholar as a source of consultation. A temporal cut of studies from the year 2013 to 2023 was sought. Thus, authors such as Neto et al (2018); Lima (2021); Birth (2015); Barros, Silva and Costa (2015); Lebanon (2014); Carvalho (2015); Chagas, Mattos e Fumes (2021) and others, were essential. The data obtained allowed inferring that the target school of the research meets the basic aspects of attending students with specific educational needs, in contrast with regard to methodological practices for the promotion of educational inclusion, given that teachers experience difficulties in include these students in your classes. This fact points to a need for greater reflection and investment both in initial teacher education and in the process of continuing education in the field of special education.

Keywords: Inclusive Education. Teaching learning. Continuing training in Special Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	37
Gráfico 1	Você conhece a legislação que assegura aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?.....	42
Gráfico 2	Você flexibiliza suas atividades de acordo com a Necessidade Educacional Específica do (a) seu/sua discente?.....	43
Gráfico 3	Em relação ao Planejamento, há articulação com a coordenação da Educação Especial.....	45
Gráfico 4	Conhece a Coordenadora da Educação Especial, se fez presente na escola, para explicar a respeito da Inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas?.....	45
Gráfico 5	Em relação ao Planejamento, há articulação com a coordenação da Educação Especial? (pergunta para os professores inclusivos).....	47
Gráfico 6	Ainda com relação ao planejamento, há articulação com o professor regente.....	48
Gráfico 7	Em relação ao Planejamento, há a articulação com a coordenação da educação especial e com os professores da sala de ensino regular? (pergunta para os professores do AEE).....	49
Gráfico 8	A escola oferece curso para sua Formação continuada em Educação Especial?.....	50
Gráfico 9	Seu aluno (a) possui o Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido na Sala de Recurso Multifuncional?.....	51
Gráfico 10	Quando você se deparou com as crianças com Necessidades Educacionais Específicas, qual foi sua reação?.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Como é feito o Atendimento Educacional Especializado / AEE da criança do núcleo da Educacional Especial?.....	52
Tabela 2	A quantidade de alunos que apresentam uma Necessidade Educacional Específica no AEE.....	52

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAIC	Centro de Assistência e Integração da Criança
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DA	Deficiência Auditiva
DM	Deficiência Mental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PcD	Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEI	Sistema Educacional Inclusivo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
URE	Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: abordagem histórica	15
2.1	A fundamentação teórica e legal da Educação Inclusiva no Brasil	15
2.2	A política maranhense de inclusão escolar	19
2.3	A política pinheirense de inclusão escolar: conquistas e desafios	23
3	A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO REGULAR ANOS INICIAIS	28
3.1	Processo ensino aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas	28
3.2	Formação Continuada do educador no processo da educação inclusiva: desafios e possibilidades	30
4	METODOLOGIA	35
4.1	Tipo de estudo	35
4.2	Lócus e Sujeito da pesquisa	35
	4.2.1 Critérios de inclusão dos participantes.....	37
	4.2.2 Critérios de exclusão.....	38
4.3	Aspectos éticos da pesquisa	38
4.4	Instrumentos de coleta de dados	38
4.5	Procedimentos de análise e coleta de dados	39
5	DISCUSSÃO E RESULTADO	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57
	APÊNDICE	63
	APÊNDICE A - Questionário Semiestruturado para Professores.....	64
	APÊNDICE B - Questionário Semiestruturado para Professores Tutores.....	66
	APÊNDICE C- Questionário Semiestruturado para Professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE.....	68

1 INTRODUÇÃO

A inclusão possui um conceito abrangente, sendo um deles, um meio de garantir a participação social e o convívio, tendo como base o princípio do respeito à diversidade. No entanto, dentre os inúmeros aspectos inclusivos, o das crianças com Necessidades Educacionais Específicas na instituição regular de ensino é o que mais motiva debates e discussões, embora seja sancionada legalmente.

A inclusão de pessoas com Necessidade Educacional Específicas¹ no ensino regular ainda é envolta de grandes desafios para o sistema educacional, em especial, para os professores. Essas dificuldades perpassam desde a compreensão das necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial até a forma de lidar com a diversidade existente em sala de aula e de estabelecer práticas pedagógicas para uma turma heterogênea.

Neste viés, para que os alunos com NEE possam progredir no seu processo de aprendizagem e escolarização, a escola deve oferecer uma série de suportes e recursos especializados de diferentes modalidades, bem como capacitar seus profissionais, tornando-os capazes de traçar estratégias pedagógicas e curriculares diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos alunos (SANTOS, 2021).

No tocante a esse direito educacional para todos é que se intitulou o TCC *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA*, visando investigar o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial sob o ponto de vista dos educadores que lecionam no ensino fundamental anos iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes localizada no município de Pinheiro-MA.

Com a intenção de compreender tal temática, surgiram hipóteses de que a escola lócus da pesquisa enfrenta desafios físicos e pedagógicos para receber alunos com Necessidades Educacionais Específicas; os estudantes com NEE não usufruem do seu direito, que é uma educação de qualidade e igualitária para todos; a escola não oferece formações continuadas e/ou oficinas em educação especial aos professores, por isso não conseguem adaptar e/ou flexibilizar suas aulas respeitando o tempo, o ritmo dos discentes com NEE; os

¹ Usamos nesta monografia o termo Necessidades Educacionais Específicas/NEE, baseando-se na *Cartilha Legal: inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas*, que tem por objetivo a reflexão de toda a comunidade escolar no tocante à educação inclusiva, embora essa inclusão ainda seja um desafio para a educação brasileira de uma forma geral, devemos, de acordo com Souza (2022) estar a cada dia mais reflexivos sobre esse tema.

discentes com NEE não estão recebendo o AEE no turno inverso do ensino regular o que dificulta no seu processo de aprendizagem.

Mediante essas inquietações, surgiram os seguintes questionamentos: até que ponto tem sido assegurado condições para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental, anos iniciais da Escola José de Arimatéa Nunes, no município de Pinheiro/MA? Os professores encontram dificuldades no processo de inclusão educacional desses alunos?

A partir desses questionamentos, estabeleceu-se, como objetivo geral, analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com NEE sob o ponto de vista dos educadores que lecionam no Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA. Os objetivos específicos abrangem: averiguar se há ou não dificuldades enfrentadas no processo de inclusão educacional de alunos com NEE no ensino regular; verificar se as crianças com NEE, inseridas no ensino regular estão sendo incluídas em todas as atividades que ocorrem dentro da escola; conhecer os desafios enfrentados pelos professores para incluir alunos com NEE no âmbito escolar, e; identificar possíveis avanços dos discentes com Necessidades Educacionais Específicas que participam do atendimento educacional especializado com as que não participam.

O estudo dessa temática se deu pela necessidade a vista durante estudos e observações realizados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual foi possível observar que ao tratar sobre inclusão escolar, o que se tinha em mente, eram somente a acessibilidade para aluno com deficiência física. No entanto, trata-se de uma oportunidade para todos os alunos se beneficiarem, como está legalizado na Constituição Federal de 1988, direito este, a uma educação.

Acredita-se na relevância desse assunto, considerando que a inclusão escolar dos alunos com NEE depende de um olhar diferenciado a esse público. Nesse aspecto, se situa a relevância social e científica desta pesquisa, visto que tenciona contribuir para a reflexão sobre a contribuição da inclusão de crianças com NEE. Tendo por respaldo as leis que asseguram os direitos desses alunos, bem como, sensibilizar por meio da leitura da presente pesquisa, a comunidade escolar e acadêmica sobre a importância de desenvolver e integralizar no ambiente escolar, práticas inclusivas com o foco em superar os entraves para a efetiva qualidade do ensino aprendizagem nos ambientes escolares.

Com essa finalidade, houve a motivação de sustentar a presente pesquisa na abordagem de natureza qualitativa, no qual serão utilizados como coleta de dados a pesquisa básica do tipo bibliográfica, por meio da análise de artigos, documentos normativos,

observações e aplicação de questionário semiestruturado com professores da escola municipal José de Arimatéa Nunes da cidade de Pinheiro - MA.

Quanto ao objeto, é exploratória e descritiva, pois permite maior proximidade entre pesquisador e tema pesquisado, bem como descreve por meio de mensuração, determinados fenômenos identificados no Lócus da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de campo, o autor ainda enfatiza da importância do pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo.

Para a revisão de literatura, utilizou-se livros, Trabalho de Conclusão de Curso/TCC e Artigos Científicos, e assim, direcionamos como descritor as palavras “inclusão escolar, processo ensino aprendizagem; formação de professores em educação especial” tendo como fonte de consulta o *Google Acadêmico*; fizemos um recorte temporal de estudos do ano de 2013 a 2023; dessa forma encontramos autores que foram imprescindíveis para a construção deste trabalho, como: Neto et al (2018); Lima (2021); Barros, Silva e Costa (2015); Carvalho (2015); Chagas, Mattos e Fumes (2021). É válido acrescentarmos que, as intercessões de Chahini (2010); Omote (2003); Sasaki (2005) foram cruciais para o embasamento a respeito da construção do conhecimento e do desenvolvimento deste TCC.

Nesse seguimento, o estudo está organizado em seis seções, sendo a primeira parte introdutória, apresentando o objeto de estudo, metodologia da pesquisa e organização do trabalho. Para além da introdução, a segunda seção traz um resgate histórico das políticas de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no Brasil, no estado do Maranhão e especialmente no município de Pinheiro.

Na terceira seção, se discute sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas no ensino regular, anos iniciais, ressaltando o processo de ensino aprendizagem desses alunos, além de abordar sobre os desafios e possibilidades na formação continuada do educador no processo da educação inclusiva.

Para a quarta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, colocando em pauta o tipo de estudo, Lócus e Sujeitos da pesquisa, assim como os critérios de exclusão e inclusão e participação na pesquisa, seguindo com os aspectos éticos, instrumentos de coletas de dados e os procedimentos adotados para a realização de análise e colhimentos de informações pertinentes sobre o processo de inclusão no local de estudo.

A quinta seção registra as análises de dados coletados na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes, que fazem coesão ao tema estudado. Finalizando, assim, a sexta seção com as considerações finais, concluindo com as referências bibliográficas, seguidas do apêndice, conforme sequências dispostas a seguir.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: abordagem histórica

A Educação Inclusiva é um tema contemporâneo que provoca debates e discussões no âmbito educacional, envolvendo pessoas com e sem necessidades educacionais específicas/NEE.

De acordo com Sousa (2021) estudiosos buscam contextualizar esse processo dentro de uma valorização cultural diversificada visando a uma inclusão para todos.

Para Santos (2020) quando falamos em educação inclusiva, falamos da diferença, falamos da quebra de tabus e paradigmas no ambiente de ensino. Ainda conforme o autor é necessário de que esta educação aconteça na escola.

Apesar dos avanços na educação, nas leis que garantem acessos a uma educação inclusiva e outros dispositivos legais que asseguram os direitos às pessoas com NEE, ainda, conforme Correia (2021) há dificuldades nesse processo educacional inclusivo.

Nesta seção discutirá a política da inclusão escolar organizada e desenvolvida pela Educação Especial, destacando os aspectos históricos e políticos dessa educação no Brasil, bem como os fatos que marcaram e sinalizaram a implementação de ações inclusivas no Maranhão e no município de Pinheiro-MA.

2.1 A fundamentação teórica e legal da Educação Inclusiva no Brasil

Na historicidade da Educação Inclusiva observamos que desde a Antiguidade até os dias atuais, a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com NEE sejam no âmbito social e/ou escolar. Diante dessa observação, Rogalski (2010), declara que no Brasil até a década de 50, não se ouvia falar em Educação Inclusiva, apenas a partir de 1970 é que esta passou a ser discutida tornando-se preocupação dos governantes sendo está inquietação expressa por eles, através da criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos, federais, estaduais e de classes especiais.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com NEE e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. Ademais, conforme Neto, et al. (2018, p. 83), é “preciso voltar ao tempo para compreender o processo histórico da Pessoa com Deficiência/PcD, perpassar pela educação especial até chegar ao movimento da educação inclusiva”.

Assim, a historicidade da luta pelos direitos à educação das pessoas com PcD perpassa por quatro diferentes fases: A primeira fase da exclusão; a segunda fase da

segregação; a terceira fase da integração; e a quarta fase da inclusão (FERREIRA; DECHICHI; SILVA, 2012; SASSAKI, 2002).

Na fase da exclusão, de acordo com os autores supracitados nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Elas eram expostas à completa exclusão social, abandonadas nas ruas, perseguidas e acabavam mortas pela fome e frio. Como se vê:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças (BLANCO, 2003, p. 72).

Nota-se que era negado o convívio social as PcD, elas eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições, a sociedade legitimava as ações da exclusão como sendo normais.

Na Antiguidade acreditava-se que estas pessoas eram dominadas pelo demônio, sendo tratadas numa concepção demonológica (NETO et al., 2018); no Renascimento foi considerado o processo de transformação da mentalidade, no qual ficou compreendida outra concepção de anormalidade (SOUZA, 2006). Com os avanços da Medicina, surgiu a noção patológica que se aproxima do conceito dos dias atuais, marcando o início de um novo tratamento:

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (AMARAL, 2001, p. 32).

Na fase denominada de segregação surgem instituições especializadas no tratamento para PcD, de acordo com Neto et al. (2018), nasceu uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual; e, surgiram, conforme Sasaki (2002) iniciativas e união das famílias para a criação de instituições especiais e locais que realizassem o atendimento médico a este público, mantendo-os assim, privado de qualquer contato social.

Desta forma, as escolas especiais cresciam e se multiplicavam por diferentes deficiências, sendo estas: cegueira, surdez, física, intelectual, etc. Os núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, conforme Neto et al. (2018, p. 84) “dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular”.

Na segunda metade do século XX, a partir da década de 70, ocorre a terceira fase chamada de integração que vem estabelecer meios facilitadores para a “participação da PcD na sociedade, levando em consideração os valores de igualdade, participação, respeito e o cumprimento em relação aos direitos e deveres existentes na sociedade” (SANTOS, 2021, p. 21). De acordo com a autora, esse princípio consiste na aceitação do indivíduo na participação dos grupos existentes na sociedade, uma vez que, as diferenças são valorizadas e respeitadas no princípio da individualização.

Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento, conforme Blanco (2003, p. 28), “ocorreu uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando alunos deficientes nas classes comuns, entretanto, sem modificação no sistema escolar”.

Na década de 1970 inicia as reivindicações. Conforme Nascimento (2015), as PcD, até então, sendo educadas em instituições especializadas, deveriam ser reinseridas na comunidade. Houve nesta época, importantes mudanças na educação especial tal como as “mobilizações dos pais de crianças com Deficiência, que queriam espaços nas escolas regulares para seus filhos, no quais resultaram no direito à educação pública gratuita para todas as crianças com Deficiência” (NETO et al., 2018, p.75).

Em 1990 nasce o princípio da inclusão, nesta fase todas as pessoas são incluídas nas salas comuns, as escolas levam em consideração as NEE de todos os alunos (FERREIRA; DECHICHI; SILVA, 2012; SASSAKI, 2002).

Corroborando, Santos (2021) enfatiza que o direito inclusivo vem ser confirmado em 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos que reúne diretrizes sobre as necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do acesso à Educação centrado na permanência com qualidade; e, segundo a supracitada autora, esse direito é reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que criou a Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assinado em 1993 e publicado em 1994.

[...] Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (BRASIL, 2003, p. 17).

Desse modo, percebe-se que a Declaração de Salamanca/DS surge para pregar o conceito de inclusão no âmbito da educação. Rosa (2020) enfatiza que essa declaração reconhece as necessidades educacionais específicas de todos os alunos e inclui-os no interior

da escola do sistema comum. O Brasil foi “signatário deste documento, tendo em vista que abordou princípios, política e práticas de forma objetiva e específica, como nenhum documento até então havia descrito” (REZENDE, 2021, p. 69).

Neste viés, uma série de mudanças legais começaram a ser implementadas com vistas à inclusão no ensino regular, e vários dispositivos legais fundamentaram a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Em 1994, o Brasil formulou sua primeira Política Nacional de Educação Especial/PNEE. Seu conteúdo baseia-se nos dispositivos legais que estavam em vigor como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDBEN de 1971, Constituição Federal/ CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente /ECA de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9.394/96 (REZENDE, 2021).

Outros documentos importantes, segundo a autora, foram: a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3298/99; o Plano Nacional de Educação/PNE – Lei nº 10.172/01 que assegura a continuidade das políticas educacionais que articulam União, estados e municípios; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras² de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 2001, foi promulgada no Brasil por meio do decreto nº 3.956/01; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001).

Positivamente os referidos documentos tratam da questão da educação das pessoas NEE sob o princípio da educação para todos. Desta forma, a educação inclusiva implica em assegurar a inclusão escolar das pessoas com NEE no sistema comum da rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEPEI, documento elaborado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI do Ministério da Educação e Cultura/ MEC, em 2008, inaugurou no cenário brasileiro um paradigma educacional fundamentado na construção de um sistema educacional inclusivo, por meio da articulação entre a escola regular e a Educação Especial (BRASIL, 2008).

Essa política vem assegurar acesso ao ensino regular a alunos com deficiências diversificadas: intelectual, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação

² Usamos o termo portador, devido ao fragmento retirado da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação, contudo, o termo correto é pessoa com deficiência, pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pessoas com altas habilidades, pessoas com superdotação ou pessoas com necessidades educacionais específicas. As pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas, objetos que às vezes portamos e às vezes não portamos (SASSAKI, 2005).

superior.

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 12).

O dispositivo legal sugere orientações para o Sistema Educacional Inclusivo/SEI. Outra medida importante é a Lei Brasileira da Inclusão/LBI nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Conforme Santos (2017), em 2015, foi sancionada a LBI no Brasil, após mais de treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a LBI passou a ser um dos principais marcos legislativo para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país. De acordo com a autora, a LBI possui 127 artigos e quase trezentos novos dispositivos que, juntos, alteram o tratamento jurídico da questão da deficiência no país ancorado agora no arcabouço dos direitos humanos.

No artigo 27 da LBI, segundo Rezende (2021) está contido que a educação se constitui como um direito das pessoas que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Com base nos aspectos históricos e políticos apresentados nesta seção, fica evidente a necessidade de ampliação do debate em torno da educação inclusiva, visto que, ainda perdura a cultura da integração com a nova Política Nacional de Educação Especial. Desta forma, se faz necessário repensar a escola como se encontra hoje e aprimorar o processo de inclusão escolar, investindo esforços para garantir o atendimento dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial por meio de implementação de políticas públicas inclusivas.

2.2 A política maranhense de inclusão escolar

Uma breve análise pela historicidade da educação especial no Maranhão, bem como os fatos que marcaram e sinalizaram a implementação de ações inclusivas serão feitos neste estudo, para tanto, cronologicamente se retornará aos anos 1960, quando é registrado o início do atendimento em Educação Especial.

A implantação e expansão dos serviços de Educação Especial no Maranhão “seguiram as diretrizes políticas nacionais com a predominância da criação de classes especiais na rede pública estadual, e de um setor específico na estrutura do órgão responsável pela educação” (CARVALHO; BONFIM, 2016, p.177).

A oficialização dos serviços dessa área no final da década de 1960 indica a tendência para a integração, perspectiva dominante nessa época que preconizava o atendimento em ambiente o menos restritivo possível, com a criação de classes especiais nas escolas comuns (SOUSA, 2021). Ainda de acordo com a autora supracitada, tal medida supre uma lacuna no sistema educacional do estado, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

As primeiras iniciativas na área de Educação Especial ocorreram no âmbito privado, em 1962, com a instalação de uma classe para atendimento aos alunos com deficiência mental e auditiva, numa escola particular (COELHO, 2008). Ainda por iniciativa privada, “foi criada em 1964 uma classe para deficientes visuais, que serviu de subsídio para a criação da Escola de Cegos do Maranhão” (SANTOS; QUIXABA, 2007, p. 02). Contudo, A história da Educação Especial no Maranhão ganha contorno mais específico a partir de 1969 (CARVALHO; SOUSA, 2015).

Diante dessas afirmações, é notório destacar as considerações sobre:

Na década de 60, mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem-se indicar os trabalhos iniciais em Educação Especial no Estado do Maranhão. As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos com uma professora especializada em educação de deficientes auditivos e uma outra classe para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão (CARVALHO, 2004, p. 95).

No âmbito político, na época, as diretrizes políticas indicavam a integração como base dos atendimentos e dos serviços predominantes na rede pública, as classes especiais, e não foram criadas escolas especiais nessa rede.

De acordo com Coelho (2008), em 1969 o ensino especial tornou-se oficial, por meio da Portaria nº. 423/69, que criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, subordinado administrativamente ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, cujo projeto foi responsável pela implantação de programas de Educação Especial nas escolas públicas estaduais do Maranhão com o objetivo de promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial.

Em 1971, de acordo com Carvalho e Bonfim (2016, p. 179) o Projeto Plêiade é

“ampliado para atender aos deficientes mentais/DM, mediante a abertura de classes especiais que foram criadas para alunos que já estavam na escola e não para trazer os que não a frequentavam”.

Ainda, de acordo com as autoras mencionadas, no intervalo de 1971 a 1977 criaram-se instituições no interior do Estado: a escola Santa Terezinha-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais /APAE, no município de Coroatá e outra no município de Pedreiras. As estudiosas supracitadas afirmam, nessa época, nos municípios de Codó, Ribamar e Pinheiro já haviam professores especializados para trabalhar com os alunos com DM, por isso implantaram nesses municípios as classes especiais.

Outros documentos que contribuíram com a política maranhense de inclusão escolar, de acordo com Coelho (2008) foram os Decretos nº 6.838/78 e nº 186/84. O primeiro cria a Seção de Educação Especial, antes, apenas, como Projeto de Educação dos Excepcionais, e o segundo como Centro de Ensino Especial que substitui a referida Seção. Ambos com o objetivo de promover o atendimento educacional ao aluno com deficiência.

A Secretaria Estadual de Educação, em 23 de maio de 1982, criou o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff cuja filosofia deveria ser a preconização do ensino pré-profissionalizante, a ser oferecidos aos alunos já engajados no sistema de Ensino Especial com idade acima de 14 anos.

Em 1991, a Educação Especial pelo Decreto no 11.858, “passou a ser responsabilidade da Divisão de Educação Especial que, junto com a Divisão de Ensino Supletivo, eram subordinadas à Coordenadoria Especial de Ensino” (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 184). Por isso, de acordo com as informações das autoras, o setor da Educação Especial fica atrelado à Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos. Já em 2001, Educação Especial tornou-se Assessoria de Ensino Especial, vinculada à Subgerência de Ensino (CARVALHO; SOUSA, 2015).

As primeiras experiências de Educação Especial implementadas pela Prefeitura Municipal de São Luís, ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas no âmbito do Estado. Iniciou-se em 1993, através do Convênio nº. 914/93 estabelecido entre a Prefeitura Municipal, O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), período da implantação da Política Nacional de Educação para Todos (MARANHÃO 2007).

Assim sendo, percebe-se que na Rede Pública Municipal de Ensino da capital, São Luís, os serviços foram instalados em 1993, no contexto da política nacional de *Educação para Todos*, “período em que já se discutia a inclusão, o que ocasionou um atendimento mais relacionado ao ensino comum” (CARVALHO; SOUSA, 2015, p. 76).

No ano seguinte, conforme Carvalho e Bonfim (2016) deu-se a instalação dos serviços de sala de apoio pedagógico específico para alunos com dificuldades de aprendizagem que continuavam no ensino regular e frequentavam a sala de recurso em turno inverso. De acordo com as autoras, instalou-se, também, o ensino fundamental sem seriação para alunos com deficiência mental.

O Plano Estadual de Educação 96-98 traz duas referências à Educação Especial (CARVALHO; BONFIM, 2016). As autoras afirmam que num dos eixos norteadores da proposta, fala-se explicitamente de portadores de necessidades especiais àqueles que se encontram à margem do processo educativo; e no outro momento é na linha programática de qualidade do ensino, em que se afirmou como objetivo possibilitar o desenvolvimento de atividades curriculares para enriquecimento dos alunos superdotados.

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão reconhecendo a Educação Especial como parte integrante do contexto da educação escolar básica, estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências através da Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002 (MARANHÃO, 2002).

Segundo Coelho (2008), as propostas para a política de Educação Especial, intitulado de *A Política de Educação Especial no Estado do Maranhão*, a estruturação do texto do referido documento não permite avanços no sentido de uma melhor análise e compreensão acerca da política da Educação Especial Maranhense, o texto se delimita apenas nos aspectos descritivos da organização do atendimento do setor da Educação Especial.

A respeito do referido documento, Carvalho e Bonfim (2016) afirma que ele apresenta um breve histórico da Educação Especial no Maranhão, datado de 1962 até 2006, e faz-se menção sobre o trabalho desenvolvido nas 18 (dezoito) Unidades Regionais de Educação/URE, onde:

[...] contempla projetos para implementação e implantação dos serviços de apoio pedagógico especializado, bem como distribuição de recursos didáticos pedagógicos e capacitações específicas nas áreas de atendimento (MARANHÃO, 2007, p. 02-03).

Em conformidade com a abordagem no fragmento acima, observa-se que os trabalhos desenvolvidos nas UREs servem de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos, que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presente na educação maranhense (CARVALHO; SOUSA, 2015, p. 76).

Alvo de preocupação das políticas educacionais inclusivas, a Educação Especial

torna-se foco de uma mobilização que favorecerá a inclusão de alunos com NEE nas escolas da educação básica. Ao analisar a trajetória da educação inclusiva após a Declaração de Salamanca, Chahini (2010, p.18) acredita que “a inclusão educacional contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores”.

Mediante o estudo, percebe-se que a Educação Especial maranhense tem acompanhado o movimento nacional de expansão e fortalecimento da inclusão escolar dos alunos do público-alvo da Educação Especial. E nota-se que a proposta para a inclusão prevê atividades e programas a serem desenvolvidas e realizadas nas escolas. E estes desafios precisam ser enfrentados para que os discentes com NEE possam ter acesso e permanência escolar com igualdade e equidade.

2.3 A política pinheirense de inclusão escolar: conquistas e desafios

A educação das pessoas com NEE no mundo, Brasil, Maranhão e, conseqüentemente, no município de Pinheiro-MA, esteve acompanhada de intenções ideológicas, tensões, desafios e entre outros aspectos, um processo de lutas e disputas por um espaço inclusivo na educação.

A Educação Especial em Pinheiro, teve início na década de 80 sob a responsabilidade da esfera estadual na Escola Odorico Mendes com o quantitativo de 30 alunos com a Deficiência Mental/ DM e Deficiência Auditiva/ DA, sendo que os alunos DM estavam sob a responsabilidade das Professoras Francisca Mendes e Maria das Graças Ribeiro e os alunos DA com a Professora Antônia Soares (VIEGAS, 2005).

Ademais, Rêgo (2018) enfatiza que o setor responsável pela coordenação dos trabalhos situava-se em São Luís, sendo que periodicamente uma equipe constituída por pedagogo, psicólogo, neurologista e assistente social, realizavam visitas para triagens de novos alunos que ingressavam no programa montando diagnósticos relatórios avaliativos, além de suportes metodológicos aos profissionais da área.

Em meados da década de 90 as salas de educação especial foram transferidas para o Centro de Ensino Professor Rubem Almeida, popularmente conhecido na cidade de Pinheiro como CAIC (Centro de Assistência e Integração da Criança) onde permanece até hoje. O motivo de tanta transferência, de acordo com Rêgo (2018, p. 20) não se “relaciona à ampliação de salas para a Educação Especial, mais sim para a ocupação das referidas salas em atendimento à ampliação da oferta de vagas para o Ensino Fundamental dessas escolas”.

Em 2004, foi fundada a Escola Padre Luis Risso, o terreno foi doado pela Prefeitura Municipal de Pinheiro e a sede foi construída com recursos oriundos de doações provenientes da Itália e de campanha realizada pela comunidade que se denominou “Construindo com Amigos” (RÊGO, 2018, p. 21).

Desta forma a Escola Padre Luis Risso mantida pela APAE de Pinheiro, concebe como missão e justificativa de sua existência a garantia, concedida pela Lei n. 9394/96 no Capítulo V que trata da Educação Especial em seus artigos 58 e 59, de que os direitos da pessoa portadora de deficiência sejam cumpridos, proporcionando-lhes prestação de serviço que direcione estes cidadãos ao processo inclusivo. A partir daí as “metas da APAE Educadora serão aprimoradas e compartilhadas, tendo em vista que tanto a Escola Padre Luís Risso como a sede da entidade mantenedora estarão centralizadas em um só local” (RÊGO, 2018, p. 22).

A Educação Especial é prevista por lei e foi um direito adquirido ao longo da conquista dos direitos humanos. Hoje, conhecida e reformulada com a Lei Brasileira de Inclusão ratifica o direito à educação, acesso e permanência na escola e requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais. Esta é uma modalidade de ensino, que visa promover o desenvolvimento global de alunos do núcleo da educação especial, que necessitam de atendimento especializado, respeitando as diferenças individuais, de modo a lhes assegurar o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efetiva integração social (BRASIL, 2015).

De acordo com Lima (2021) a educação inclusiva predomina na rede municipal em Pinheiro a partir de 2010, com as implantações da SRM pela Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva a:

professora Alessandra Ribeiro Sousa, “Sandrinha”. A referida professora foi a Coordenadora da Educação Inclusiva do município, que trabalhou na implantação das salas de recursos multifuncionais na rede municipal na gestão do prefeito José Arlindo, entre os anos de 2009 a 2012. Nesse período, o Secretário Municipal de Educação era o Professor José Ribamar Dias. Sendo a primeira coordenadora da Educação Inclusiva, no ano de 2010, marco inicial da implementação da educação inclusiva, e consequentemente a implantação das Salas de Recurso Multifuncionais - SRMF em Pinheiro, a função exigiu uma série de ações, entre as quais: realização de palestras com órgãos governamentais e não governamentais, assim como palestras com professores e outros profissionais da educação sobre a educação inclusiva (LIMA, 2021, p. 12).

Percebe-se que o processo de inclusão não é fácil, precisa de aparatos legais para que as SRM sejam implantadas nas escolas. Para tanto, o Programa Implantação da SRM disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática,

mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010).

Desta maneira, cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE (SOUSA, 2021).

Conforme Lima (2021), a primeira coordenadora municipal da educação especial e inclusiva selecionou um grupo de professores e dava formações a estes ao dia de sexta feira, preparando-os para o atendimento no AEE. Ademais, ainda segundo o autor supracitado, como estava em início da vigência da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva a Coordenadora supracitada fez parcerias com os coordenadores da educação básica do município e ministrou formações continuadas relacionadas à inclusão de alunos com NEE.

Quanto às estas ações, nota-se que estavam adequadas, já que a inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização (BRASIL, 2008). Como pontua Chahini (2010), com o paradigma da educação inclusiva, o foco de atenção dos educadores é redirecionado para as instituições de ensino, visando adequá-las para o acesso, permanência e atendimento especializado a toda a diversidade de alunos, especialmente aos que vêm sendo excluídos do sistema de ensino.

Retomando sobre a implantação da sala de recurso multifuncional, a Escola Municipal José de Arimatéa Nunes foi a primeira escola da Sede a ser implantada a SRM; a segunda foi a Escola Integrada Municipal João Mariano. Além dessas escolas, foram implantadas 05 salas de recursos multifuncionais nas escolas da zona rural, dentre elas: 02 nas escolas do Polo Pirinã, 01 na escola Polo Santa Sofia e 01 na escola Polo Santa Vitória. Quanto a quantidade de professores que atendiam no AEE em 2010 a 2016 eram 04 professoras na Sede e 05 professoras na Zona Rural (LIMA, 2021).

Ainda conforme os estudos do autor, em 2018 foram fechadas as salas de recursos multifuncionais da Zona Rural. O fechamento da SRM é retomar a exclusão ou integração, como preconiza Correia (2021) durante muito tempo, os indivíduos com deficiência foram segregados do processo de escolarização. A PNEEPEI, veio justamente para incluir os alunos público alvo da educação especial na escola junto com os demais alunos. Correia (2021, p. 41) enfatiza que “começa ser configurada e organizada como um serviço complementar ou suplementar do ensino comum, e não como um sistema educacional paralelo”.

O Plano Municipal de Educação/PME da cidade de Pinheiro no esforço de garantir o acesso e permanência dos educandos com deficiências no ensino regular, a rede municipal estabelece estratégias para tornar isso possível como apresenta o Plano Municipal de Educação (PINHEIRO, 2015, p. 66-67):

4.1 Oportunizar à comunidade, mediante campanhas informativas e estudos nos espaços educativos, nos meios de comunicação disponíveis no município, proporcionando recursos pedagógicos adequados e acessíveis a todos os públicos o conhecimento acerca da legislação que respalda a educação de qualidade inclusiva e não sexista para todos;

4.4 Assegurar a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, atendendo 100% da demanda;

4.9 Oferecer cursos profissionalizantes, visando às necessidades nas áreas da educação especial da rede municipal.

É perceptível que o município busca garantir que as políticas de inclusão sejam cumpridas para efetivar os direitos das pessoas com NEE nas escolas, como é estabelecido na estratégia 4.4, mas muito ainda precisa se fazer, existem lacunas que precisam ser preenchidas, como a oferta de formação continuada para os professores das salas de aulas regulares ao desenvolver suas atividades pedagógicas para que possam junto com os profissionais especializados realizarem o processo de inclusão.

Atualmente existem 262 professores inclusivos; 08 professores do AEE entre estes: 01 professora cega, 01 professor surdo, 02 professores intérpretes de Libras; há 380 alunos com NEE matriculados na sala de aula do ensino regular. Em face à tal informação, foi repassada pela atual Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva, a senhora Rosidalva Azevedo, ainda de acordo com a coordenadora, existem somente 03 salas do AEE em funcionamento em Pinheiro-Ma.

A política da educação inclusiva fundamentada entre outros documentos internacionais, na Declaração de Salamanca afirma que as escolas regulares com orientação inclusiva precisam ter o AEE (BRASIL, 2008). Assim, a organização da SRM se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas (SOUSA, 2021).

Frente a essas circunstâncias, o processo de inclusão requer a reestruturação de toda uma cultura e todo um sistema educacional aonde as mudanças vêm ocorrendo de forma modesta. Só assim construiremos um modelo novo de ensino aprendizagem que seja capaz de cuidar de todos os educandos, criando as condições físicas, sociais, políticas e culturais de

pleno acesso e participação de todos.

Pensamos que incluir o educando no processo de ensino aprendizagem não é só o inserir na sala de aula, não é suficiente integrar os educandos diferentes, ou seja, não basta meras adaptações para receber um grupo de educandos diferentes. Isso é fácil de realizar e parece-nos que é exatamente isso que vem ocorrendo na maioria das escolas que se auto intitulam inclusivas (RIBEIRO; RÉGO; ARAÚJO, 2018, p. 04).

É verdade que nos desafios de se construir o processo de inclusão escolar, Pinheiro já deu alguns passos importantes e entre eles podemos destacar o percentual alto de professores inclusivos e das matrículas dos alunos com NEE na rede regular.

Além da evidência da implementação da política inclusiva nas escolas municipais pinheirenses, necessita-se de mais ampliação de políticas públicas para a educação inclusiva, visto ainda que os dispositivos legais que estabelecem e orientam as práticas e ações inclusivas, voltadas às formações de todos os profissionais que fazem parte da educação, não devem ser vistas ou orientadas sob a ótica do modismo.

Por isso, é preciso necessariamente, buscar constantemente novas formas de adequar e utilizar recursos pedagógicos para se chegar a um processo inclusivo que atentam às especificidades dos discentes com Necessidades Educacionais Específicas e que seja satisfatório para todos.

3 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO REGULAR

Notou-se pelos estudos já expostos nos capítulos anteriores que o direito do aluno com NEE e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional.

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Assim, esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

A diversidade deve ser respeitada e valorizada entre os alunos. Daí a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores, para que possibilite espaços inclusivos e de acessibilidade para todos os alunos.

Nesta seção, aborda-se acerca do processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE, bem como os desafios e possibilidades da formação continuada do educador para o processo da educação inclusiva.

3.1 Processo ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas

O direito à educação é reconhecido como um dos direitos fundamentais do Homem, respaldado em toda a legislação brasileira, englobando, entre outras leis, a Constituição Federal de 1988.

Então, negar ou subestimar o direito à educação, por meio de práticas que não considerem princípios básicos e cotidianos para um desenvolvimento inclusivo pode caracterizar-se como uma situação de discriminação.

Para que o aluno tenha o direito de acesso e permanência garantido na escola, segundo Silva (2021), é necessário que o poder público implemente medidas que promovam o desenvolvimento de condições que favoreçam a inclusão.

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência / LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo “Do Direito à Educação”, art. 27, preconiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema

educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.1).

O acesso e a permanência escolar dos alunos com NEE estão respaldados nos documentos oficiais e preconizados como a concretização do direito de todos à educação. Contudo, para usufruir desse direito, as pessoas do público alvo da educação enfrentaram muitas barreiras. Souto (2014) afirma que no início dos anos 1990, no bojo dos grandes movimentos em prol dos direitos sociais, aconteceram uma série de conferências educacionais visando a ampliação do acesso e da qualidade da educação para todas as pessoas, gerando a proposta que hoje é conhecida como educação inclusiva.

Em determinados anos, representantes de vários países se encontram para a discussão de diversos temas, entre eles a Convenção de Guatemala. Esta, por sua vez, propiciou o Decreto de nº 3.956 de 03 de outubro de 2001, com o intuito de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, buscando meios que pudessem inclui-los na sociedade de forma igualitária, dispondo medidas sociais, educacionais e trabalhistas para que a discriminação seja reduzida, bem como para que a pessoa com deficiência possa ser integrada na sociedade, e para isso, deve-se desenvolver meios e recursos destinados a facilitar ou promover essas ações (SOUSA, 2021).

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção necessária possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de desenvolver suas potencialidades. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

O desafio que confronta a escola inclusiva é [...] que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 05).

A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam estudar em sua localidade, ao invés de esperar que uma determinada criança com deficiência se ajuste à escola. Para Pacheco, (2016, p. 15) cada criança tem um tipo de dificuldade e por isso, “as atividades devem ser readaptadas de acordo com a dificuldade do aluno, adaptando o conteúdo, mas mantendo a forma de apresentação”.

Com base no artigo 9º da LDB, a União (no governo de Fernando Henrique Cardoso) publicou o primeiro plano nacional de educação o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, na qual ressalta que “o grande avanço que a década da educação deveria

produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Assim, nota-se que a inclusão escolar ainda é um grande desafio que os educadores enfrentam todos os dias, pois a educação inclusiva vai além de mais um paradigma da educação brasileira, já que essa está crescendo e ganhando cada vez mais destaque nos estudos, pesquisas e resultados alcançado.

Por isso que o processo de inclusão é amparado por várias leis, decretos, resoluções, entre outros, que dão amparo para que aqueles que são excluídos por alguma razão, possam lutar pelo direito à igualdade, principalmente na educação, pois esse é um dos segmentos mais importantes na vida de qualquer cidadão/ cidadã.

3.2 Formação Continuada do educador no processo da Educação Inclusiva: desafios e possibilidades

O papel do professor foi se alterando ao longo dos anos. No princípio tinha o intuito apenas de cuidar, hoje tem o atributo de educar e preparar o indivíduo para sociedade em que este pertence. Acerca disso, é válido salientar sobre a “necessária parceria de trabalho pedagógico para a educação inclusiva, no qual os profissionais da educação das classes regulares e especializados de ensino se situem como integrantes primordiais do processo” (GOMES et al., 2017, p. 5).

A constituição de 1988 assegura em seu art. 205 que, a educação é um direito constitucional da sociedade e que esta educação será ofertada pelo Estado e pela família. Em razão dessa oferta educacional, tem-se julgado qual seria a postura do educador na formação do seu alunado e quais os impactos dessa formação posteriormente na sociedade (SOUSA, 2021).

Com a proposta da educação inclusiva, a Declaração de Incheon garante que os educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015).

A esse respeito do paradigma inclusivo, situa-se que o foco de atenção dos educadores é “redirecionado para as instituições de ensino, visando adequá-las para o acesso, permanência e atendimento especializado a toda a diversidade de alunos, especialmente aos que vêm sendo excluídos do sistema de ensino” (CHAHINI, 2010, p. 22). Alvo de preocupação de organismos internacionais e nacionais, Prieto (2006) afirma que a formação

de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum.

Complementando estas informações, Chahini (2010) entende que não adianta apenas a remoção das barreiras arquitetônicas, faz-se necessário, sobretudo, remover as barreiras atitudinais dos professores, agentes importantes na construção e preparação do meio social das referidas instituições, pois deles depende essencialmente a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula.

Além disso, se faz necessária qualificação profissional didático pedagógica para o educador, Rosa, (2020, p. 06) cita que os “professores devem cumprir o papel de lecionar para turmas inclusivas, pois, dependendo da abordagem adotada, pode incluir ou excluí-lo do processo de ensino-aprendizagem e do convívio social”. Nessa perspectiva Barros, Silva e Costa (2015), constatam que é preciso analisar as políticas públicas implantadas no país, para viabilizar a proposta da educação inclusiva e rever as várias reformas educacionais ocorridas no país, nos últimos anos.

Para Demo (2007) a proposta educacional de inclusão atropela-se, pois, não preparou a escola e os professores para o desafio da inclusão. Corroborando, Coelho (2008), sinaliza que os cursos de capacitação se restringiram ao público do ensino especial, não atendendo os professores das classes comuns do ensino regular, o que se traduz numa incoerência para a sustentação do processo de inclusão escolar.

Nesse viés, Prieto (2006) afirma que a formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum. Da mesma forma Jesus e Effgen (2012) acreditam que é fundamental pensar a escola como *locus* de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com NEE.

Ainda com relação à formação continuada do professor, Pietro (2006) enfatiza que deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino. Na mesma linha de raciocínio Motta (2016) demonstra que a escola como *locus* de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que sejam capazes de fazer a leitura desse mundo caoticamente imagético e de ensinar seus alunos a fazê-lo.

Percebe-se que o professor é a peça principal para acontecer a inclusão no ensino aprendizagem do aluno com NEE, por isso precisam passar por formações continuada, treinamentos, conhecer os recursos de acessibilidade existentes, conhecer e ter domínio das

tecnologias assistivas e de outros recursos alternativos que possibilitem a inclusão e a participação com autonomia dos alunos com NEE (SANTOS, 2021; CORREIA, 2021; ROSA, 2020).

Em conformidade com a abordagem anterior, é fundamental que o educador no processo da educação inclusiva tenha antes de mais nada competências técnicas e sociais para atuar neste modelo educacional, e além disso, identificar as suas próprias competências enquanto um profissional, pois é necessário conhecer sua própria relação com o saber e sua prática pedagógica, uma vez que a sua atuação no ambiente escolar inclusivo só será considerada eficaz, se proporcionar um desenvolvimento do conhecimento, e não somente uma reprodução das informações aprendidas em sala de aula (CARVALHO, 2015).

Em relação as essas práticas pedagógicas para o processo de inclusão:

[...] ela não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2015, p. 69).

Sendo assim, os professores são uns dos principais responsáveis pela inclusão na escola, pois, quem sabe o que acontece de fato na sala de aula, é o educador/ educadora. Daí a necessidade da formação continuada do docente na educação inclusiva, é crucial para um bom desempenho do papel deste profissional, uma vez que, a partir deste aprimoramento de conhecimentos, será possível lidar com mais agilidade nas adversidades que surgirem em sala de aula (CHAHINI, 2010). Portanto, cabe também ao professor estar sempre buscando qualificações que aprimorem seus conhecimentos nessa área, proporcionando assim, uma melhoria na aprendizagem de seus alunos.

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela LDB, ainda conta com o PNEE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como guia orientador dos Planos Municipais de Educação.

O PNE, em sua Meta 4, sobre Educação Especial, tem como estratégias:

[...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...] ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 34).

Ainda conforme o PNE, em sua meta 15 apresenta como estratégia para formação profissional: implementar programas específicos para formação de profissionais da educação

para [...] a educação especial (BRASIL, 2014).

Apesar desse quadro legal que normatiza a formação docente para o exercício profissional, podemos mencionar que é preciso a garantia de uma formação de qualidade dos profissionais envolvidos no processo educativo. Assim sendo, a formação docente está essencialmente relacionada com a formação do cidadão, e para exercer sua função com êxito, as pessoas que trabalham com crianças precisam contar com uma formação continuada de qualidade (FREIRE, 2014).

Em suas considerações sobre a formação dos educadores Martins e Andrade (2019) citam que amplia seus conhecimentos favorecendo os mais variados aspectos e a ampliação das experiências. E destaca que a uma boa formação contribui para uma educação de qualidade dos alunos, tornando-os sujeitos críticos, criativos, responsáveis, cooperativos, autônomos e participativos.

A Cartilha de Educação Inclusiva, disponibilizada pelo MEC, afirma com relação à Sistemática formal de suporte para o professor, que:

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica[...] a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p. 26).

Nota-se na citação que o conhecimento para trabalhar com alunos com NEE não deve se dar apenas aos professores, mas preferencialmente por toda a equipe escolar que mantém contato ou participa, mesmo que de forma indireta do cotidiano da criança com deficiência. Porém, infelizmente, ainda há muitos profissionais que não estão familiarizados com o assunto. Isso ocorre devido ao fato de o atendimento do aluno com NEE, preferencialmente na rede regular, ser determinação privilegiada dos últimos anos e também da ausência de acesso a tais conhecimentos por muitos profissionais formados pelo magistério (PRIETO, 2006).

Para Rosa (2020) e Correia (2021) a formação continuada do professor precisa acontecer de forma a enriquecer seus conhecimentos teórico-práticos para que possam desenvolver habilidades estratégicas de ensino que eliminem barreiras em suas aulas promovendo assim a aprendizagem de seus alunos.

Nessa lógica, resalta-se, que os sistemas de ensino devem se comprometer com a

formação continuada do professor a fim de garantir a qualidade do ensino garantindo que seus profissionais tenham aptidões necessárias para atender às diversas características individuais de seus alunos. Sobre isso, Prieto (2006) alerta que os professores devem ser preparados para planejarem e elaborarem atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo pra prever formas de avaliar os alunos de acordo com suas características e necessidades.

Portanto, é fundamental que mudanças aconteçam na formação continuada dos professores para que a educação inclusiva aconteça com qualidade formando crianças criativas, críticas e reflexivas, em um ambiente onde não haja espaço para preconceitos.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo

A pesquisa desenvolvida aborda o estudo acerca do processo de inclusão de alunos com NEE no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes localizada em Pinheiro – MA. É possível visualizar não apenas o acesso, mas a permanência e sua inclusão tanto no ensino regular quanto na sala de recurso multifuncional onde ocorre o AEE tendo como ponto de partida a percepção dos professores no cotidiano da prática docente e de seus desafios ao elaborarem estratégias inclusivas.

Considerou-se coerente optar por uma abordagem de natureza qualitativa, na qual recorreremos às técnicas do questionário semiestruturados com questões abertas e fechadas, sendo os informantes: professores inclusivos, professores do AEE e professores regentes que possuem em sua sala de aula criança com NEE. André (2013), enfatiza que os questionários têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados assegurando maior coerência e clareza na conversa entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Para Gil (2017) o questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas.

Quanto a abordagem escolhida, Sousa (2021) destaca que é relevante devido às suas características, já que as concepções dos participantes, as experiências, crenças, conhecimentos, sentimentos e valores são cruciais para a elaboração da pesquisa, pois expressam o sentido que dão ao objeto de estudo.

No que se refere ao objeto, é exploratória, e descritiva, pois permite maior proximidade entre pesquisador e tema pesquisado, bem como descreve por meio de mensuração, determinados fenômenos identificados no Lócus da pesquisa (GIL, 2017).

Além disso, se trata de uma pesquisa de campo por verificar os fatos e os fenômenos exatamente da forma como se manifestam, assim permitindo a experiência direta com o objeto de estudo (GIL, 2017). Desta forma percebe-se que o campo educacional é, sem dúvida nenhuma, um espaço que reflete toda essa diversidade de possibilidades.

4.2 Lócus e Sujeitos da pesquisa

A escola Municipal José de Arimatéa Nunes, *lócus* da presente pesquisa, foi fundada em 02 de março de 1989 na gestão do prefeito Manoel Maria Soares Paiva, recebeu este nome em homenagem ao vereador José de Arimatéa Nunes, empresário, político e

farmacêutico, que durante a sua trajetória de vida, como cidadão público, contribuiu com a saúde das classes populares.

A referida escola está localizada na Avenida 21, Quadra 56, Nº 398, João Castelo. A escola até no ano de 2006 possuía apenas 04 salas de aula, em 2007, obteve uma ampliação geral de suas dependências físicas na administração do Prefeito Filadelfo Mendes Neto; no ano de 2018, as paredes do prédio ganharam pinturas novas; em maio de 2023 inicia uma reforma no prédio completo da escola, na gestão atual do Prefeito João Luciano Genésio, parando por completo a aula presencial e iniciando a aula híbrida com entrega de atividades quinzenais aos pais dos alunos.

A escola oferece o ensino fundamental regular anos iniciais no turno Diurno; e o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/ EJA no turno Noturno. Possui 9 salas de aulas, contendo um total de 474 alunos matriculados no ensino fundamental sendo 205 no turno matutino e 274 no turno vespertino, dentre esses alunos 18 possuem Transtornos do Espectro Autista/TEA.

Com relação ao quantitativo matriculado na EJA, são 34 alunos, distribuídos nas 1ª, 2ª 3ª e 4ª etapa. A escola também possui uma Sala de Recurso Multifuncional onde ocorre o AEE dos alunos com NEE. Este atendimento funciona no turno Diurno e contraturnos do ensino regular. Conforme Brasil (2008, p. 16) “o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com NEE [...] e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado [...]”.

É válido mencionar que dos 18 alunos com TEA que estão matriculados no ensino regular, apenas 06 (seis) discentes foram matriculados na SRM pelos pais. Assim, 03 (três) crianças são atendidas no AEE no turno vespertino e 03 (três) no turno matutino. Além desses alunos, a escola também atende alunos que vem de outras escolas sejam públicas ou particular.

A referida escola conta com um quadro total de 66 funcionários, para este estudo coloca-se a prioridade nas especificações quantitativas dos professores, então, desta forma são 39 docentes regentes sala regular, 06 docentes auxiliares da sala regular, 10 docentes inclusivos e 04 docentes do AEE.

Assim sendo, convidamos 28 professores dos turnos matutino e vespertino, dentre estes: 04 docentes do AEE, 10 docentes inclusivos e 14 docentes regentes da sala regular para responderem o questionário semiestruturado. Porém, somente 12 educadores entregaram os questionários respondidos: 06 dos docentes regentes sala regular, 02 dos docentes inclusivos e 04 dos docentes do AEE.

Quadro 01 – Caracterização dos participantes da pesquisa (docentes).

DOCENTES	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
DOCENTE REGENTE 01	Feminino	Graduada em Letras	26 anos
DOCENTE REGENTE 02	Feminino	Graduada em Pedagogia	30 anos
DOCENTE REGENTE 03	Feminino	Graduada em Pedagogia, Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional	15 anos
DOCENTE REGENTE 04	Feminino	Graduada em Pedagogia	10 anos
DOCENTE REGENTE 05	Feminino	Graduada em Letras, Pós-graduação lato sensu Docência em Língua Portuguesa	Não respondeu
DOCENTE REGENTE 06	Feminino	Graduada em Pedagogia e Especializando em Educação Infantil	06 anos
DOCENTE INCLUSIVO 01	Masculino	Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil	13 anos
DOCENTE INCLUSIVO 02	Feminino	Magistério	04 anos
DOCENTE DO AEE 01	Feminino	Graduada em letras e Especialista em Educação Inclusiva	21 anos
DOCENTE DO AEE 02	Feminino	Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Inclusiva	21 anos
DOCENTE DO AEE 03	Feminino	Graduada em Pedagogia e Especialista em Libras	14 anos
DOCENTE DO AEE 04	Masculino	Graduado em Pedagogia	06 anos

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Pelas informações acima, nota-se que os participantes da pesquisa são 12 do gênero feminino e 02 do gênero masculino, evidenciando uma heterogenização da amostra do magistério, sendo que 06 possuem Graduação com Pós-graduação *Lato Sensu*, 04 são graduados, 01 está se especializando e 01 tem somente o Magistério.

4.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

a) Docentes

- ✓ Ser docente de crianças com NEE, na E. M. José de Arimatéa Nunes;
- ✓ Ser docente inclusivo na E. M. José de Arimatéa Nunes;
- ✓ Ser docente no AEE na E. M. José de Arimatéa Nunes;
- ✓ Ser do gênero masculino ou feminino;
- ✓ Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

4.2.2 Critérios de exclusão

a) Docentes

✓ Não ser docente de crianças com NEE e nem docente inclusivo na E. M. José de Arimatéa Nunes;

✓ Não ser docente no AEE na E. M. José de Arimatéa Nunes;

✓ Não aceitar participar da pesquisa, mesmo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

A ética do pesquisador sempre deve permear em seus estudos e, neste sentido, a pesquisa foi realizada por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional, que garante que as informações sejam confidenciais e utilizadas somente na divulgação desta pesquisa (BRASIL, 2016 *apud* SILVA, 2021, p. 27).

Para Sousa (2021) este rigor deve ocorrer em todas as pesquisas, ao encerrar o processo de amostragem o pesquisador deverá ter ciência de que a amostra eleita responderá pela qualidade dos dados, bem como pela riqueza da análise e da interpretação dos resultados da pesquisa.

De acordo com a Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012, a ética do pesquisador trata-se da “anuência do participante da pesquisa [...] a este cabe esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, riscos e incômodos que esta possa acarretar” (BRASIL, 2012, p. 2).

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento deste TCC, utilizou-se materiais teóricos concernente ao tema proposto de forma a atingir a maior veracidade possível da temática. Fez-se uma revisão de literatura em livros e artigos científicos onde se direcionou como descritor as palavras educação inclusiva, prática do professor, processo de inclusão tendo como fonte de consulta o Google Acadêmico.

A pesquisa de campo foi iniciada mediante uma organização, com vistas ao cumprimento de todas as etapas: observação nas aulas, participação na construção de atividades adaptadas para os alunos do público alvo da educação especial e aplicação do questionário semiestruturado (APÊNDICE A, B e C) aos docentes.

De acordo com Santos (2021), os questionários são essenciais, visto que o pesquisador constrói todo o seu percurso selecionando os métodos propícios para tal objetivo. Na observação de campo, conforme André (2013), deve ser dada atenção especial ao contexto, pois é necessário fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final.

4.5 Procedimentos de análise e coleta de dados

A pesquisa aconteceu em três etapas: a primeira consistiu numa revisão de literatura, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema proposto e trazer um melhor embasamento teórico sobre a temática em foco. De acordo com (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54) “a pesquisa bibliográfica é um procedimento de pesquisa que tem como objetivo análise determinado assunto com base no que foi escrito sobre ele, utilizando materiais escritos por autores sobre o assunto pesquisado”.

A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo por meio de observação e aplicação de questionário semiestruturado. A coleta de dados da pesquisa foi realizada no período de abril a maio de 2023 na instituição de ensino, *Lócus* da pesquisa, anteriormente citada. De antemão, informamos aos professores, a finalidade do estudo, bem como a importância da contribuição e participação deles na pesquisa.

O questionário elaborado ficou estruturado da seguinte maneira: primeiramente refere-se à identificação dos participantes, em que se destaca as seguintes informações: nome, idade, gênero, formação docente, tempo de experiência profissional; contém a caracterização do docente e da prática pedagógica, onde são enunciadas informações acerca do quantitativo de alunos inseridos na sala de aula e no AEE, conhecimentos das legislações e políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, recursos pedagógicos adotados na sala de aula, e adaptação e/ou flexibilização desses recursos; e, registra informações acerca dos planejamentos, formações continuada aos professores e articulação com a coordenadora da educação especial.

Acerca dessa metodologia e pesquisa, Lakatos e Marconi, (2003, p. 186), definem que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Após a realização da segunda etapa surge a necessidade da análise dos dados obtidos, e sobre o uso dessa análise, Sousa (2021) informa que a análise de dados viabiliza uma melhor compreensão das informações coletadas e dos discursos apreendidos no processo de investigação, para alcançar o objetivo do estudo.

Dessa forma, nesta terceira etapa, as informações obtidas foram analisadas qualitativamente buscando apreender as percepções e imagens acerca do processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino fundamental anos iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes.

5 DISCUSSÃO E RESULTADO

Com o intuito de corroborar os dados da pesquisa, demonstra-se neste tópico a análise de respostas obtidas dos professores que assinaram o TCLE e aceitaram participar da pesquisa.

Destaca-se inicialmente que as concepções desses profissionais realizam-se relações que foram cruciais com a metodologia escolhida na pesquisa na perspectiva de perscrutar criticamente sobre as formas de materialidade da denominada inclusão escolar dos alunos na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes.

A análise dos resultados da pesquisa com os informantes seguiu a sequência das questões expressas nos roteiros do questionário que por sua vez foram construídos considerando as categorias de análise da pesquisa, dessa forma as respostas foram agrupadas considerando suas aproximações e relações relevantes como se vê a seguir.

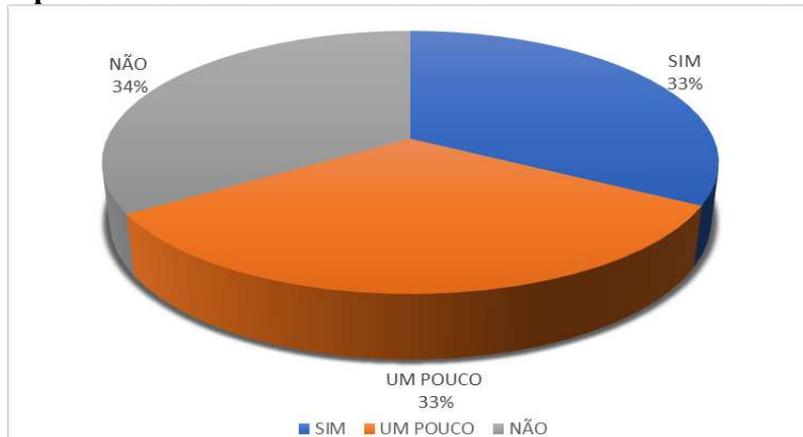
Em relação as características pessoais dos discentes, foram obtidos dados sobre Nome completo, Gênero, Idade, tempo de docencia, formação inicial e continuada, anteriormente mencionados.

Ainda sobre o questionamento inicial, pretende-se apreender as informações dos docentes sobre o quantitativo de alunos que apresentam necessidade educacional específica inseridos na sala de aula e o tipo da necessidade.

Mencionou-se anteriormente neste estudo que a educação inclusiva requer mudanças no ensino aprendizagem, o professor precisa está preparado, para receber alunos com NEE em sua sala de aula, e ensinar a todos sem exclusão. Nota-se que o desafio colocado aos professores é grande, precisam desenvolver estratégias diversificadas para contemplar a turma toda. “Daí a formação continuada na Educação Inclusiva ser tão necessária” (SOUSA, 2021, p. 101).

No questionamento: *Conhece a legislação que assegura aos alunos com necessidades educacionais específicas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?*”. Ao serem analisadas as respostas, é possível compreender, no gráfico 1, de modo geral, que 34% dos professores não conhecem as legislações que asseguram os direitos dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotado, 33% declaram ter pouco conhecimento dessas leis, enquanto 33% afirmam conhecer algumas leis que regem a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

Gráfico 1 – Conhece a legislação que assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Tendo em consideração as respostas defendidas pelos profissionais, é possível constatar que um número significativo de professores não tem conhecimento dos documentos e leis que sustentam o direito a Educação Inclusiva no Brasil. Oliveira, Araújo e Silva (2020) abordam que isso é uma problemática, e citam que essa resistência de alguns educadores conhecerem mais da política inclusiva é pelo fato que os mesmos não aceitam mudanças em suas práticas pedagógicas.

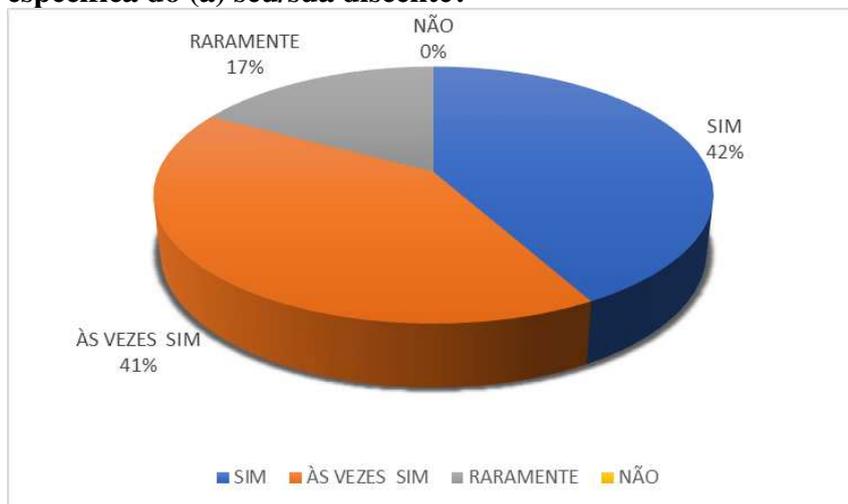
Segundo Mantoan (2006), a escola deve estar preparada para o processo de inclusão de alunos com NEE, bem como ter a capacidade de atendê-los de acordo com as suas características pessoais, buscando estar sempre atualizada em relação aos documentos e leis que norteiam a inserção e o recebimento desses alunos, apontando na discussão, a Lei nº 9.394/96 da LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015, Lei nº 12.764/2012, e outras leis que versam sobre a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

É notório enfatizar que é importante o educador conhecer as legislações inclusivas para que fique empoderados no processo de inclusão escolar. Ao se empoderar de instrumentos inclusivos, ele, o docente, torna suas aulas mais dinâmicas, atrativas e colaborativa no processo ensino e aprendizagem de todos os seus alunos.

O questionamento a seguir foi sobre a *flexibilização das atividades de acordo com a necessidade educacional específica do discente*? É possível verificar, no gráfico 2, que 42% dos professores flexibilizam as atividades trabalhadas em sala de acordo com a individualidade de cada aluno; 41% afirmam que conseguem, algumas vezes, adaptar as aulas para que atendam todos os aprendizes de maneira eficaz; 17% dos professores raramente

conseguem flexibilizar suas atividades, o que nos permite questionar como esses profissionais conseguem conduzir uma turma onde há presença de crianças com NEE, sem ao menos ter o domínio das leis e políticas públicas que asseguram os direitos da criança.

Gráfico 2 - Flexibiliza suas atividades de acordo com a necessidade educacional específica do (a) seu/sua discente?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Fazendo referência ao Projeto Escola Viva, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, publicado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2004), as cartilhas volumes 5 e 6 tratam das Adaptações Curriculares de Grande e de Pequeno Porte para o atendimento dos alunos do público alvo da educação especial

Ao introduzir os conceitos de adaptações Curriculares de Pequeno Porte Adaptações não Significativas, o documento é categórico ao informar que é atribuição e responsabilidade do Professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades específicas a todas as instâncias do currículo escolar.

[...] atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (BRASIL, 2004, pp. 10-11).

Em relação à flexibilização das aulas, o professor deve estar ciente que precisa planejar, para tanto é preciso ter clareza e domínio do que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, para que as ações estabelecidas no processo de flexibilização favoreçam a aprendizagem do aluno sem, no entanto, configurar desvio na caminhada da escola.

Considera-se pertinente destacar que o resultado acima mencionado referente às

respostas sim, esses 42% são os dados dos educadores inclusivos e dos educadores do AEE,. Nota-se que estes profissionais afirmaram flexibilizar com êxito, utilizando de diversos recursos adaptados, como jogos pedagógicos, flexibilização no Plano de Atendimento Individualizado/ PEI e outros meios que oportunizam a aprendizagem do aluno.

Ainda no exposto, percebe-se que alguns professores mencionaram conseguir às vezes a flexibilização das atividades, eles afirmam que buscam realizar atividades que venham complementar a necessidade da criança e nas aulas de Educação Física, por exemplo, procuram realizar práticas como recorte e colagem, pintura, exercícios físicos no hall da escola e outras.

A Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, entra em vigor em 2008 e defende que deve ser assegurado sistemas educacionais inclusivos, no qual garantem que cada aluno, independentemente de suas características e dificuldades, estejam sempre evoluindo no seu aprendizado a partir daquilo que sabem dentro e do nível em que se insere (BRASIL, 2008).

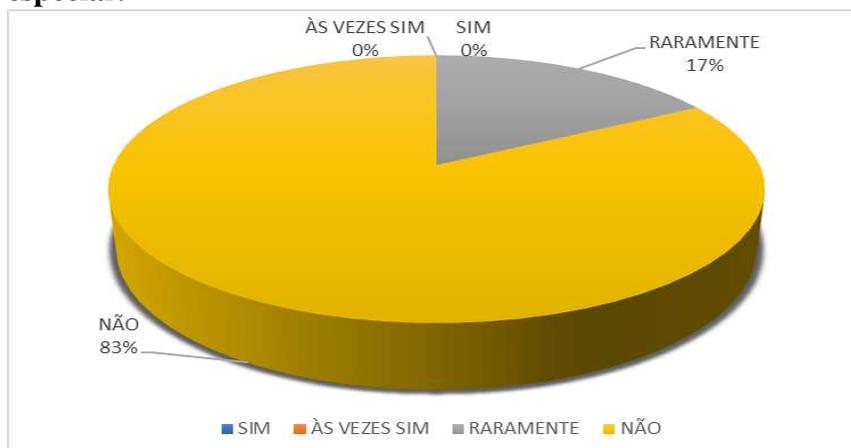
Ressalta-se que durante as observações foi possível identificar como se dava o processo de flexibilização das atividades. Os professores inclusivos buscavam conduzir os alunos de acordo com o assunto trabalhado em sala, mas de modo que retivesse a atenção dos alunos, mesmo quando estavam dispersos. Para que a flexibilização seja eficaz, e as atividades atendam às necessidades específicas de cada aluno, é preciso haver um planejamento das aulas. Planejar as experiências dos alunos é fundamental para que as intenções educativas sejam revertidas em aprendizagem e desenvolvimento (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam estudar em sua localidade, ao invés de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (PACHECO, 2016, p. 15).

Diante da constatação que alguns professores regentes não adaptam e nem flexibilizam suas aulas, fica uma preocupação em relação ao aprendizado com êxito de todos os alunos incluindo aos alunos com NEE.

Lançou-se uma pergunta aos professores acerca de como procedem os planejamentos quanto à questão de articulação entre todos os membros da escola, incluindo professores e coordenação da Educação Especial. Assim, o terceiro gráfico refere-se à questão. *Em relação ao Planejamento, há articulação com a coordenação da educação especial?*

Gráfico 3 - Em relação ao Planejamento, há articulação com a coordenação da educação especial?

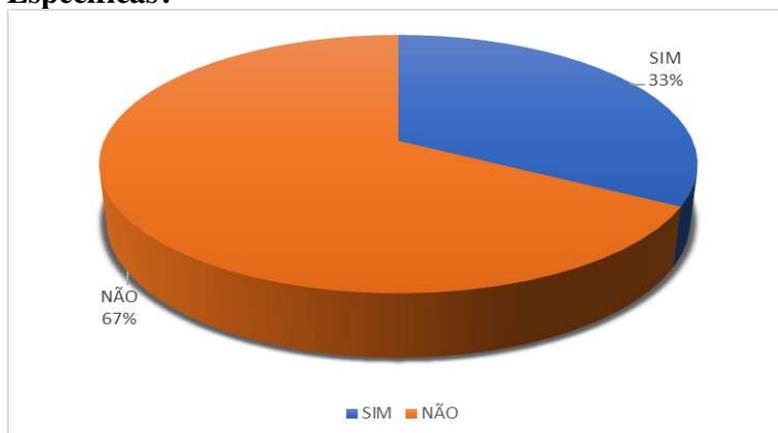


Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Fica evidente neste gráfico que 83% dos participantes da pesquisa afirmaram que não há articulação com a coordenação da educação especial em relação ao planejamento e que nunca tiveram contato com a mesma. Friza-se que a maioria destas respostas são dos professores regentes. Tanto é, que a fala de uma professora alega: *“não conheço a Coordenadora e demais responsáveis pela Educação Especial, pois ainda não houve uma reunião que visa abordar tais assuntos”*. Outros 17% dizem acontecer raramente, trazendo o fato de que a coordenadora por essa área aparece na escola, porém com poucos esclarecimentos.

Essa questão mencionada, vem seguida de uma outra pergunta contendo respostas abertas. *A coordenadora da Educação Especial já veio aqui na escola, explicar a vocês, a respeito da Inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas?*

Gráfico 4- Conhece a Coordenadora da Educação Especial, ela já veio aqui na escola, explicar a respeito da Inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Pode-se constatar através do gráfico 04, que 67% dos professores não conhecem a Coordenadora da Educação Especial e afirmam que nunca houve explicações a respeito da Inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Verifica-se que 33% dos profissionais dizem conhecê-la, porém reforçam que esta não exerce o seu papel de maneira adequada.

Diante dessa realidade ocorrida na escola *Lócus* da pesquisa, Omote (2004) alerta para os equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, pois inclusão não significa apenas colocar os alunos com NEE em sala de aula.

Corroborando Libâneo (2014) enfatiza que o coordenador pedagógico é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

Portanto, de acordo com este autor supracitado, juntamente com o corpo docente, o coordenador possui como principal incumbência, o auxílio didático-pedagógico, refletindo através da vivência efetiva sobre as práticas de ensino, para que assim, seja um facilitador na construção de novas situações de aprendizagem.

Complementando estas informações, Chagas, Mattos e Santos (2021) entendem que a função do coordenador é a de apoiar diretamente todos da escola, inclusive aos alunos com NEE e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ainda conforme as autoras, o coordenador precisa organizar atendimento diferenciado, a partir da identificação das áreas de maior fragilidade e a articulação docente no apoio à superação ou minimização das dificuldades detectadas.

A questão seguinte, gráfico 05, foi destinada aos professores inclusivo. e obteve um resultado equiparado, no qual 50% dos professores alegam conseguir efetuar a articulação do planejamento com a coordenação da Educação Especial, afirmando que esta ocorre através de encontros periódicos, bem como reuniões de planejamentos e visitas à escola. enquanto 50% dos informantes afirmam que não há essa cooperação entre a coordenação da educação especial com o planejamento das aulas.

Conforme estes resultados, observa-se que há uma discrepância acerca desse fornecimento relatado pelos docentes inclusivos, que não se referem a um dado exato, posto que eles se reúnem para o planejamento no dia marcado conforme o calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação /SEMED de Pinheiro - Ma.

De acordo com Chagas, Mattos e Santos (2021) o coordenador pedagógico será o

agente que contribuirá para processo ensino aprendizagem, dando suporte ao corpo docente da instituição na qual ele coordena. Para iniciar esse suporte, o coordenador deve ter claramente a ideia de que, o processo de inclusão vai muito além do ato de matricular e inserir esse aluno no espaço físico da instituição.

Gráfico 5- Em relação ao Planejamento, há articulação com a coordenação da educação especial? (pergunta para os professores inclusivos)



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Ainda com relação ao planejamento, deseja-se saber como se dava a articulação do professor inclusivo com o professor regente, já que este é que ensina, que media seu objeto de conhecimento, e aquele é que adapta as atividades de acordo com o planejamento do professor regente. Desta forma a questão foi elaborada para os professores inclusivos, *há articulação com o professor regente?*

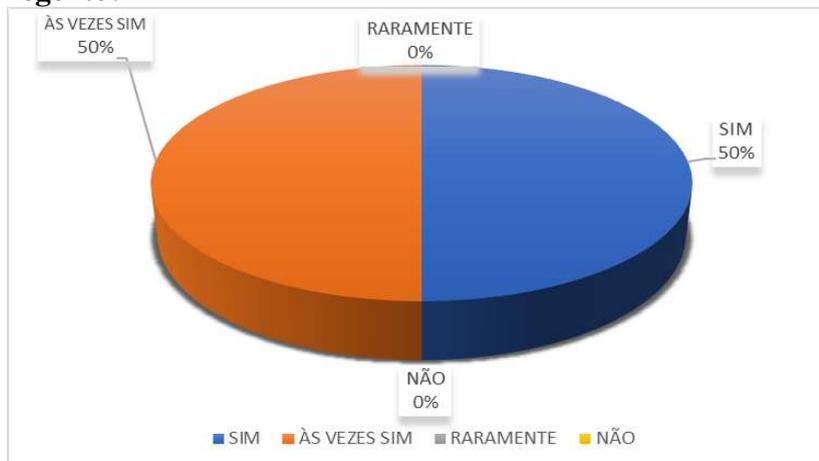
Os professores regentes juntamente com o inclusivo acabam sendo o ponto de referência do aluno incluído, o objetivo principal do educador inclusivo é desenvolver a criança para a aprendizagem de forma significativa dentro de suas possibilidades, em parceria com professor, sem muitas intervenções, deixar com que os colegas também participem de forma natural, buscando sempre a autonomia do aluno incluído (CORDEIRO, 2017).

Durante a observação, teve-se acesso ao Plano de aula e a sequência didática, houve a oportunidade de perceber que alguns educadores inclusivos adequam o planejamento das aulas de acordo com a proposta trazida pelos professores regentes e que também, favorecem a aprimoramento da motricidade, percepção visual, desenvolvimento da oralidade e outros.

Pode-se constatar no gráfico 6, que 50% afirmam que há articulação. Em sua fala, a professora inclusiva 2 afirma: *“participamos do planejamento que é feito na escola, para*

que haja uma organização de informações sobre o desenvolvimento das atividades”. Os 50% que falaram que às vezes sim, não justificaram a resposta.

Gráfico 6 – Ainda com relação ao planejamento, há articulação com o professor regente?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

O planejamento é uma antecipação de uma ideia, de algo que precisa ser realizado por alguém de forma que essa ideia seja concretizada. Na educação, não é diferente, o planejamento de uma aula é um instrumento usado pelo professor que ajuda a organizar as suas práticas orientando como ele deve agir nesse ensino.

Conforme Martins (2019), planejamento é definido como uma antecipação organizada para driblar aulas rotineiras e improvisadas, isso visa assegurar a qualidade do ensino aproveitando todo o tempo de forma satisfatória.

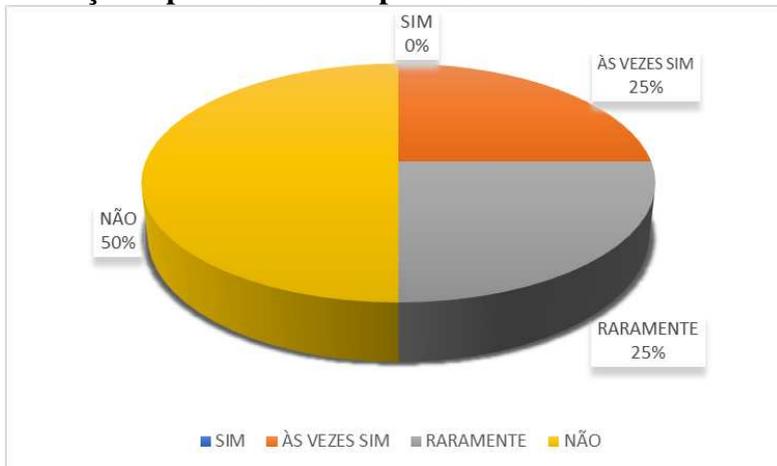
Após saber das informações a respeito da articulação entres os educadores inclusivos e regentes, deseja-se averiguar a articulação destes com o docente do AEE. Assim sendo, fez-se o seguinte questionamento aos professores da sala de recursos multifuncionais: *há a articulação com a coordenação da educação especial e com os professores da sala de ensino regular?*

Evidencia-se no gráfico 07 que 50% das respostas emitidas pelos participantes são negativas, ressaltando que este planejamento acontece de forma individualizada. Ao mesmo tempo, 25% apontam que ocorre às vezes, todavia com a participação somente dos professores, já 25% dos integrantes da pesquisa alegam que essa articulação acontece raramente, tanto com a coordenação quanto com os professores.

É válido mencionar que os educadores do AEE trabalham somente em um turno, ocupando-se no outro turno em outra escola, por isso eles não possuem articulação com os professores regentes que ensinam no turno oposto. O que vai contra a política da educação

especial na perspectiva da educação inclusiva, pois ela deixa claro sobre a importância dessa articulação entre professores do AEE e os do ensino comum (BRASIL, 2008).

Gráfico 7 - Em relação ao Planejamento, há a articulação com a coordenação da educação especial e com os professores da sala de ensino regular? (professor do AEE)



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023)

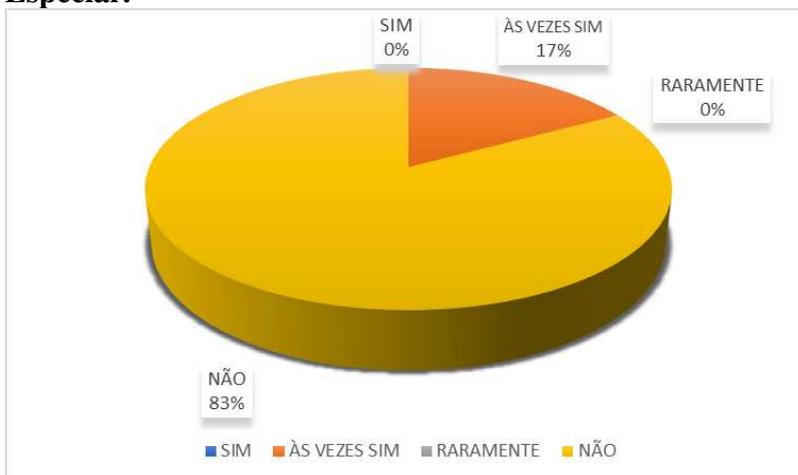
Diante disto, o AEE é apresentado como um serviço de apoio nesse processo de garantia e qualidade das condições de acessibilidade nestes espaços. Nesta conjuntura, acredita-se que para fortalecer o desenvolvimento de práticas realmente inclusivas, o educador do AEE deve assumir novas maneiras de atuação, necessitando desenvolver relações colaborativas, estabelecendo parcerias com o professor de ensino comum, proporcionando o desenvolvimento de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do ensino (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014).

A escola que consegue elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto político-pedagógico dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção e de envolvimento de toda comunidade escolar (LIBÂNEO, 2014, pp. 152-153).

Assim, reconhece-se que é de grande importância o trabalho conjunto entre o professor do AEE e do ensino regular e sua colaboração na ressignificação de suas práticas que devem passar a ser construídas de forma coletiva.

É pertinente o questionamento acerca das formações continuada em educação especial. Como resultado das respostas dos 12 participantes, pode-se analisar através do gráfico 8, que 83% afirmam nunca ter presenciado, enquanto 17% reiteram que já acompanhou algumas formações sobre deficiência ou transtornos pelo município e oficinas sobre recursos adaptados para o público da educação especial.

Gráfico 8 - A escola oferece curso para sua Formação continuada em Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

O professor possui um papel determinante na Educação Inclusiva e com isso, precisa tomar para si a responsabilidade de acompanhar o aluno e colocar-se a caminho na construção do processo de inclusão e assim, procurar ser um profissional cada vez melhor. Para esse propósito, o professor precisa buscar conhecimento, aprimorar a sua formação através de cursos, de livros, pesquisas, mas também, através de conversas e partilhas com pais e todo o corpo docente.

Corroborando, Jesus e Effgen (2012) preconizam que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

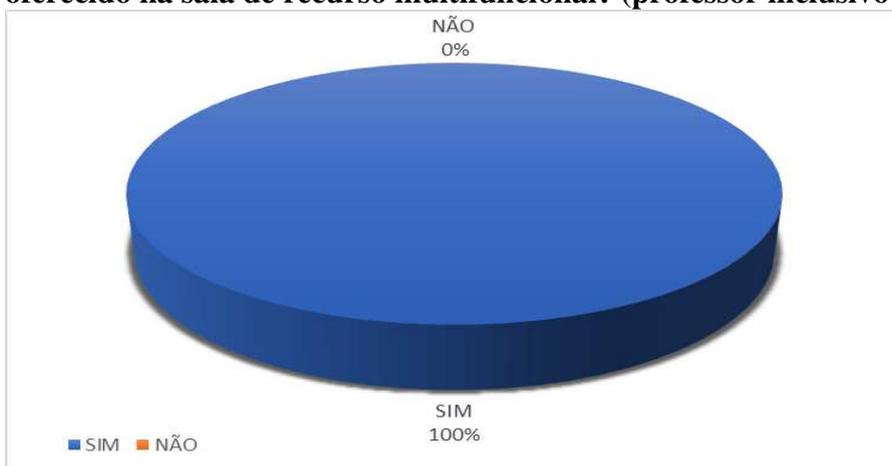
Segundo Bueno (2010), devemos contar com professores capacitados para o processo de inclusão de crianças com NEE no ensino regular. Carvalho (2015), aborda que às políticas públicas de educação e a formação de professores vem proporcionando esse acesso ao currículo pedagógico escolar e às classes regulares nas escolas públicas, por meio de processos pedagógicos que caracterizem diferenças de aprendizagem.

Sabe-se que todos temos competência de aprendizagem, porém, esse potencial não é o mesmo, por isso, cabe ao professor conhecer o seu aluno e ver aquilo que ele é capaz de produzir, como estimular, como trabalhar e nessa perspectiva, contribua na diminuição da exclusão escolar.

Necessita-se também averiguar se estes alunos têm suas duplas matrículas, isto é, uma matrícula na sala do ensino regular, e a outra no AEE, como determina a política da

educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por isso percebe-se tão eficaz a pergunta aos professores a respeito *se os alunos matriculados no ensino regular participavam do Atendimento Educacional Especializado?* oferecido, prioritariamente, na sala de recurso multifuncional, no turno inverso das aulas realizadas na sala regular.

Gráfico 9 - Seu aluno (a) possui o Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido na sala de recurso multifuncional? (professor inclusivo e professor regente)



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Analisa-se no gráfico 9, que 100% dos professores afirmam positivamente a participação de todos os alunos com NEE nesse momento complementar, no qual dispõe de recursos múltiplos, materiais didáticos e pedagógicos.

O artigo 208 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) garante o atendimento preferencialmente, na rede regular de ensino aos indivíduos do núcleo da educação especial. Dessa forma, Santos (2020), afirmam que, colocar um aluno com PcD, com altas habilidades, com autismo na classe comum, é dar oportunidade também a ele no contraturno participar do atendimento individualizado

Nessa perspectiva, o AEE, trata-se de um atendimento complementar e busca serviços, recursos e estratégias que facilitam no processo de inclusão e na aprendizagem de crianças com qualquer tipo de deficiência (BRASIL, 2008). No entanto, esse atendimento não substitui a escolarização e atuação desses alunos na sala regular de ensino e dessa forma, não tira delas o direito de cidadania, o direito de conhecer o outro e de ter o seu direito reconhecido.

Reconhecer esse fato de que os alunos com NEE participam do AEE é um passo muito importante para seu processo educacional inclusivo. A pergunta a seguir se refere justamente aos professores do AEE *como é realizado o atendimento na sala de recursos multifuncionais?* Obteve-se as seguintes respostas, como se pode acompanhar na tabela 1.

Pergunta 11	
Como é feito o Atendimento Educacional Especializado / AEE da criança do núcleo da Educacional Específica?	
Professor do AEE 1:	O atendimento é individual com dias horas em um dia da semana, ou uma hora em dois dias da semana.
Professor do AEE 2:	Os atendimentos são feitos de acordo com a deficiência da criança e pela dificuldade da mesma com diversos materiais adaptados ou não.
Professor do AEE 3:	Não respondeu.
Professor do AEE 4:	Seguimos as instruções de acordo com as especificidades da criança, ou seja, a necessidade.

Tabela 1

Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Através das falas pontuadas pelos professores do AEE, nota-se como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE envolve aspectos singulares e trabalham considerando especificidade desses educandos. Segundo Santos (2020), esse processo se torna desafiador, visto que precisam adaptar recursos, criar estratégias pautadas na necessidade do educando, avaliar os métodos pedagógicos usados na aula e se necessário, reformular o planejamento.

Nesse sentido, pode-se citar que esses alunos precisam de professores comprometidos, que assumam o compromisso com a educação, com a inclusão e que se coloquem dispostos a aprender, a caminhar, a acertar e contribuir para o processo de inclusão, quebrando barreiras e dificuldades ao longo do percurso.

Quanto ao quantitativo de alunos matriculados na SRM, os professores do AEE responderam que há 06 discentes com NEE, 03 alunos no turno matutino e 03 no turno vespertino. Na tabela 02 mostra-se a fala dos professores do AEE.

Pergunta 11.1	
A quantidade de alunos que apresentam uma necessidade educacional específica no AEE	
Professor do AEE 1 (Atende turno matutino)	03 crianças
Professor do AEE 2, 3 e 4 (atende no turno vespertino)	03 crianças

Tabela 2

Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Percebe-se que há uma divergência entre as respostas obtidas dos professores regentes e inclusivos (gráfico 9) com as respostas dos professores do AEE (tabela 11.1) quanto ao quantitativo de alunos matriculados no AEE. Mais uma vez se argumenta quão é crucial a articulação e a mediação entre os professores do AEE e professores do ensino

comum, como já mencionado através da análise no gráfico 7.

Considerando o gráfico 10, quanto ao questionamento sobre *Quando se deparou com as crianças com Necessidades Educacionais Específicas, qual foi sua reação?*

Gráfico 10- Quando se deparou com as crianças com Necessidades Educacionais Específicas, qual foi sua reação?



Fonte: Dados da pesquisa realizado pela autora (2023).

Os resultados registram que 50% dos professores da sala regular, alegam não ter tido nenhuma reação, devido já ter tido a experiência de lecionar crianças com NEE, outros 33% apresentaram receio, contudo aceitaram o desafio. Já 17% afirmam ter medo de não conseguir incluir esses alunos em todas as atividades, mas nenhum deles demonstrou estar despreparados para trabalhar com a inclusão.

É crucial informar que durante a observação na sala do AEE, notou-se a presença dos pais, a forma, o carinho e o respeito que estes têm pelos professores do AEE, na oportunidade entrevistei 02 pais (não estão inclusos como sujeitos da pesquisa) acerca do desenvolvimento do/da seu/sua filho/filha. E nota-se nas falas deles a satisfação do desenvolvimento evolutivo da criança.

Na fala de um dos pais, ele alega: *“a sala de recursos contribui mais para o desenvolvimento do meu filho, do que na sala de aula [...] Esse atendimento contribui muito para a autonomia dele, essa parte de interagir, a parte musical. Com essa dinâmica, ele costuma querer reproduzir em casa tudo o que ele aprendeu na sala de recursos, e isso é muito importante para o desenvolvimento dele”*.

Em outra fala, a mãe de um dos alunos afirma que: *“Esse atendimento contribui muito, pois causou nela, um desenvolvimento imenso [...] Todas as habilidades da minha filha tiveram um avanço muito grande. Só o fato dela ficar e fazer algumas atividades, já*

contribuiu muito com o desenvolvimento dela, porque ela não fazia isso [...]”.

Nota-se a importância da sala de recursos no avanço da autonomia desses alunos e como os recursos multifuncionais podem contribuir no desenvolvimento destes. Sobre isso, Braun e Vianna (2011) afirmam que a SRM tem múltiplas funções para obter mais possibilidade de ação, intervenção, no qual organizam os recursos essenciais para conduzir os alunos no processo de aprendizagem, de acordo com sua necessidade e particularidades.

Na observação em sala de aula, entrevistou-se dois pais de alunos que não participam do atendimento (não estão inclusos como sujeitos da pesquisa) e se verificou pelo relato a preocupação por parte deles do não desenvolvimento no processo de aprendizagem do filho. Em umas das falas, um pai alega: *“até hoje na sala regular, ela tem uma dificuldade imensa para se concentrar e fazer as atividades [...] Eu acredito que a maioria desses comportamentos acontecem, porque ela se sente insegura”.*

Com estas informações acerca dos relatos dos pais, nota-se tão quão é necessário que a criança esteja matriculada tanto na sala regular, quanto no AEE, pois segundo as diretrizes operacionais para este atendimento, não é função do professor da SRM alfabetizar ou ensinar conteúdos, já que as atividades a serem desenvolvidas pelo AEE tem como objetivo complementar ou suplementar os conteúdos que são explanados na sala comum, contudo, não se caracteriza como um ambiente de reforço dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2008).

Nesta análise foi discutido como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com NEE em salas regulares no ensino fundamental anos iniciais nesta escola *Lócus* de pesquisa.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2006, p. 15).

É fato que as barreiras ainda são inúmeras, e não basta apenas existir as leis, decretos e resoluções, obrigatoriedade de matrícula, deve haver recursos nas escolas que vão receber o estudante, e o trabalho pedagógico terá que ser reformulado para que haja a participação do aluno com NEE.

Quanto aos educadores, estes necessitam de melhor preparo, a escola precisa investir nas formações continuada em educação especial; dar condições ao professor de criar alternativas pedagógicas que possam promover o ensino de forma igualitária, respeitando a diversidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, refletimos sobre o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial sob o ponto de vista dos educadores que lecionam no ensino fundamental anos iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes localizada no município de Pinheiro-MA, foram discutidos e apresentados o contexto e as situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Com base no que foi proposto nesta pesquisa, há evidências que, de fato, ainda existe uma grande barreira na inclusão e permanência dos alunos com NEE na escola Locus da pesquisa.

Percebe-se que os discentes com NEE matriculadas no ensino regular, estão mais integradas do que inclusos no processo ensino- aprendizagem, apesar de eles terem seus professores inclusivos. Isso não significa inclusão, pois, entendemos que esta para acontecer, os professores precisam de capacitações/ formações continuadas, oficinas para aprender a flexibilizar seus planos de aula de modo que venha a contemplar a individualidade dos seus alunos.

Quanto a estas formações continuadas, demonstra-se claramente neste estudo que é crucial o investimento e formação do docente, pois sem a preparação fica evidente que ele não terá condição de promover a verdadeira educação inclusiva em sua sala de aula.

Desta forma, ficou comprovado que há necessidade de formações, treinamentos aos educadores para atender os alunos com NEE. Percebe-se que a maioria dos professores regentes afirmam haver dificuldades no processo de inclusão desses discentes no ambiente escolar, destacaram que não participam de formação continuada em educação especial e que não flexibilizam adequadamente suas aulas.

Também foi possível notar pelas falas dos educadores inclusivos o desejo de um planejamento em equipe, e não individualizado. Um planejamento incluindo professor regente, professor inclusivo, professor do AEE e a Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva. A Esta última, o estudo demonstra quão ausente ela é nas escolas e isso torna-se um fator negativo no processo da inclusão dos alunos com NEE.

O estudo ficou claro que para acontecer uma aprendizagem significativa dos alunos com NEE, estes precisam, além da matrícula no ensino regular, estarem matriculados no contraturno, recebendo o atendimento educacional especializado. Em relação a este desenvolvimento averigou-se nas crianças que recebem o atendimento na SRM com as que não recebem, nestas últimas, que o processo de aprendizagem é lento, enquanto das primeiras

seu desenvolvimento é perceptível.

Para que esses discentes tenham uma aprendizagem significativa e uma participação em todas as atividades ocorridas no âmbito escolar é necessário que todos que fazem parte da comunidade escolar tenham uma reflexão sobre a grandeza da educação para todos. Para tanto precisam participar de estudos, debates, conferências, terem disponibilidades de informações referentes às leis, decretos, resoluções e outros documentos que tratam dos direitos das pessoas do público alvo da educação especial de estarem inclusos na rede regular de ensino, bem como se capacitarem em Educação Especial, mesmo que para isso, invistam com seu recurso financeiro próprio.

Com base no que foi proposto neste TCC, evidenciou-se que apesar das dificuldades, é possível fazer a educação inclusiva acontecer. Mesmo sabendo que o processo educativo exige adaptação, flexibilização, criatividade, inovação e motivação. E o educador é o papel imprescindível no processo, e quando ele está engajado em fazer com que seu aluno se desenvolva, ele corre atrás, adapta recursos, cria estratégias para transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, contribuindo de fato com uma aprendizagem significativa para todos os discentes.

Reitera-se que a inclusão não quer dizer que todos são iguais, que incluir é mais do que apenas proporcionar um assento nas salas de aulas, onde os alunos passam a maioria do tempo somente sentados, fazendo atividades. Trata-se de um processo mais abrangente, que implica a superação de preconceitos, a flexibilização da escola em realizar as adaptações necessárias para o desenvolvimento de cada criança, da cultura que é resgatada, além da diversidade que esta inclusa no contexto escolar- horários a serem cumpridos respeitados (recreio, aula de educação física), fazendo assim, a troca de situações a aprendizagem e o crescimento humano.

Ressalta-se que este TCC não seja o final, e sim um meio por meio do qual se tenha uma continuidade significativa e venha contribuir com outros estudos na área inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M. da.; COSTA, M. da P. R. da. **Dificuldades no processo de inclusão escolar**: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, Brasil v. 35, n. 88, enero-junio, 2015, p. 145-163.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativa>>. Acesso em 08 mar 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Gráfica do Senado, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso: 20 abr 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2023.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília, 2003.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm..>. Acesso: 18 jun 2023.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/20204...>>. Acesso em 10 abr. 2023.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf...>>. Acesso em 24 mai. 2023.

_____. Ministério da Saúde, 2016. In SILVA, N. C. S. **A relevância da língua brasileira de sinais no contexto das licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão**. Monografia (Graduação em Letras- Libras) - Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Letras. São Luís- MA, 2021.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRAUN, P. VIANNA, M. M. **Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado**: Desdobramentos de um Fazer Pedagógico, 2011. p. 22 a 33.

BUENO, J. G. S. MARIN, A. J. **Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois**. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/349721576_Criancas_com_necessidades_educativas_especiais_a_politica_educacional_e_a_formacao_de_professores_dez_anos_depois>. Acesso em: 09 jun 2023.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; BONFIM, M. N. B. A Educação Especial no Maranhão: Apontamentos. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; SOUSA, A. de J. L. **Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.14, p.73-83, maio/ago. 2015

CARVALHO, M. B.W.B. de. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2004.

CARVALHO, J. B. dos S. **A Importância da Formação de Professores na Escola Inclusiva: Estudo de Caso da Escola Classe Nº 64 de Ceilândia Sul**. - Monografia - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – Universidade de Brasília -UnB/UAB. BRASÍLIA/DF, 2015.

CHAGAS, N. M. L. das.; MATTOS, M. J. de.; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. **Coordenador Pedagógico à Frente dos Desafios da Educação Inclusiva**, 2021. Cairu em Revista. Jun/Jul 2021, Ano 10, nº 16, p. 45- 62, ISSN 22377719.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**– Marília, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

COELHO, W. L. R. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Disponível em: <Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008. <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/171/1/WASHINGTON%20LUIS%20ROCHA%20COELHO.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2023.

CORDEIRO, C. M. O Papel do Tutor no Contexto da Educação Inclusiva: Formação e Dificuldades. **Revista Educação em Foco** – Edição nº 9 – Ano: 2017. Disponível em: <<https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp->

content/uploads/sites/10001/2018/06/003_papel_tutor_contexto_educacao.pdf. >. Acesso em: 18 jun 2023.

CORREIA, J. da S. Compreendendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência física na unidade integrada professor Oliveira Roma no município de Chapadinha-Ma. *In*: Rosa, Marilda de Fátima Lopes. PEREIRA, Maira Rejane Oliveira Pereira. **Vivenciando a educação inclusiva** [livro eletrônico]. São Luís: UEMAnet, 2021. Disponível em: <<https://www.nau.uema.br/wp-content/uploads/2022/03/Vivenciando-a-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-LIVRO-ELETR%C3%94NICO-AVA.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2023

DEMO, P. **Inclusão Social**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-8, Especial, out. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/>>. Acesso: 28 mai 2023.

FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FREIRE, A. **Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades**. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2014.p. 77-99.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <<https://home.ufam.edu.br/salomão/Técnicas.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2023.

GOMES, C. et al. Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, nº 104, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000200006>. Acesso em: 12 mar 2023.

JESUS, D. M. de. EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, J. G. de. **Historicidade e Formação dos Profissionais em Língua Brasileira de Sinais – Libras em Pinheiro-Maranhão**. 2021. Monografia- Universidade Federal do Maranhão. UFMA.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo, Summus, 2015.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, São Paulo: Summus, 2006.

MARANHÃO. **Gerência de Desenvolvimento Humano**. Gerência Adjunta para Educação. Subgerência de Ensino. Assessoria de Ensino Especial. Diagnóstico da Educação Especial. São Luís, 2002.

MARANHÃO. **Lei nº 8.564 de 1 de janeiro de 2007**. Estabelece normas de uso e difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/browse>. Acesso em: 18 jun 2023.

MARTINS, C. de A. F.; ANDRADE, L. B. P. de. **A Importância da Formação Continuada do Professor para a Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil**. 2019.

MOTTA, L. M. V. de M. **A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Editora: Pontes Editores. 2016.

NASCIMENTO, F.R.F.M. et al. **Quais os Desafios que o Professor Enfrenta Para Ensinar aos Alunos Surdos?**. II CONEDU. Campina Grande, 2015.

NETO, A. de O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. Santa Maria, 2018.

OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M. D.; SILVA, J. L. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. **CONEDU. VI Congresso Nacional de Educação**. Artigo. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/com-edu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_28092019222226.pdf>. Acesso em: 01 mai 2023.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003a. p. 153-169.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar** - Porto Alegre - Artmed, 2016.

PINHEIRO. **Lei Nº 2.663, 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Pinheiro- Maranhão e dá outras providências. Câmara Municipal de Pinheiro, Pinheiro, 23 de junho de 2015, p. 66-67. Disponível em: <<https://pinheiro.ma.gov.br/leis/Lei-Organica-de-Pinheiro.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2023.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, São Paulo: Summus, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÊGO, D. N. R. **A educação inclusiva no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência: uma análise sobre o contexto histórico-social, educacional e de empregabilidade das pessoas com deficiência na cidade de Pinheiro – MA**. Monografia. Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão. Pinheiro, 2018.

REZENDE, A. M. S. da S. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal**. Presidente Prudente/SP 2021.

Disponível em:

https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44790/27710https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204665/rezende_amss_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 jun 2023.

RIBEIRO, D. dos R.; RÊGO, D. N. R.; ARAÚJO, J. C. **Uma experiência brasileira de educação inclusiva no interior do estado do maranhão**. Pinheiro, 2018.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. In: **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 5, n° 12, Quatro Irmãos, RS, 2010. Disponível em: <https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf>. Acesso em: 10 jun 2023.

ROSA, V. de S. **Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular**. Ipameri, 2020.

SANTOS, G. A. B. dos. **Educação inclusiva**: contribuições para o desenvolvimento de metodologias dentro de um planejamento individual. Paripiranga, 2021.

SANTOS, G. A. **Os Desafios da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino**. 2020.

SANTOS, F. N. de S. dos. Adaptações dos conteúdos curriculares para os alunos com deficiência intelectual na Escola Maria Emídia Brandes Caldas. In: Rosa, Marilda de Fátima Lopes. PEREIRA, Maira Rejane Oliveira Pereira. **Vivenciando a educação inclusiva** [livro eletrônico]. São Luís: UEMAnet, 2021. Disponível em: <<https://www.nau.uema.br/wp-content/uploads/2022/03/Vivenciando-a-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-LIVRO-ELETR%C3%94NICO-AVA.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2023

SANTOS, M. C. F. dos. **O AEE no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Fortaleza**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Fortaleza- CE, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29005/3/2017_tcc_mcf santos.pdf..> Acesso em; 20 abr 2023.

SANTOS, M. M. S. dos. QUIXABA, M. N. O. **A educação especial em destaque**: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão. Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial. São Luis: SEDUC/SUEESP, 2007. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/196/1/MARIA%20NILZA%20OLIVEIRA%20QUIXABA.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2023.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? São Paulo, 2005. In: **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. Disponível em: <<https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf>>..Acesso em: 26 mar 2023.

_____, R. K. **Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. Artigo 2002. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/57565419/paradigma-da-inclusao-e-suas-implicacoes-educacionais-sasaki>>. Acesso em: 27 mai 2023.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N. dos.; FUMES, N. de L. F. Os professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 2, p. 31-36, 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/4181>>. Acesso em: 08 jun 2023.

SOUSA, F. M. da S. **Formação e atuação dos professores para educação inclusiva:** alunos com necessidades especiais nas Escolas do Ensino Fundamental Inicial do Município de Poção de Pedras Maranhão. Lisboa, 2021. Disponível em:https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37567/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_CI%c3%8aNCIAS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20-%20FABIANA%20SOUSA.pdf>. Acesso em: 27 mai 2023.

SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo:** análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.

SOUZA, J. J de. **Cartilha Legal:** inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas, Maceió. 2022.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação:** educação 2030. Brasília, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 mar 2023.

VIEGAS, M. das G. **Entrevista sobre a implantação da Educação Especial em Pinheiro concedida à Teresa Cristina Lafontaine.** APAE. Pinheiro, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES REGENTES

Sou, Andressa Viegas Silva, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e considerando a construção das práticas educativas inclusivas desta Instituição, destaco a necessidade destas informações para o Trabalho de Conclusão do Curso/TCC que tem como título ***EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA.*** Desta forma, ressalto a responsabilidade de manter em sigilo o nome do entrevistado, e esclareço que será usado um código como identificação. Por isso, destaco que a sua participação é muito importante! Desde já agradeço pela sua disponibilidade e participação!

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO (A)S DOCENTES

(Obs: todos os dados das características do (a) entrevistado (a) serão sigilosos).

1 Nome Completo

2º Gênero () Masculino () Feminino

3º Qual sua idade?

() Entre 18 e 25 anos

() Entre 26 e 30 anos

() Entre 31 e 35 anos

() Entre 36 e 40 anos

() Acima de 40 anos

4º Tempo de docência: _____

5º Formação:

() Magistério

() Superior

() Pós-graduação

Outros _____

6º A quantidade de alunos que apresentam uma necessidade educacional específica que estão inseridos na sua sala de aula? E qual é sua necessidade educacional específica?

7º Conhece a legislação que assegura aos alunos com necessidade educacional específica um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?

- Não
 Um pouco
 Sim

➤ Se sim, indique a que você conhece _____

8º Quando se deparou com as crianças com necessidade educacional específica, qual foi sua reação?

- Medo, pois não estou preparada para trabalhar com a inclusão
 Medo, mas aceitei o desafio
 Não dar conta de incluí-los em todas as atividades
 Não tive reação, devido que já lecionei crianças com necessidade educacional específica
 outros:
-

9º Flexibiliza suas atividades de acordo com a necessidade educacional específica do (a) seu/sua discente?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim, cite alguns exemplos da forma de flexibilização que você usa em suas aulas _____

10º A escola oferece curso para sua Formação continuada em Educação Especial?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim, cite algumas formações na qual você participou.

11º Em relação ao Planejamento, há a articulação com a coordenação da Educação Especial?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim! Como é feita essas articulações. _____

➤ Se não! Conheces a Coordenadora da Educação Especial, ela já veio aqui na escola, explicar a respeito da Inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES INCLUSIVOS

Sou, Andressa Viegas Silva, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e considerando a construção das práticas educativas inclusivas desta Instituição, destaco a necessidade destas informações para o Trabalho de Conclusão do Curso/TCC que tem como título ***EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA.*** Desta forma, ressalto a responsabilidade de manter em sigilo o nome do entrevistado, e esclareço que será usado um código como identificação. Por isso, destaco que a sua participação é muito importante! Desde já agradeço pela sua disponibilidade e participação!

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO (A)S DOCENTES

(Obs: todos os dados das características do (a) entrevistado (a) serão sigilosos).

1 Nome Completo

2º Gênero () Masculino () Feminino

3º Qual sua idade?

() Entre 18 e 25 anos

() Entre 26 e 30 anos

() Entre 31 e 35 anos

() Entre 36 e 40 anos

() Acima de 40 anos

4º Tempo de docência: _____

5º Formação:

() Magistério

() Superior

() Pós-graduação

Outros _____

6º A quantidade de alunos que apresentam uma necessidade educacional específica você atende? E qual é sua necessidade educacional específica?

7º Conhece a legislação que assegura aos alunos com necessidade educacional específica um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?

- () Não
() Um pouco
() Sim

➤ Se sim, indique a que você conhece _____

8º Flexibiliza suas atividades de acordo com a necessidade educacional específica do (a) seu/sua discente?

- () Às vezes sim
() Raramente
() Não
() Sim

➤ Se sim, cite alguns exemplos da forma de flexibilização que você usa em suas aulas. _____

9º A escola oferece curso para sua Formação continuada em educação?

- () Às vezes sim
() Raramente
() Não
() Sim

➤ Se sim, cite algumas formações na qual você participou _____

10º Em relação ao Planejamento, há a articulação com a coordenação da Educação Especial.

- () Às vezes sim
() Raramente
() Não
() Sim

➤ Se sim! Como é feita essas articulações.

11º Ainda com relação ao Planejamento, há a articulação com o professor titular?

- () Às vezes sim
() Raramente
() Não
() Sim

➤ Se sim! Como é feita essas articulações.

12º Seu aluno (a) possui o Atendimento Educacional Especializado/AEE que é oferecido na sala de recurso multifuncional?

- () Não
() Sim

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE

Sou, Andressa Viegas Silva, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e considerando a construção das práticas educativas inclusivas desta Instituição, destaco a necessidade destas informações para o Trabalho de Conclusão do Curso/TCC que tem como título ***EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA.*** Desta forma, ressalto a responsabilidade de manter em sigilo o nome do entrevistado, e esclareço que será usado um código como identificação. Por isso, destaco que a sua participação é muito importante! Desde já agradeço pela sua disponibilidade e participação!

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO (A)S DOCENTES

(Obs: todos os dados das características do (a) entrevistado (a) serão sigilosos).

1 Nome Completo

2º Gênero () Masculino () Feminino

3º Qual sua idade?

() Entre 18 e 25 anos

() Entre 26 e 30 anos

() Entre 31 e 35 anos

() Entre 36 e 40 anos

() Acima de 40 anos

4º Tempo de docência: _____

5º Formação:

() Magistério

() Superior

() Pós-graduação

Outros _____

6º A quantidade de alunos que apresentam uma necessidade educacional específica, você atende? E qual é sua necessidade educacional específica?

7º Conhece a legislação que assegura aos alunos com necessidade educacional específica um sistema educacional inclusivo em todos os níveis?

- Não
 Um pouco
 Sim

➤ Se sim, indique a que você conhece _____

8º Flexibiliza suas atividades de acordo com a necessidade educacional específica do (a) seu/sua discente?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim, cite alguns exemplos da forma de flexibilização que você usa para o atendimento

9º A escola oferece curso para sua Formação continuada em Educação Especial?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim, cite algumas formações na qual você participou.

10º Em relação ao Planejamento, há a articulação com a coordenação da educação especial e com os professores da sala de ensino regular desta escola?

- Às vezes sim
 Raramente
 Não
 Sim

➤ Se sim! Como é feita essas articulações.

11º Como é feito o Atendimento Educacional Especializado/AEE da criança do núcleo da educação especial?
