



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BRUNA RAFAELA DE BATISTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL



ARARAQUARA – SP
2022

BRUNA RAFAELA DE BATISTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para defesa de Doutorado em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ARARAQUARA – SP
2022

B333p

Batista, Bruna Rafaela de

Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos público-alvo da educação especial / Bruna Rafaela de Batista.

-- Araraquara, 2022

153 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luci Pastor Manzoli

1. Prática Pedagógica. 2. Ensino Fundamental I. 3. Inclusão
Escolar. 4. Alunos PAEE. I. Título.

BRUNA RAFAELA DE BATISTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Data da defesa: 09/08/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador (a): Prof^a Dr^a. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Argenti
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rosangela Sanches da Silva Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Adriana do Carmo Bellotti
USP – Universidade de São Paulo; UNIARA – Universidade de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Nilza Renata de Medeiros – Secretaria da Educação Especial da Prefeitura de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este estudo ao meu filho, Zion, que nasceu durante o doutorado e me deu força e esperança para concluir esta pesquisa. Desejo que ele e todas as crianças tenham direito a uma educação capaz de transformar nossa sociedade em um lugar com mais igualdade. Eu te amo, filho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, força da minha vida! Gratidão por cada novo dia e pelas bênçãos concedidas.

Em especial, à minha querida orientadora, Professora Dra. Luci Pastor Manzoli, sempre atenciosa e dedicada, agradeço pelas orientações, ensinamentos compartilhados e todo carinho durante este período. É um privilégio poder ter em meu caminho alguém tão especial que acreditou em mim enquanto professora e pesquisadora.

Aos meus pais, Vicente e Ester, que apesar de pouco estudo sempre compreenderam a importância da educação para os seus filhos e nunca me deixaram desistir dos meus sonhos. Obrigada por me ensinarem que com esforço e dignidade não há obstáculo que não se possa superar.

Aos meus irmãos, Vitor e Vinicius, que me apoiaram e me ajudaram em diversos momentos desse período, contribuindo com tudo que era possível, obrigado por todo amor, carinho e respeito.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino Básico e Educação Especial Adriana, Ana Lídia, Evelin, Gabriela, Neusa, Nilza, obrigada por todas as contribuições, pelos momentos de estudos compartilhados e por todo carinho. Em especial ao Caio, que além de parceiro no desenvolvimento de várias atividades e trabalhos desenvolvidos, foi um grande amigo nessa caminhada.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e estiveram comigo nesta e em outras etapas da minha vida, em especial, Talita, Tamires, Gabrielle e Leocardia, amigas que a graduação e o trabalho me deram de presente, agradeço por cada conversa, troca de conhecimento e todo companheirismo.

Eterna gratidão aos professores participantes do presente estudo por permitir-me observar suas práticas pedagógicas junto aos alunos com PAEE em suas salas de aula e conceder-me entrevista, o que permitiu a ampliação da coleta e análise dos dados, tornando possível trazer elementos importantes sobre a prática pedagógica na busca de manter oportunidades de igualdade e garantir a aprendizagem de qualidade a todos os alunos.

Às professoras doutoras Nilza Renata de Medeiros e Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela disponibilidade na banca de qualificação e defesa, trazendo contribuições enriquecedoras para a melhoria da presente tese.

Às professoras doutoras Adriana do Carmo Bellotti, Nilza Renata de Medeiros, Marcia Cristina Argenti, Rosangela Sanches da Silva Gileno por aceitarem participar da banca de defesa e por toda contribuição proporcionada ao estudo.

Aos docentes do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas cursadas que trouxeram contribuições na realização da presente pesquisa.

À Professora Doutora Relma Urel Carbone Carneiro e ao Professor Mestre Luiz Ricardo Cervoni, pela oportunidade de estagiar nas disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Inclusão escolar, surdez e libras, sendo fundamental para minha formação enquanto professora de educação especial.

À seção técnica do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp Araraquara por toda disponibilidade e conhecimento no oferecimento de informações e orientações sobre as dúvidas surgidas durante o doutorado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao meu esposo e companheiro de sonhos, Luiz Fernando, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e contribuindo em tudo que estava ao seu alcance, sendo um parceiro que compreende a importância da educação nas nossas vidas.

Por fim, a todos que de alguma maneira colaboraram para a realização desta pesquisa, minha eterna gratidão!

*Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.*

Antônio Machado

RESUMO

A inclusão escolar tem sido amparada a partir da LDBEN 9394/96 que garante o direito educacional de todos os alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE. Neste contexto, o trabalho do professor se constitui como fundamental para a efetivação do processo ensino-aprendizagem destes alunos. Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos PAEE em salas de aula regular nas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo voltado para o estudo de caso, tendo como participantes 10 professores da rede pública de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. A análise dos dados teve como base as técnicas propostas por André e Ludke (1986), tomando como referência os dados empíricos oriundos da coleta de dados, que foram organizados em duas categorias de análise, a saber: 1º) Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação de Professores. 2ª) Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com alunos PAEE. A primeira categoria apontou que a formação desses professores participantes para atuar com alunos PAEE é escassa em disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e que os cursos de especialização sobre a temática são realizados e financiados por iniciativa própria. Sobre a inclusão escolar, a maioria deles é favorável e suas experiências com estes alunos foram positivas. Quanto ao trabalho docente, os dados apontaram que realizam adaptações de conteúdo, porém, por concepções distintas, os materiais que mais favorecem o aprendizado desses alunos são as imagens/figuras e é atendido mediante as suas necessidades educacionais específicas. A segunda categoria apresentou que as práticas pedagógicas dos participantes se constituíram em grande parte por metodologias tradicionais e os recursos didáticos mais utilizados em sala de aula foram a lousa e os livros didáticos. E, com os alunos PAEE, se destacaram os cadernos e fotocópias. Os conteúdos ministrados em sala de aula a estes alunos foram oferecidos de diversas maneiras: pelo nível de aprendizagem, sem e com adaptação do conteúdo, por outros tipos atividade e ausência das mesmas. A relação entre os participantes e os alunos PAEE apontou que esta se constituía por explicações e correções de atividades e que quando havia profissionais de apoio à inclusão em sala de aula como professor de educação especial e cuidador, estes se tornavam responsáveis pelo ensino e aplicação de atividades a esses alunos. Diante dos resultados apontados nas duas categorias, ficou evidente a necessidade de uma formação docente mais consolidada, assim como a importância dos participantes reavaliarem as metodologias de ensino realizadas em sala de aula e suas atribuições em relação aos alunos PAEE. O estudo apontou um hiato entre o que se propõe nas políticas públicas de inclusão e a formação que os participantes receberam para lidar com esses alunos, interferindo em diversos aspectos da prática profissional como: indefinição de práticas pedagógicas, falta de um maior vínculo colaborativo os profissionais de apoio à inclusão em sala de aula, bem como a definição de seus papéis, um maior envolvimento da Secretaria de Educação responsável por essa rede de ensino, em considerar a importância da formação do professor e num esforço coletivo, oferecer uma educação de maior qualidade a todos os alunos, conforme previsto nos documentos legais, mas que ainda não foram efetivados.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino Fundamental I; Inclusão Escolar; Alunos PAEE.

ABSTRACT

The school inclusion has been supported by LDBEN 9394/96, which guarantees the educational right of all students Target Public of Special Education - PAEE. In this context, the teacher's work is essential for the effectiveness of the teaching-learning process of these students. This study aims to identify and analyze the pedagogical practices and the training of elementary school teachers who work with PAEE students in regular classrooms in municipal schools in a small town in the interior of São Paulo. This is a qualitative research focused on the case study, with 10 public school teachers as participants. Data collection was carried out through semi-structured interviews and classroom observation. The data analysis was based on the techniques proposed by André and Ludke (1986), taking as a reference the empirical data from the data collection, which were organized into two categories of analysis, namely: 1^a) school inclusion PAEE, Teacher training, students and teaching work; 2^a) Pedagogical Practices of Elementary School Teachers with PAEE students. The first category pointed out that the training of these participating teachers to work with PAEE students is scarce in subjects offered in undergraduate courses and that specialization courses on the subject are carried out and financed on their own initiative. Regarding school inclusion, most of them are favorable and their experiences with these students were positive. As for the teaching work, the data showed that they carry out adaptations of content, however, due to different conceptions, the materials that most favor the learning of these students are the images/figures and they are met according to their specific educational needs. The second category showed that the pedagogical practices of the participants were largely constituted by traditional methodologies and the teaching resources most used in the classroom were the blackboard and textbooks. And with PAEE students, notebooks and photocopies stood out. The contents taught in the classroom to these students were offered in different ways: by the level of learning, with and without adaptation of the content, by other types of activity and the absence of them. The relationship between the participants and the PAEE students pointed out that this consisted of explanations and corrections of activities and that when there were professionals to support inclusion in the classroom as a special education teacher and caregiver, they became responsible for teaching and application. activities for these students. In view of the results indicated in the two categories, the need for a more consolidated teacher training was evident, as well as the importance of the participants to reassess the teaching methodologies carried out in the classroom and their attributions in relation to PAEE students. The study pointed out a gap between what is proposed in public policies of inclusion and the training that the participants received to deal with these students, interfering in several aspects of professional practice such as: lack of definition of pedagogical practices, lack of a greater collaborative bond between professionals of support for inclusion in the classroom, as well as the definition of their roles, a greater involvement of the Department of Education responsible for this teaching network, in considering the importance of teacher training and in a collective effort, offering a higher quality education to all students, as provided for in the legal documents, but which have not yet been implemented.

Keywords: Pedagogical Practice; Elementary School; School Inclusion; PAEE Students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos PAEE da rede municipal da pesquisa	69
Gráfico 2: Cursos/Especializações sobre Inclusão Escolar	77
Gráfico 3: Experiências com alunos PAEE.....	82
Gráfico 4: PAEE x experiência dos participantes	83
Gráfico 5: Informações sobre os alunos PAEE	84
Gráfico 6: Adaptações de conteúdo.....	91
Gráfico 7: Recursos didáticos que favorecem o aprendizado dos alunos PAEE	93
Gráfico 8: Informações trocadas com a professora da SRM.....	94
Gráfico 9: Disciplinas/dias observadas em sala de aula.....	97
Gráfico 10: Recursos utilizados durante as observações em Língua Portuguesa.....	102
Gráfico 11: Recursos utilizados durante as observações em Matemática.....	103
Gráfico 12: Recursos utilizados durante as observações em Interdisciplinar	103
Gráfico 13: Atividades de Língua Portuguesa aos alunos PAEE.....	105
Gráfico 14: Atividades de Matemática aos alunos PAEE	106
Gráfico 15: Atividades de Interdisciplinar aos alunos PAEE	107
Gráfico 16: Recursos utilizados para as atividades dos alunos PAEE	109
Gráfico 17: Relação participantes x alunos PAEE – Língua Portuguesa.....	112
Gráfico 18: Relação participantes x alunos PAEE – Matemática	112
Gráfico 19: Relação participantes x alunos PAEE – Interdisciplinar	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências gerais docentes apontadas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019....	45
Quadro 2: Competências específicas apontadas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019	46
Quadro 3: Levantamento de teses e dissertações sobre as práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I	53
Quadro 4: Número de matrículas por etapa de ensino da rede municipal do estudo.....	68
Quadro 5: Número de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino.....	70
Quadro 6: Identificação dos participantes.....	71
Quadro 7: Distribuição dos professores e suas respectivas escolas	72
Quadro 8: Informações sobre os participantes do estudo	76
Quadro 9: Procedimentos didáticos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa.....	101
Quadro 10: Procedimentos didáticos utilizadas na disciplina de Matemática.....	101
Quadro 11: Procedimentos didáticos na disciplina de Interdisciplinar.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino entre 2015 a 2019	22
Tabela 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa entre 2015 a2019	23
Tabela 3: Número de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, por escolaridade (2015-2019)	38

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Comportamentos positivos dos alunos PAEE.	85
Figura 2: Comportamentos negativos dos alunos PAEE	14
Figura 3: Ilustração do posicionamento participantes x alunos PAEE em sala de aula.....	111
Figura 4: Ilustração sala de aula, posicionamento dos participantes, alunos PAEE, cuidadores e professora da educação especial	113
Figura 5: Atividades dos cuidadores em sala de aula.....	114
Figura 6: Atividades da professora de Educação Especial.....	115

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Atividade Acerte o Erro.....	120
Imagem 2: Atividade Soletrando.....	121
Imagem 3: Atividade Tangram.....	122
Imagem 4: Atividade Medida de Tempo.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD - AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES

AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONADE - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

DUA - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GEPEB/EDESP - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA NO ENSINO BÁSICO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

HTPC - HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

HTPI - HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NEE - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PAEE - PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEI - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNEE- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SEESP - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SRM - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TGD - TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
Introdução.....	17
Justificativa.....	21
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA ALUNOS O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE).....	25
2.1 Alunos Público-alvo da Educação Especial- PAEE.....	32
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	38
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFERENCIAIS TEÓRICOS	48
4.1 Estudos sobre práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I.....	53
5. OBJETIVOS	64
6. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
6.1 Fundamentando a Pesquisa.....	65
6.2 Aspectos Éticos	67
6.3 Contextualizando o Universo da Pesquisa.....	67
6.4 Participantes	70
6.6 Procedimentos de Coleta de dados	72
6.7 Procedimentos de análise dos dados.....	74
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	75
7.1 Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação de Professores.....	75
7.2 Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com alunos PAEE.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	141
APÊNDICES.....	145

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Introdução

A inclusão escolar foi amparada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 26 (1948), e da Declaração de Salamanca (Conferência Mundial, 1994), que compreende a educação como um direito fundamental a todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas idades, sexo, etnia, religião, condição socioeconômica ou deficiência.

No Brasil, as políticas públicas começaram a abordar com ênfase o direito educacional de todos a partir da Constituição Federal de 1988, que veio garantir em seu parágrafo I, no artigo 206º, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, as políticas educacionais passaram a se pautar em um modelo de educação inclusiva¹, sendo isto observado em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que instituiu por meio do Capítulo V as demandas específicas para Educação Especial.

De acordo com a referida lei (1996), artigo 58º, a educação especial refere-se a uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”². Sendo garantido a estes alunos (artigo 59º): serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização que atendam suas necessidades, terminalidade específica e aceleração de conclusão, professores com especialização adequada e capacitados para a integração desses alunos em classes comuns e educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº02 de 2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando em seu artigo 2º a matrícula e a permanência de todos os alunos. Para tanto, este documento ressaltou a necessidade da organização do sistema escolar de modo a proporcionar um atendimento de qualidade a todos.

¹ “Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, P.5).

² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436 como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, assim como a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

No ano de 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. (BRASIL, 2008a)

De acordo com PNEE (2008a), estudantes com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. E estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Segundo Manzini (2018), as diretrizes da PNEE (2008) indicavam que o alvo seria estes estudantes, sendo essa clientela denominada como o público-alvo da Educação Especial – PAEE, terminologia que será utilizada por este estudo, respeitando as originais de autores e documentos.

A PNEE (2008) apontou ações necessárias para garantir a educação escolar destes alunos, de modo a orientar os sistemas de ensino na promoção da transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. (BRASIL, 2008a)

Em 2011, foi instituído o Decreto n. 7.611, que dispôs sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), veio assegurar aos alunos PAEE a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, o aprendizado ao longo da vida, a não exclusão ao ambiente escolar sob alegação de deficiência, a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório, a oferta de apoio necessário, a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino e a contribuição técnica e financeira pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2011a)

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que veio assegurar um sistema inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de modo a atingir o máximo do desenvolvimento global dessas pessoas, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Conforme apresentado nos documentos acima, a inclusão escolar de alunos PAEE encontra-se garantida e deve ser concretizada pelos sistemas educacionais. Estudos como os de Mantoan (2001), Blanco (2004), Omote et. al (2005), Mendes (2006a), Glat e Plestch (2010), Ropoli et. al. (2010), Vitaliano e Manzini (2010), Mendes, Almeida e Toyota (2011), Carneiro (2012), Plestch (2012), dentre outros, apontaram que a escolarização desses alunos ainda tende a ultrapassar muitas barreiras.

Para Mantoan (2001), a inclusão escolar fundamentada em um ensino de qualidade a todos demanda novos posicionamentos do sistema escolar, como a modernização do ensino e o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas pelos professores. Continua a autora argumentando que

[...] o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, p.3, 2001)

Ropoli et. al. (2010, p.9) afirmam que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Entretanto, Mendes (2006a) aponta que uma das principais dificuldades encontradas no processo inclusivo dos alunos PAEE se refere à falta de profissionais qualificados, práticas pedagógicas adaptadas e recursos que visem o pleno desenvolvimento do educando.

De acordo com Omote et. al (2005), os professores são um dos principais segmento na promoção do ensino inclusivo, porém ressalta que:

De um modo geral, eles não receberam formação especializada para lidar nessa nova situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. (OMOTE ET. AL, 2005, p.388)

Vitaliano e Manzini (2010) destacam que na formação inicial dos professores são poucas as experiências vivenciadas em salas de aula inclusivas capazes de provocar a busca de conhecimentos que os levem a subsidiar suas atuações pedagógicas no futuro. Os referidos autores afirmam que se faz necessário “possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes as categorias de deficiências.” (VITALIANO; MANZINI, p.55, 2010)

Segundo Glat e Plestch (2010), uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar seria que na formação inicial/continuada fosse dada ênfase no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, como fenômeno complexo e atual, pertencente a todos os professores e ao sistema escolar.

Mendes, Almeida e Toyota (2011) apontam que ainda existem dificuldades de melhoria das oportunidades educacionais para alunos com deficiência na sala de aula comum, sendo imprescindível avançar o conhecimento de alternativas eficazes para a preparação dos profissionais da educação.

Os estudos de Plestch (2012, p.199) assinalam que “as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos.”

Para Carneiro (2012), o professor ao receber um aluno com necessidades especiais deve flexibilizar seu planejamento de modo a oportunizar modificações que contribuam para a escolarização destes alunos. Assim, a referida autora (2012, p.88) pontua que “a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais”.

Blanco (2004) afirma que é importante levantar as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, os fatores favorecedores e as necessidades que eles apresentam, podendo, assim, ajustar as intervenções e apoios pedagógicos.

Fonseca, Capellini e Junior (2010) destacam que:

O professor deve desenvolver a prática da reflexão (ação/reflexão/ação), repensar as prática e utilizar novas estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os alunos, respeitando assim o estilo de aprendizagem de cada aluno, não gerando atitudes preconceituosas e não rotulando seus alunos com dificuldade de aprendizagem como “diferentes” ou especiais, pois a inclusão não prescreve apenas atendimentos individualizados para os alunos com deficiência, mas a eliminação dos obstáculos, para que todos aprendam e assim tenham acesso ao currículo comum. (FONSECA; CAPELLINI; JUNIOR, 2010, p.20)

Portanto, é fundamental que o trabalho do professor esteja voltado a práticas pedagógicas que oportunizem o aprendizado de todos, de modo que possam contribuir para eliminar barreiras que foram construídas historicamente pelo sistema educacional.

Partindo desse pressuposto, torna-se necessário estabelecer não apenas o acesso ao aluno PAEE, mas, também, a permanência por meio de práticas que efetivem seu aprendizado, de modo a contribuir com o seu desenvolvimento global.

O professor neste cenário apresenta-se como uma figura central no processo da inclusão escolar, pois “é ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social”. (DUBOC, 2005)

Sob essa ótica, é fundamental que o trabalho do professor esteja voltado para eliminar possíveis barreiras encontradas no sistema escolar e se pautem em práticas pedagógicas que oportunizem o aprendizado de todos.

Justificativa

O interesse em ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara, nível doutorado, reside em dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisas na linha de *Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas*, ampliar meus conhecimentos e contribuir na área de Educação Escolar/Educação Especial. Além disto, se fundamenta em minha trajetória acadêmica e profissional.

Em 2015, ao finalizar minha graduação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no curso de Licenciatura em Educação Especial, busquei o programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp Araraquara com interesse de aprofundar os conhecimentos sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Durante o mestrado (2015-2017), fui bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pesquisei sobre a formação inicial de professores mediante o estudo de um Programa de Iniciação à Docência³, que demonstrou a importância de

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

estabelecer aos licenciandos⁴ um contexto formativo vinculado à sua futura profissão mediante ao exercício da prática. No estudo realizado, as produções analisadas não apresentaram discussões referentes à inclusão escolar e à prática pedagógica com o aluno PAEE, o que me chamou a atenção.

Participei do grupo de estudos e pesquisa GEPEB-EDESP⁵ cujos estudos são voltados para a interface: educação básica, educação especial, atuação docente e práticas pedagógicas, com realização de discussões sobre o contexto escolar e acadêmico que foram fundamentais para minha participação em eventos científicos e publicações. Cursei disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento de minha formação enquanto pesquisadora e professora.

Trabalhei como professora eventual de Educação Especial na rede regular de ensino e tive a oportunidade de conhecer melhor o ambiente escolar e as diversas dificuldades de aprendizagem dos alunos com PAEE, dentre as quais: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essas vivências me fizeram refletir como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores nas salas regulares de ensino de modo a atender as necessidades específicas destes alunos, visto que a cada ano que se passa observa-se o aumento da inserção de alunos PAEE na educação básica.

De acordo com o Censo Escolar de 2019⁶, o número de matrículas da educação especial chegou a quase 1,3 milhões em 2019, demonstrando um aumento de 34,4% em relação a 2015. (BRASIL, 2020)

A tabela abaixo apresenta o número da educação especial por etapa de ensino entre 2015 a 2019.

Tabela 1: Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino entre 2015 a 2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Censo da Educação Básica 2019, Brasil (2020).

⁴ Dos cursos de Matemática, Pedagogia e Química.

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino Básico e Educação Especial vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, cujos estudos são voltados para a interface: educação básica, educação especial, atuação docente, práticas pedagógicas, adaptação curricular e formação de professor, bem como produzir e divulgar conhecimentos científicos, acadêmicos e técnico-profissional.

⁶ Ano em que foi realizada a coleta de dados do estudo (entrevista e observação).

A tabela 1 aponta que o Ensino Fundamental I é a etapa de escolarização que possui maior número de alunos matriculados na educação especial, com 885.761 no ano de 2019, apresentando um acréscimo de 29,75% frente a 2015, denotando a importância desse ensino, para o desenvolvimento dos saberes e habilidades cognitivas dos alunos PAEE na escola regular.

A seguir, a tabela 2 apresenta o percentual dos alunos da educação especial de 4 a 17 em salas comuns por dependência administrativa.

Tabela 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa entre 2015 a 2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%

Fonte: Censo da Educação Básica 2019, Brasil (2020).

Os dados da tabela 2 mostram que o percentual de matrículas de alunos da educação especial de 4 a 17 anos em classe comum vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019, inseridos em sua maioria ainda em instituições de ensino público. (BRASIL, 2020)

Nota-se, portanto, uma efetivação do acesso destes alunos na rede escolar, com destaque ao Ensino Fundamental I, tornando-se necessário verificar como está ocorrendo a permanência dos alunos PAEE mediante as práticas pedagógicas estabelecidas pelos professores de modo a concretizar o seu aprendizado, que é o caso a que se propõe estudar a presente pesquisa.

Sob essa ótica, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, procurando responder às seguintes questões de pesquisa:

- Como está sendo desenvolvida a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental I das escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista em relação aos alunos PAEE?
- Qual a visão dos professores no que se refere à inclusão escolar desses alunos?
- Como tem sido realizada a formação inicial e continuada destes professores?

Deste modo, o objetivo da presente pesquisa⁷ foi identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos PAEE em salas de aula regular nas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista.

A relevância desse estudo está em analisar como está ocorrendo a atuação do professor do ensino regular junto aos alunos com PAEE verificando sua visão a respeito da inclusão dos mesmos, bem como sua formação docente para atuar frente a educação inclusiva.

Para fundamentar as discussões sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental I com alunos PAEE, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

A *seção 1* traz esta introdução abordando o tema da pesquisa, a justificativa da escolha do estudo e as questões de pesquisa.

Na *seção 2*, denominada Políticas Educacionais voltadas para alunos Público-alvo da Educação Especial - PAEE apresenta um panorama das políticas instituídas no Brasil sobre a temática e os alunos pertencentes a essa modalidade de ensino.

A *seção 3*, intitulada Formação de Professores no Ensino Fundamental I na Perspectiva Inclusiva assinala a política nacional e referências bibliográficas da formação necessária para atuar nesta etapa de ensino mediante a perspectiva inclusiva.

Na *seção 4*, Práticas Pedagógicas: Referenciais Teóricos apresenta os autores utilizado neste estudo sobre a temática e um levantamento de produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

A *seção 5* descreve o objetivo geral e os específicos. O caminho metodológico percorrido para a realização da presente pesquisa encontra-se na *seção 6*, apresentando: fundamentação do estudo, aspectos éticos, contextualização do universo da pesquisa, participantes, procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados.

Na *seção 7* expõe-se a apresentação e análise dos dados por meio de duas categorias. Por fim, na *seção 8* foram tecidas as considerações finais.

⁷ Ressalta-se que a coleta de dados da pesquisa foi realizada em 2019, anteriormente a pandemia de Coronavírus (Covid-19) e ao isolamento social.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA ALUNOS O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

A presente seção apresenta as políticas públicas educacionais e documentos formativos nacionais sobre a inclusão escolar de alunos PAEE a partir de 1988, referentes à educação especial e a educação básica. Além disto, apresenta quais alunos se inserem ao PAEE, trazendo a definição de suas características de acordo com as concepções políticas que repercutem as diretrizes legais adotadas na área.

Como já assinalado na introdução, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 marca o início da perspectiva da educação como direito de todos (artigo 205º), tendo como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

Em 1990, é instituída a Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e o do Adolescente, que vem reforçar esses direitos assinalando em seu artigo 54º como dever do estado o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Posteriormente, em 1993 o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a UNESCO tendo como base a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”⁸ elaboram o Plano decenal de educação para todos, destacando para a melhoria do acesso e da permanência escolar “à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1993, p. 48).

Em 1994, é instituída a Política Nacional de Educação Especial, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pelo MEC, tendo como objetivo a “fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994b, p. 45).

No ano de 1996, a LDBEN 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dando atenção à educação especial por meio por meio do Capítulo V definindo-a como modalidade de educação, preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo

⁸ Aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia, tendo como objetivos de educação para todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

público a ser atendido, sendo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e assegurando condições de acesso e permanência pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.076 cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), no âmbito da justiça, tendo entre suas competências “zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...] acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras” (BRASIL, 1999a).

Em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e revoga o Decreto 3.076/1999, mantendo o CONADE ligado ao Ministério da Justiça. Em relação ao acesso à educação, assinala as seguintes medidas:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (BRASIL, 1999b)

No ano seguinte, a portaria nº 554 de 26 de abril de 2000 aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille, instituído pela portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, abordando como algumas de suas competências: assistência técnica às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entidades públicas e privadas, sobre o uso do Sistema Braille; realização de cursos de aprendizagem do sistema, com caráter de especialização, treinamento e atualização de professores, técnicos, usuários do Sistema Braille e comunidade. (BRASIL, 2000a)

Ainda no ano de 2000, a Lei nº 10.098 de 9 de dezembro estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços

públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000b).

De acordo com a referida lei (2000b), capítulo VII, artigo 17º:

“O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer”. (BRASIL, 2000b)

Em 2001, a Lei nº 10.172 de 9 aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) que aborda a educação especial em seu item 8 apresentando diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Destacando a ampliação de serviços de estimulação precoce, formação de professores da rede regular de ensino, parceria com a área da saúde, assistência social e organizações não governamentais, atendimentos em salas de recursos, fornecimento de transporte escolar, equipamentos e materiais adaptados, infraestrutura adequada, entre outros (BRASIL, 2001a).

A Resolução CNE/CEB nº02 de 2001 constitui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e estabelece que o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais iniciará na educação infantil, sendo assegurados serviços de educação especial quando houver necessidade de atendimento educacional especializado. Além disto, afirma em seu artigo 7º que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2001b)

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, tendo entre os seus objetivos a busca de “medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001c).

No ano de 2002, é estabelecida a Lei nº 10.436 sobre a Libras, sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e definida como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Posteriormente, em 2004, a Lei nº 10.845 de 5 de março institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, tendo como objetivos garantir a universalização do atendimento especializado de alunos com deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns e progressivamente a inserção no ensino regular (BRASIL, 2004a).

Em 2005, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, garantindo às pessoas surdas no artigo 14º “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, tendo em vista à mobilização da sociedade pela melhoria da qualidade da educação básica. No artigo 2ª apresenta como uma diretriz a ser concretizada nos Municípios, Distrito Federal, Estados e sistemas de ensino a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a).

Nesse mesmo ano, o decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007 dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB, apresentando em artigo 9º inciso 2 que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência da rede pública de ensino poderá ser realizado nos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial (BRASIL, 2007b).

No ano de 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que evidência nos sistemas escolares “a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2008, p.5). Desta forma, prevê “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em 2009, o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁹ e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. No artigo 24ª apresenta ações referentes à educação e descreve que

⁹ Homologada pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual o Brasil é signatário.

“para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009a).

Para tanto, o referido artigo apresenta como objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009a)

Em outubro do mesmo ano, é instituída a Resolução nº 04 de 02 de outubro, pelo MEC, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b).

Esse atendimento deve ser realizado nas salas de recursos multifuncionais em escolas do ensino regular, no contraturno da escolarização do aluno, sendo não substitutivo às classes comuns e em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b).

No ano de 2011 o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, afirmando em seu artigo 2º que “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011a)

Aponta que esses serviços serão denominados AEE entendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. De acordo com o inciso 2º do citado referido artigo esse atendimento deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. Sendo seus objetivos:

Art. 3º I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a)

Ainda no mês de novembro de 2011 o Decreto nº 7.612 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que entre suas diretrizes aponta a garantia de um sistema educacional inclusivo, equipamentos públicos de educação acessíveis e acesso do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011b)

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, reafirma em seu artigo 3º IV a garantia do acesso à educação.

Em 2013 a Lei nº 12.796 altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Em relação à educação especial é alterado nos artigos 58º e 59º as terminologias “educandos portadores de necessidades especiais” e “educandos com necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013)

No ano de 2014 a Lei Nº 13.005 aprova o PNE e dá outras providências, a educação especial é contemplada na meta 4 do documento, apresentando como objetivo:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2014)

Posteriormente, em 2015 a Lei nº 13.146 de 6 de julho institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), trazendo em seu capítulo IV o direito à Educação, sendo garantido um sistema educacional inclusivo em que o aluno possa “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades.”

De acordo com o artigo 28º a referida lei é responsabilidades do poder público: estabelecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; aprimorar os sistemas educacionais; promover o AEE; ofertar educação bilíngue em Libras/língua portuguesa; favorecer o acesso e a permanência dos alunos com deficiência; proporcionar participação dos estudantes e suas famílias na escola; fomentar programas de formação inicial e continuada aos professores; disponibilizar professores de AEE, tradutores, intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio; ofertar cursos de Libras, sistema Braille e recursos de tecnologia assistiva; apoiar o acesso à educação superior, profissional e tecnológica; incluir conteúdos curriculares sobre as deficiências no ensino superior; assegurar o acesso dos alunos em atividades de esporte ou lazer da escola; ofertar acessibilidade nos ambientes educacionais; e articular intersetorialmente na implementação de políticas públicas.

Em 2019 o Decreto nº 10.177 de 16 de dezembro dispõe sobre o conselho nacional dos direitos da pessoa com deficiência, tendo entre suas competências “acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana, reabilitação e outras políticas relativas à pessoa com deficiência”. (BRASIL, 2019a)

Mediante os documentos governamentais apresentados pode-se verificar o direcionamento para a garantia e a permanência dos alunos PAEE no sistema regular de ensino. Segundo Glat (2018, p.9) “as políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências”

Para a referida autora as políticas ao garantirem aos alunos PAEE o acesso ao ensino comum, colocaram em xeque a concepção dominante de escola como uma instituição meritocrática, classificatória e homogeneizadora. Cabe, portanto, aos sistemas de ensino se reorganizarem para oferecer uma educação que vá ao encontro das necessidades educacionais desses alunos.

Ressalta-se que apesar das políticas educacionais até 2019 apontarem uma direção para inclusão escolar dos alunos PAEE, em 2020, o decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – (PNEE-2020), pretendendo substituir a PNEE de 2008 e em sua composição apresenta retrocessos quanto ao atendimento destes alunos no ensino comum apresentando como possibilidades em seu artigo 2º inserção em classes e escolas especializadas.

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021) a PNEE-2020:

[..] parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

Deste modo, faz-se necessário que as instituições e profissionais da educação lutem para que as políticas voltadas aos alunos PAEE continuem na perspectiva inclusiva, de modo que a educação seja um direito de todos. A seguir, apresenta-se os alunos que se inserem ao PAEE.

2.1 Alunos Público-alvo da Educação Especial- PAEE

Como já abordado neste estudo, os alunos PAEE referem-se aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008a; 2013). Segundo Manzini (2018):

Desde 2008, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indicavam que o alvo seria os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa clientela foi, e continua sendo denominada como o público-alvo da Educação Especial. (MANZINI, 2018)

Deste modo, pretende-se aqui, contextualizar brevemente este público apresentando suas definições e especificidades de cada grupo de acordo com os documentos nacionais e os referenciais teóricos da área.

- *Alunos com deficiência*: são aqueles apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (BRASIL, 2008a, 2013, 2015), entre eles a deficiência intelectual, visual, física e a surdez/deficiência auditiva.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2010) a deficiência intelectual refere-se a um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, usos de recursos da comunidade,

autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho, sendo também critério para sua identificação a manifestação antes dos 18 anos de idade.

Em relação a escolarização destes alunos Oliveira (2009a) assinala que:

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas, assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2009a, p.73-74)

Nesta direção, Santos (2012) assinala que as limitações e possibilidades do aluno com deficiência intelectual não exige intervenções complexas nas práticas pedagógicas comuns, mas requer do professor uma atuação mais próxima, constante e específica sobre cada objetivo escolar. Para o referido autor (2012, p. 945) “estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com deficiência intelectual, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com alunos sem deficiência.”

A deficiência visual refere-se ao espectro que vai desde a visão subnormal a cegueira, de acordo com o artigo 1º inciso 2º da Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008:

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (BRASIL, 2008b)

Sá, Campos e Silva (2007, p.16) apresentam que “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” e a visão subnormal (baixa visão) é “complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral”.

As referidas autoras pontuam que os alunos com deficiência visual cada qual com suas características, necessitam de um ambiente escolar que proporcione o acesso efetivo a educação, entretanto, os conteúdos curriculares costumam privilegiar a visualização em todas as áreas de conhecimento, através de símbolos gráficos, imagens, letras e números.

Deste modo, Domingues et. al. (2010) apresenta que o sistema educativo deve oferecer aos alunos com deficiência visual recursos que garantam o acesso a conteúdo, destacando para alunos cegos o sistema Braille, os leitores de telas e os sistemas sonoros e para os alunos com baixa visão o uso de auxiliares óticos¹⁰, não-ópticos¹¹ e as Tecnologias de Informação e Comunicação¹².

Em relação a deficiência física, o Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004, aponta se caracterizar por:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004b, p. 2).

Considerando que a diversidade que contempla a deficiência física, é importante que os professores conheçam essas especificidades para estabelecer estratégias de ensino que colaborem com o aprendizado do aluno. Em Brasil (2006, p. 29) evidencia-se a utilização de recursos didáticos e equipamentos especiais “buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida.

Sobre a Surdez/deficiência auditiva o decreto 5.626/05 em seu artigo 2º subscreve que: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o

¹⁰ Lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto. Exemplos de auxílios ópticos são lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios, dentre outros, que não de vem ser confundidos com óculos comuns. (DOMINGUES et. al., 2010, p. 10).

¹¹ Referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos (DOMINGUES et. al., 2010, p. 12).

¹² Áudio livros, Livros com letras ampliadas e Ampliadores de telas (MELO; PUPO, 2010).

mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” e deficiência auditiva “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Ainda, sobre o referido decreto os sistemas de ensino devem garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva:

“I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Segundo Lacerda (2006), somente a presença do intérprete de Libras em sala de aula desse profissional não é capaz de garantir um atendimento adequado aos alunos surdos, sendo necessário outras providências como adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e a língua de sinais.

- *Alunos com Transtornos globais do desenvolvimento*: apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Nesse contexto, apresentaremos o Transtorno do Espectro Autista¹³ - TEA, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação (BRASIL, 2008, 2012a).

De acordo com a Lei nº 12.764/12 a pessoa TEA caracteriza-se por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva

¹³ O indivíduo com TEA ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, tais como: autista, indivíduos com autismo, autismo infantil, entre outros. Neste estudo optamos por utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que a Lei nº 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012a)

aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012a)

Os estudantes com TEA requerem um ambiente educativo capaz de considerar suas especificidades, sendo importante “desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares (SCHMIDT, et al., 2016, p. 230)”.

A síndrome de Rett apresenta como característica vários déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida, como:

Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos. O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva. (BRASIL, 2010a, p.13)

Desta maneira, Santos (2013a) destaca que para estudantes com síndrome de Rett as estratégias de ensino-aprendizagem devem estar ligadas a fatores emocionais, físicos, sociais e intelectuais, sendo necessário um trabalho que motive e tenha significado para este estudante.

A Síndrome de Asperger Brasil (2010a, p.16) define como um “prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento”.

Segundo Barboza, Lima e Porto (2018), para estudantes com síndrome de Asperger, o trabalho educativo exige um caráter interdisciplinar e uma abordagem voltada para melhoria da qualidade de vida do estudante, destacando a utilização de instrumentos e exemplos reais no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao transtorno desintegrativo da infância, é apresentando como:

[...] regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo. (BRASIL, 2010a, P.15).

Os transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação são diagnosticados quando não se encaixa em nenhum dos outros transtornos e “existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados” (BRASIL, 2010a, p.14).

Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2013), o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger foram englobados ao termo Transtorno do Espectro Autista - TEA. Ressalta-se que esses novos delineamentos dados pelo DSM-V (2014) não foram assinalados na legislação educacional brasileira, porém, com decreto n.º 8.368/14¹⁴, é possível observar que o MEC, ao utilizar a nomenclatura TEA, assume “oficialmente” o conhecimento da substituição do termo “autismo”.

- *Alunos com Altas habilidades e superdotação*¹⁵: são aqueles que apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além disto, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

Segundo Delpretto (2010), os alunos com altas habilidades/superdotação não encontraram obstáculos no acesso à escola comum, mas muitos passam despercebidos e não são atendidos satisfatoriamente. Deste modo, pontua que o trabalho pedagógico com esses alunos “deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade do aluno; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalhos na(s) área(s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado” (DELPRETTO, 2010, p.21).

Conforme apresentado, o PAEE é amplo e os professores poderão receber em suas salas de aula esses alunos, sendo necessário, assim, estarem preparados para atuar com a diversidade que se insere no sistema escolar. Para tanto, faz-se necessário uma formação que os capacite para que seja garantida a escolarização desses estudantes.

Na seção a seguir apresentam-se estudos sobre a formação de professores para atuar no ensino fundamental I diante o contexto inclusivo.

¹⁴ Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2014b)

¹⁵ Ressalta-se que esses alunos não foram o público da presente pesquisa.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação escolar na perspectiva inclusiva requer profissionais que estejam capacitados para trabalhar com a diversidade contemplada em nossa sociedade. Deste modo, é importante compreender o cenário da formação de professores no Brasil, especificamente no ensino fundamental I, que é o objeto do presente estudo.

De acordo com o Censo da Educação Básica 2019¹⁶, no ensino fundamental I houve o registro de 751.994 professores nos sistemas de ensino, sendo que destes 80,1% apresentavam licenciatura, 4,1% de bacharelado, 10,6% ensino médio normal/magistério e 5,2% nível médio ou inferior, conforme apresentado na tabela 3. (BRASIL, 2020)

Tabela 3: Número de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, por escolaridade (2015-2019)

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Médio ou Inferior	Médio Normal/Magistério	Superior em Andamento	Superior Completo Bacharelado	Superior Completo Licenciatura
2015	758.840	4,7%	15,0%	6,6%	1,8%	71,9%
2016	763.927	4,6%	13,9%	6,6%	1,8%	73,2%
2017	761.737	4,4%	12,9%	6,5%	1,8%	74,4%
2018	762.884	4,3%	11,0%	6,3%	1,2%	77,3%
2019*	751.994	5,2%	10,6%	0,0%	4,1%	80,1%

Fonte: Censo da Educação Básica 2019, Brasil (2020).

Mediante os dados apresentados, é possível verificar que 84,2% dos professores (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) apresentavam nível superior completo, 10,6% (ensino médio normal/magistério) tinham formação mínima para o exercício da docência e 5,2% (nível médio ou inferior) a insuficiência formativa necessária para esta atuação.

Nesta direção, faz-se importante compreender como as políticas educacionais brasileiras foram instituindo a formação de professores para atuação no ensino fundamental I, que neste estudo são assinaladas a partir da LDBEN 9394/96¹⁷.

Segundo Gatti e Barreto (2009), somente após 1960 é possível encontrar uma legislação que oriente a formação de professores no Brasil quanto a estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

¹⁶ Ano em que se realizou a coleta de dados deste estudo.

¹⁷ Lei que insere a educação especial como modalidade de ensino.

No artigo 62¹⁸, a LDBEN 9394/96 assinala que para atuação do professor no ensino fundamental I, a formação mínima precisa ser “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Além disto, no artigo 13 atribui às funções destes profissionais, sendo elas:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p.5)

Quanto à atuação desses profissionais com os alunos PAEE, a LDBEN 9394/96, no capítulo V da Educação Especial, artigo 59 inciso III, aponta que os sistemas de ensino deverão assegurar “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 1999, o decreto nº 3.276¹⁹ determina a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, estabelecendo em seu artigo 2º que a organização dos cursos de formação devem atender os seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados; II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1999c)

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional da Educação - PNE²⁰, pela lei nº 10.172, na qual se apresentam diretrizes e metas voltadas à formação de professores e à valorização do magistério, destacando como prioridade a formação inicial e continuada dos professores, assim como a garantia de condições adequadas de trabalho (tempo para estudo; preparação das aulas; salário digno; carreira de magistério). Além disso, o PNE aborda a estruturação dos cursos de formação inicial, evidenciando a necessidade de “superar a histórica dicotomia entre teoria e

¹⁸ Alterado pela Lei 12.796/2013 e posteriormente pela Lei 13.415/2017.

¹⁹ Dispõe sobre a formação docente e dá outras providências.

²⁰ Estabeleceu a política de educação de 2001- 2010.

prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.” (BRASIL, 2001, p.66).

Neste contexto, o PNE, em seu item denominado Educação Especial, assinala a formação do professor da sala regular com o aluno PAEE destacando a importância de ofertar cursos sobre o atendimento destes alunos para os profissionais em exercício e a inclusão de conteúdos e disciplinas nos currículos de formação de professores no nível médio e superior.

Ainda em 2001, é instituída a Resolução CNE/CEB nº02 de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contemplando em seu artigo 18 inciso 1º que são considerados professores capacitados trabalhar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais²¹ aqueles com formação de nível médio ou superior que tiveram conteúdos sobre educação especial atrelado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b)

No ano de 2002, a Lei nº 10.436, sobre a Libras, afirma no artigo 4º que os sistemas de ensino “devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL,2002), reafirmado pelo Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005²² no artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

²¹ Termo utilizado na época da resolução para se referir aos alunos PAEE.

²² Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

Posteriormente, em 2007, o Decreto nº 6.094 estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, entre suas diretrizes, destaca a importância da formação de professores para melhoria da educação básica, apresentando como compromisso no artigo 2º inciso “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a, p.1).

No mesmo ano, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com intuito de melhorar a educação no Brasil, para tal, estabeleceu como um de seus eixos norteadores a educação básica e entre as ações para sua melhoria enfatizou-se a importância da formação de professores e na valorização dos profissionais da educação.

É também instituída a Lei nº 11.502 que atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da educação básica, visando garantir a qualidade formativa desses profissionais que atuarão nas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

Em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é estabelecida pelo decreto nº 6755²³ trazendo como meta em seu artigo 3º a melhoria da educação básica pública, o apoio à formação inicial e continuada e a valorização docente. Para tanto, no artigo 10º confere à CAPES atuar no incentivo da formação de professores para educação básica por meio de programas de iniciação à docência e bolsas a estudantes de cursos de licenciatura das instituições de educação superior (BRASIL, 2009c).

Concomitante ao Decreto nº 6755, é implementado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, como programa emergencial, com o objetivo de “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica” (CAPES, 2009).

Ainda em 2009, é estabelecida a Lei nº 12.056, que acrescenta parágrafos ao artigo 62 da LDBEN de 1996 sobre a formação de professores, instituindo regime colaborativo entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para promover a formação e capacitação dos profissionais da educação, de modo presencial ou à distância.

Em 2010, a Resolução nº 4 de 13 de julho define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica apontando no artigo 57 a importância da valorização do profissional da educação e da necessidade dos programas de formação inicial e continuada para

²³ O decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.

prepará-los para o desempenho de suas atribuições. No artigo 59, pontua-se que os sistemas de ensino devem estabelecer orientações sobre a formação desses profissionais para que se antecipe:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010b)

Ao tratar da Educação Especial, essa resolução destaca a importância da atuação do professor da classe comum com os alunos PAEE, apontando a necessidade dos sistemas de ensino criarem condições para que este professor “possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” (BRASIL, 2010).

No ano de 2011, o Decreto nº 7.611 dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, afirmando no artigo 5º que a União prestará apoio técnico e financeiro os sistemas públicos de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos PAEE, destacando entre suas ações a “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011a).

Em 2013, a Lei nº 12.796²⁴ realiza alterações na LDBEN 9394/96, assinalando no artigo 62 que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada:

“[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. (BRASIL, 2013)

Essa mesma lei aponta que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão medidas de acesso e permanência em cursos de formação de professores, assim como

²⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, assim como outras providências.

o incentivo mediante bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura. Destaca-se aqui, também, o estabelecimento de exames como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação, a formação dos profissionais por cursos em nível médio ou superior e a formação continuada no local de trabalho ou em instituições (BRASIL, 2013).

Em 2014, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE²⁵, que apresenta como uma de suas diretrizes no artigo 2º inciso IX a “valorização dos (as) profissionais da educação”. Nesta direção, aponta como metas: garantir que os professores da educação básica tenham formação superior em sua área de atuação; estabelecer ações formativas em nível de pós-graduação e formação continuada mediante as demandas dos sistemas de ensino; valorizar os profissionais do magistério quanto ao seu rendimento; e assegurar planos de Carreira.

Também assinala a formação de professores da educação básica como uma das estratégias para a concretização da meta 4²⁶ que refere-se a garantia do acesso à educação aos alunos PAEE, pontuando, portanto, o incentivo da inserção nos cursos de licenciatura e demais cursos de formação, inclusive em nível de pós-graduação, dos “referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014a).

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e aborda no capítulo IV o direito à Educação, assinalando no artigo 28º que é de responsabilidade do poder público estabelecer nos programas de formação inicial e continuada de professores a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, além disto, no inciso XIV aponta a necessidade da “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 8752 de 9 de maio de 2016 que revoga o Decreto nº 6755/2009²⁷ e dispõe a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, cujos objetivos

²⁵ Plano Nacional de Educação, que estabelece política de estado de educação para a próxima década.

²⁶ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

²⁷ Decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dava outras providências.

expressos no artigo 3º são: estabelecer programa nacional e ampliar oportunidades de formação aos profissionais da educação básica; identificar a necessidade de formação inicial e continuada; proporcionar a integração da educação básica com a formação inicial e continuada; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais em exercício; garantir o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos; assegurar que os cursos de licenciatura contemplem sua carga horária de formação geral, pedagógica e específica; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação (BRASIL, 2016).

O referido decreto no artigo 12º aponta que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares, assinalando entre as iniciativas:

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2016)

Em 2017, a Lei nº13415²⁸ realiza diversas alterações na LDBEN 9394/96, entre elas o artigo 62²⁹ é modificado retirando a especificação das instituições formadoras, ora apontadas anteriormente.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, p.4, 2017a).

Essa lei também inclui, no artigo 62, o inciso 8º, estabelecendo que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a).

No ano de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

²⁸ Altera as Leis nºs 9.394/96, 11.494/07, Decreto-Lei nº 5.452/1943 e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

²⁹ Dispõe sobre a formação docente para atuação na educação básica. Alterado anteriormente pela lei nº 12.796 de 2013.

Segundo essa Resolução, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Competências gerais docentes apontadas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL, 2019b.

Além dessas, são apresentadas no artigo 4º as competências específicas que se referem a três dimensões, sendo elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional, assinaladas no quadro 2.

Quadro 2: Competências específicas apontadas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: BRASIL, 2019b.

Em relação à educação dos alunos PAEE, a referida resolução aponta que nos cursos de licenciatura de formação de professores deve-se conter “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019b, P.7).

Conforme os documentos abalizados acima, verifica-se que a formação de professores é um dos elementos fundamentais para a melhoria da educação básica incluindo: nível de formação requerida para atuação docente; organização e estruturação dos cursos de formação; ações formativas (inicial e continuada) por meio de planos e programas; oferta de bolsas e apoio a licenciandos; medidas e ações para valorização do magistério; requisito de conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos; e determinação de competências gerais e específicas.

Gatti et al. (2019) aponta que há uma descontinuidade nas políticas de formação de professores, o que acaba afetando a educação e desfavorecendo a geração de impactos mais fortes e duradouros, além de articulações necessárias a uma boa política educacional.

Quanto aos cursos de licenciatura, as autoras (2019, p. 312) afirmam que “continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar”, destacando carências evidentes nas licenciaturas que apresentam uma cultura bacharelesca.

Continua as referidas autoras (2019) pontuando aspectos que devem ser observados nas políticas e práticas institucionais voltadas à formação de professores, sendo eles: formação sólida aliada a uma carreira digna; clareza do perfil para esse profissional; consideração de contextos sociais e culturais neste trabalho; mudança das dinâmicas formativas por uma ação

mais efetiva; avanços sobre a compreensão da docência com conhecimentos e competências específicas, princípios e valores profissionais; estudo de cursos de licenciatura para as áreas de conhecimento dos currículos da educação básica; aproximar instituições formadoras e as escolas; fomentar um sistema de apoio aos cursos de licenciatura; repensar sobre as propostas imediatistas de formação que não estão trazendo resultados positivos; estabelecer meios de acompanhamento específico das licenciaturas; atentar as características dos formadores de professores; promover compartilhamentos na formação mediante a projetos de docentes de diferentes áreas, dentre outros do gênero.

No que se refere à formação do professor da educação básica para atuar com alunos PAEE, os documentos apresentados assinalaram a necessidade de profissionais capacitados, a inserção de conteúdos e disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, realização de formação continuada aos profissionais em exercício, instituição da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e adoção de práticas inclusivas.

Segundo Glat (2018, p.14), os cursos de formação de professores para educação básica “vêm incorporando em seus currículos (mais por exigência legal, do que opção político pedagógica) disciplinas voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais”, entretanto, o conteúdo voltado a este público dificilmente se articula com as disciplinas que tratam do processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento em geral. Desta maneira destaca que:

Para fazer frente à demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo entre as disciplinas, em uma perspectiva de diversidade humana como padrão. (GLAT, 2018, P.14)

Deste modo, coteja-se uma política de formação de professores mais contundente, para que a inclusão desses alunos ocorra no sistema regular de ensino por meio de práticas pedagógicas que favoreçam os seus aprendizados, conforme consta na seção a seguir.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFERENCIAIS TEÓRICOS

A presente seção apresenta os referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas utilizadas neste estudo, bem como um levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

A seguir apresenta-se alguns referenciais teóricos de autores dedicados à essa temática dos quais consideramos fundamentais para obter elementos de apoio a uma prática tecida pedagogicamente e regida pelo olhar ético e inclusivo.

Segundo Sacristán (1995), as profissões são definidas por suas práticas, entretanto, ao se referir sobre o trabalho docente destaca que prática educativa vai além do ofício “tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1995, p. 91)”.

O referido autor (1995) assinala três contextos que constituem a prática pedagógica do professor: caráter antropológico, práticas institucionalizadas e práticas concorrentes.

A prática de caráter antropológico refere-se à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, para Sacristán (1995, p. 69), “toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural”.

As práticas institucionalizadas dizem respeito à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e pelas organizações escolares a que estão inseridos, Sacristán (1995, p.69) destaca que “são configurações históricas que tem muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia de quem governa a educação e os professores”.

E as práticas concorrentes são aquelas externas ao sistema escolar que exercem grande influência sobre a atividade técnica dos professores “Todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas preesboçadas fora do teatro imediato da ação escolar” (SACRISTRÁN, 1995, p. 70).

Esses contextos que compõem a prática pedagógica do professor, certamente, interferem na maneira em como assumem os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (SACRISTRÁN, 1995).

Deste modo, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula, mas são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelas influências que recebem do contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida.

De acordo com Libâneo (2005), a atuação do professor na educação escolar para a aprendizagem dos estudantes requer a implementação de opções pedagógicas e um posicionamento sobre objetivos e maneiras de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas inseridas em contextos socioculturais e institucionais reais.

Para o autor (2005, p.2), “pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isto envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia”.

Nesta direção, compreende-se que com a realização das práticas pedagógicas será possível educar pessoas e constituir sujeitos e identidades. Libâneo (2005) destaca que:

[...] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2005, p.2)

Para o referido autor, as práticas pedagógicas devem ser exercidas por meio das seguintes ações: a) mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica; b) desenvolvimento da subjetividade, auxílio na construção de identidade pessoal e acolhimento à diversidade social e cultural; c) formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade (LIBÂNEO, 2005).

Essas ações pedagógicas são voltadas para a formação do sujeito e são determinantes para inclusão ou exclusão social, sendo assim, atrelado aos conteúdos deve-se considerar “a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando noções de “prática” (LIBÂNEO, 2005, p.33).

Tendo em vista a diversidade de sujeitos no contexto escolar Plestch e Glat (2012), ao estudar sobre alunos PAEE, apontam que apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva “as práticas pedagógicas

e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação”.

Segundo Carneiro e Uehara (2016), a escola historicamente selecionou e homogeneizou o grupo de estudantes e seus modelos pedagógicos, sendo imprescindível uma reestruturação por meio de práticas pedagógicas inclusivas que respondam às necessidades variadas dos alunos.

Deste modo, quando se trata de práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente com os alunos PAEE no ensino regular, estudos (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; PLETSCHE, 2010; BRIANT; OLIVER, 2012; CARNEIRO, 2012; ZERBATO; MENDES, 2018; SANTOS; 2019) apontam ainda um processo de construção.

De acordo com Santos (2019, p.61), “as práticas pedagógicas que deveriam orientar e direcionar a aprendizagem dos alunos por meio de recursos, estratégias e adaptações desenvolvidas pelo professor no currículo escolar [...] persistem como desafios para a educação inclusiva”.

Portanto, torna-se necessária a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, metodologias que favoreçam o processo de inclusão escolar, dentre elas destacamos as Adaptações Curriculares (HEREDERO, 2010; CAPELLINI, 2018), o Planejamento Educacional Individualizado (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; PLETSCHE; GLAT, 2013; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), o Ensino Colaborativo (GATELY; GATELY, 2001; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO; MENDES, 2018).

As adaptações curriculares são “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos” (HEREDERO, 2010, p.200).

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (HEREDERO, 2010, p.200).

Para tanto, as adaptações curriculares instituem uma sequência de ajustes que podem ser denominadas de grande porte (modificações de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores) e de pequeno porte (ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula pelos professores) podendo “configurar variadas

modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização” (HEREDERO, 2010, p.197).

Capellini (2018, p.138) assinala que a adaptação curricular precisa atender as necessidades específicas de cada aluno, conservando os componentes curriculares e seus conteúdos, sendo assim, “a adaptação é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum”.

Em relação ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Plestch e Glat (2013), ao discutir sobre práticas pedagógicas com alunos PAEE, o destacam como uma estratégia educacional diferenciada que estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica que se contextualiza aos objetivos propostos para a turma.

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012) o PEI trata-se de um:

[..] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levados em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p.84)

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.14), o PEI é um instrumento indispensável no apoio à escolarização dos alunos PAEE em classe comum, entretanto, no Brasil ainda não há dispositivos legais que garantam a utilização desse planejamento o que pode inviabilizar a inclusão destes alunos. Deste modo, “sugere-se a adoção do modelo de PEI centrado no indivíduo, visto que tem maior probabilidade de otimizar o processo de escolarização do PAEE em classes comuns de escolas regulares”.

Quanto ao ensino colaborativo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45)

Deste modo, o ensino colaborativo é um serviço que busca contribuir com o processo inclusivo dos alunos PAEE em sala de aula regular mediante a um trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor especializado.

Segundo Gately e Gately (2001), o desenvolvimento da colaboração entre esses profissionais passa pelas seguintes fases: 1) Inicial: na qual a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si; 2) Comprometimento: quando a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula; 3) Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente, um complementa o outro.

Neste sentido, os professores, ao estabelecerem uma parceria colaborativa em sala de aula, poderão proporcionar um ambiente educativo capaz de garantir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE no ensino regular, por meio de ações e práticas que considere suas especificidades e necessidades educacionais.

Por fim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma proposta que visa proporcionar uma maior variedade de ensino capaz de atender a todos os alunos independentemente de suas capacidades, por meio de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade e em caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras (ZERBATO; MENDES, 2018).

De acordo com Nunes e Madureira (2015):

[...] o DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.140)

Deste modo, o DUA propõe que ao invés de pensar em uma adaptação específica para um determinado aluno, o professor promova formas diferenciadas de ensinar o currículo de modo a abranger a todos os estudantes (NUNES; MADUREIRA, 2015; MENDES; ZERBATO, 2018).

Conforme podemos verificar nessa seção, “as práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços,

organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p.154).

Portanto, torna-se fundamental o estabelecimento de práticas pedagógicas que contemplem os alunos PAEE respeitando suas especificidades e oportunizando o aprendizado escolar. A seguir, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre a temática.

4.1 Estudos sobre práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I

Tendo em vista compreender o que os estudos estão assinalando sobre as práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I, foi realizado um levantamento de teses e dissertações na BDTD a partir de 2008³⁰ com as seguintes combinações de palavras-chaves “praticas pedagógicas; alunos PAEE; inclusão escolar”, “praticas pedagógicas; inclusão escolar”, “praticas pedagógicas; alunos PAEE”, “praticas pedagógicas; alunos com deficiência”, “praticas pedagógicas; ensino fundamental; alunos com deficiência”, “práticas pedagógicas; necessidades educacionais especiais”, “ensino fundamental; necessidades educacionais especiais”; “ensino fundamental; alunos PAEE”; “ensino fundamental; alunos com deficiência”, “prática pedagógica; deficiência”. Com esse levantamento foi possível encontrar 19 estudos, sendo 3 teses e 16 dissertações que são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3: Levantamento de teses e dissertações sobre as práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I

ANO	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	UNIVERSIDADE	PROGRAMA
2009	A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência	OLIVEIRA	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação
2011	Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	EFFGEN	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação
2011	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.	SANTOS	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação
2012	Inclusão escolar: a prática pedagógica a partir do paradigma clínico-médico	ADAM	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Educação

³⁰ O ano escolhido refere-se à instituição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo um marco para as ações educacionais desenvolvidas para os alunos PAEE.

2013	Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal	MENDONÇA	Dissertação	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Processos de D. Humano e Saúde
2013	Levantamento de subsídios para os professores do ciclo I desenvolverem práticas pedagógicas no ensino da Matemática com alunos com deficiência nas escolas públicas	SANTOS	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática
2014	A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular	NUNES	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas	RAMOS	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte - CE	DANTAS	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
2014	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	VILARONGA	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
2014	A relação das professoras da sala de recursos/apoio e da sala regular para o Ensino de Matemática de alunos com deficiência do Ensino Fundamental I	FERREIRA	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática
2015	Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	MONTEIRO	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação
2015	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	PORTA	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

2017	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	VERISSIMO	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina.	Programa de Pós-Graduação em Educação.
2017	Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ	SANTOS	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
2017	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	VECCHIA	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação
2017	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	SANTOS	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	NANTES	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	ARAÚJO	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: elaboração própria

Os dados do quadro acima apontam que a maior parte dos estudos foram desenvolvidos em 2014 com cinco produções e 2017 com quatro. A Universidade Federal do Espírito Santo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal de São Carlos foram responsáveis cada uma por duas produções. No geral, os programas de pós-graduação em Educação foram responsáveis pelo maior número de produções (doze) nessa temática.

Os estudos sobre a prática pedagógica com alunos PAEE no ensino fundamental I versam sobre diversos assuntos, Oliveira (2009b), Dantas (2014) e Verissimo (2017) são as produções que mais se aproximam da proposta dessa presente pesquisa. Mendonça (2013), Monteiro (2015), Porta (2015), Santos (2017a), Nantes (2019), Araújo (2019) versam sobre a temática voltada a alunos deficiência intelectual e Santos (2011), Ramos (2014), Vecchia (2017), Santos (2017b) a alunos com TEA. Outras produções discutem sobre colaboração entre os professores da sala regular e os professores da Educação especial (VILARONGA, 2014;

FERREIRA, 2014), currículo (EFFGEN, 2011, SANTOS, 2013b), paradigma (ADAM, 2012) e formação continuada (NUNES, 2014). Esses estudos são apresentados a seguir.

A pesquisa de Oliveira (2009b) buscou compreender o desenvolvimento da prática pedagógica escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos com deficiência de duas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife. Para tanto, realizou entrevistas e aplicação de questionário com seis participantes³¹ e observação participante com duas professoras. O estudo apontou que a inclusão não se apresenta como desejável e necessária, pois há uma carência de recursos para o atendimento destes alunos, além disso, assinalou que a prática pedagógica da segunda escola apresentou maior aproximação dos profissionais com a inclusão, pois não rotulavam os seus alunos, o que contribuía para o trabalho educativo.

Dantas (2014) investigou como eram percebidas e realizadas as práticas pedagógicas por professoras de uma escola pública do município de Horizonte/CE que atuavam com crianças com deficiência em sala de aula comum. Para tanto, realizou um estudo de caso, tendo participantes duas professoras de sala de aula comum, uma professora do AEE, um profissional de apoio e a gestão da escola (diretor e coordenadora). A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante. O trabalho concluiu que existe uma aproximação entre o modo como as professoras percebem sua prática pedagógica e como esta é realizada, além disto, que há distanciamento entre o trabalho realizado pelo professor do AEE e o de sala de aula comum, assim como falta de formação e de apoio aos professores, fatores esses que se tornam obstáculos para a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

Verissimo (2017) buscou caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de quatro professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I com alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE³², sendo a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. Os resultados apontaram práticas que favorecem o processo de aprendizagem dos alunos, como atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas e trabalho de tutoria em grupos. Entretanto, também assinalou práticas que desfavorecem a inclusão como a utilização de atividades xerocadas, livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas em sala de aula e a não realização de adaptações curriculares. Concluindo-se que existem lacunas na formação inicial, na falta de formação em

³¹ 2 professoras da sala regular, 2 coordenadoras e 2 dirigentes.

³² Termo utilizado pela autora para se referir aos alunos PAEE.

serviço e necessidade de se reorganizar Política Nacional de Educação Especial em relação ao atendimento aluno com NEE.

As produções de Oliveira (2009b), Dantas (2014) e Verissimo (2017) revelam que as práticas pedagógicas são constituídas de diferentes maneiras dependendo do profissional e até mesmo do local de atuação.

Deste modo, as práticas pedagógicas não se limitam apenas às ações dos professores, mas também são influenciadas por outras dimensões que se inserem na escola (SACRISTAN, 1995; PLETSCHE, 2010).

A necessidade de apoio aos professores da sala de aula comum, formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva, bem como a importância da colaboração entre os profissionais que atuam com alunos PAEE também são apontados nos estudos de Oliveira (2009b), Dantas (2014), Verissimo (2017).

Verissimo (2017, p. 149) destaca ainda a necessidade de novos estudos sobre a temática “com o intuito de não só caracterizar as práticas pedagógicas dos professores, e sim apresentar caminhos para a efetivação de um ensino de qualidade aos alunos com NEE, bem como apresentar modelos de processos formativos eficazes para a efetivação do processo de inclusão”.

Em relação às pesquisas sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual, Mendonça (2013) e Santos (2017a) Mendonça (2013) e Santos (2017a) apontam a importância de espaços formativos aos professores desses estudantes, já Monteiro (2015), Porta (2015) e Nantes (2019), a complexidade do processo inclusivo no desenvolvimento das práticas pedagógicas e Araújo (2019), a necessidade da realização de adaptações curriculares pouco realizadas com este público, conforme apresentadas a seguir.

Mendonça (2013), tendo como pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, buscou propor um espaço de experiência formativa aos professores do ensino fundamental I em uma escola da rede pública do Distrito Federal, com o intuito de promover reflexões sobre aspectos da prática pedagógica na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado com 21 profissionais³³ da escola mediante a metodologia clínica da atividade³⁴, sendo realizados encontros formativos, filmagens em sala de aula e autoconfrontações. Os resultados apontaram que as concepções e práticas educativas só são

³³ 19 professoras, 1 professor, 1 pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e 1 orientadora educacional.

³⁴ Consiste em um sujeito esclarecer para o outro e para si mesmo questões que surgem no desenvolvimento das suas atividades a partir de análises de situações habituais de trabalho. (MENDONÇA, 2014, P.7)

transformadas através da ressignificação coletiva dos profissionais, restabelecendo aos professores o poder de ação e reflexão conjunta que se realiza por condições materiais históricas, culturais e econômicas.

A pesquisa de Monteiro (2015) visou conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de duas alunas com deficiência intelectual do ensino fundamental I em uma escola municipal de Natal/RN. O estudo de caso foi realizado com as duas alunas, uma professora polivalente, uma professora auxiliar, uma professora de artes e uma coordenadora pedagógica, utilizando-se de entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Os resultados apontaram que a escola tem buscado implementar mudanças para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, assim como a realização de algumas adaptações com as alunas com deficiência intelectual. Entretanto, destacou-se também a responsabilização pela professora auxiliar durante as atividades com a aluna com deficiência intelectual, a apresentação de uma metodologia de ensino tradicional e afirmação de despreparo das professoras para o trabalho frente à inclusão o que remete à necessidade da realização de práticas pedagógicas mais democráticas de ensino e do investimento e incentivo a qualificação dos docentes.

Porta (2015), ao analisar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, de três professores do ciclo I do ensino fundamental, numa escola com alto índice do Ideb do interior de São Paulo, com alunos com deficiência intelectual, pode concluir que há uma complexidade do processo de inclusão escolar, particularmente nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem desses alunos que são realizadas mediante metodologias tradicionais. O estudo indicou a necessidade de formação continuada sobre conteúdos específicos da educação especial, desenvolvimento correto de adequação curricular, participação da família e parceria com a professora de educação especial.

Santos (2017a) buscou analisar e refletir a partir de um programa de consultoria colaborativa, sobre os aspectos que envolvem a organização e estrutura de uma proposta de currículo para os anos iniciais de Ensino Fundamental voltados a alunos com deficiência intelectual, em uma escola da rede pública municipal de Itatiaia/RJ. Teve como método a pesquisa-ação colaborativa e como estratégia a consultoria colaborativa focada na formação de sete professores da sala comum, dois professores do AEE e um coordenador dos anos iniciais. Com a realização da pesquisa, foi possível constatar contradições em como o currículo escolar é previsto e através da realização do programa obter aproximações entre os professores e

práticas que contribuíram para elucidar os aspectos da organização e flexibilização do currículo para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Nantes (2019) investigou as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, tendo como participantes o diretor, o coordenador pedagógico, dois professores regentes e um assistente de sala, sendo utilizado como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados. Os resultados desse trabalho apontaram que, apesar das legislações garantirem ao aluno com deficiência intelectual uma educação de qualidade, não foi observada essa realidade, sendo possível verificar um contexto escolar marcado pela descrença no educando, práticas pedagógicas tradicionais e pouca mediação entre professor e seus alunos, prejudicando, assim, o processo educacional inclusivo.

O estudo de Araújo (2019) analisou as adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás. Participaram da pesquisa 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de salas de aula comum. A metodologia adotada foi a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares. Os apontamentos desse estudo revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares, além disso, foram identificadas, em algumas situações, práticas pedagógicas inovadoras em que as adaptações curriculares estão sendo trabalhadas, porém, são organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio.

As pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltadas a alunos com TEA mostraram que não há modificações nos conteúdos e na organização em sala de aula para atender esses alunos (SANTOS, 2011; RAMOS, 2014, VECCHIA, 2014) e que quando os professores são instruídos, notou-se uma mudança de comportamento na prática pedagógica (SANTOS, 2017b), apresentadas a seguir.

Santos (2011) analisou a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. O estudo de caso ocorreu no município de Salvador -BA, sendo realizadas observações em três escolas regulares e entrevistas com quatro professoras. Os resultados mostraram que a inclusão ainda é algo novo para as docentes e que apesar de se demonstrarem favoráveis a inclusão destes, há um

desconhecimento conceitual sobre da Educação Inclusiva, das especificidades de seus alunos, juntamente com o desenvolvimento de práticas tradicionais de ensino que tem dificultado uma intervenção adequada a estes alunos, tornando-se importante a ampliação da amostra de sua pesquisa no sentido de analisar a inclusão educacional dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

Ramos (2014) investigou como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana/RS. Para isso, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e diretores das escolas. Os resultados mostram que não há modificações em relação ao planejamento para contemplar suas especificidades e a não utilização de estratégias diferenciadas na sala de aula, além disto, notou-se a dificuldade do professor em comunicar-se com os mesmos, por desconhecer suas especificidades.

Vecchia (2017) analisou as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Guarapuava que atuam com crianças com autismo. O estudo teve como instrumentos entrevista e observação, que foram utilizados com quatro professoras de duas escolas do município. Os resultados apontaram que no processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo é preciso a compreensão dos instrumentos de mediação no processo educativo. Também verificou que os professores apresentavam dificuldades em organizar o trabalho pedagógico, demonstrando, assim, a necessidade da formação continuada visto a importância do processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo na sala regular de ensino.

Santos (2017b) propôs investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES. Esta investigação tratou-se de uma pesquisa-ação realizada em duas turmas de 1º ano de uma escola de ensino fundamental, tendo como participantes a equipe gestora, os professores regentes, a professora de Educação Especial, as estagiárias e as crianças com autismo. O estudo apontou que os aspectos fundamentais para a educação dessas crianças são acreditar nas suas possibilidades de aprender, estabelecer relações significativas, mais tempo e explicação das atividades, organização antecipada do planejamento, condução do aluno na proposta, autonomia para realização das tarefas escolares e atenção às estratégias de inserção da criança na sala.

Os estudos sobre colaboração entre os professores da sala regular e da Educação Especial abordam a proposta do coensino (VILARONGA, 2014) para a efetivação da garantia

do direito escolar dos alunos PAEE, assim como a necessidade desta interação para elaboração de estratégias e de materiais para o ensino da Matemática (FERREIRA, 2014).

Vilaronga (2014) elaborou propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala de aula comum da escola regular. Nessa direção, foi realizada uma pesquisa-ação colaborativa com seis professores de Educação Especial. Os resultados apresentaram que o trabalho desse professor na perspectiva do coensino deve ter outra função diferenciada do modelo único proposto na sala de recurso multifuncional. Para a autora, torna-se necessária uma formação específica para o aprendizado do ensino em colaboração, sendo este um dos apoios necessários para fortalecer a inclusão do aluno PAEE.

Ferreira (2014) identificou como os professores da sala de aula regular e da sala de recursos/apoio interagem para auxiliar o aluno com deficiência no ensino de Matemática e como os materiais pedagógicos são utilizados nas estratégias de ensino. Participaram duas professoras da rede municipal e duas professoras da rede estadual da cidade de São Paulo. A coleta de dados envolveu o uso de questionários, entrevistas filmadas e o levantamento dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas. O estudo demonstrou que a interação entre as professoras (ensino comum e sala de recursos) possibilitou uma melhor aproximação do aluno com deficiência aos conteúdos matemáticos trabalhados, assim como o estabelecimento e a criação de materiais adaptados, de acordo com as necessidades dos mesmos.

Referindo-se ao currículo escolar Effgen (2011) investigou as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e TGD em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo foi realizado em uma 4ª série, com a professora regente, duas professoras de Educação Especial e os professores de Artes, Educação Física e Ensino Religioso. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica e, como instrumentos de coleta de dados, a observação e entrevistas semiestruturadas. O estudo apontou que todos os alunos podem ter acesso currículo comum se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o currículo vivido como potencializador de novas ações e de táticas. Sendo assim, deve incorporar as necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos, além de compreender que a pessoa com deficiência como um sujeito que aprende. Outras ações que colaboram no desenvolvimento das práticas pedagógicas seriam: articular com o professor de apoio os trabalhos em sala de aula, incorporar os trabalhos da Educação Especial na proposta pedagógica da escola e investir na formação dos educadores para que tenham melhores condições para lidar com a diversidade em sala de aula.

A pesquisa de Santos (2013b) identificou quais os subsídios são oferecidos aos professores do ciclo I para desenvolverem práticas pedagógicas no ensino da matemática com alunos com deficiência nas escolas públicas, por meio de um levantamento de documentos oficiais em nível nacional, estadual e municipal. O estudo encontrou 25 subsídios voltados ao ensino de Matemática a alunos com deficiência, demonstrando que existem poucas propostas voltadas para as disciplinas específicas, sendo necessário, também, oferecer uma estrutura arquitetônica adequada, ambientes, recursos e materiais para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos em sala de aula.

Adam (2012), em seu estudo, propôs verificar o paradigma clínico-médico e sua relação com a prática pedagógica na inclusão. Como metodologia utilizou a análise documental e fontes secundárias como: Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial. As categorias que definem o paradigma são a normalidade, correção, dificuldade, deficiência, desempenho e diagnóstico, que permitem verificar a relação com alguns elementos da prática pedagógica – objetivos de ensino, metodologia, atividades, intencionalidade e critérios de avaliação. O estudo mostrou que o paradigma clínico-médico se mostra intrínseco à prática pedagógica mesmo em professores que apoiam ou são contrários ao processo de inclusão e que seus traços podem estar presentes na prática ou não, sendo alguns em maior ou menor projeção, dependendo do repertório do profissional.

Nunes (2014) analisou as contribuições de formação continuada, no âmbito de cursos Lato Sensu, para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular em Fortaleza/CE, com vistas à educação inclusiva. Tratou-se de um estudo de caso com a participação de dez professores com especialização nessa área, a coleta dos dados foi por meio de entrevistas e observação em sala de aula com dois participantes selecionados. O estudo demonstrou que a concepção da maioria deles se restringia à integração e socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar e que todos afirmaram desenvolver ações inclusivas no cotidiano de suas atividades escolares, fato confirmado nas observações. Deste modo, apontou que a formação continuada estava contextualizada ao ambiente de trabalho, colaborando para o aprofundamento teórico de suas ações.

Mediante os estudos apresentados sobre as práticas pedagógicas com alunos PAEE no ensino fundamental I, verifica-se que a maior parte deles diz respeito a públicos específicos como a deficiência intelectual e o TEA, sendo necessária a ampliação de amostras abrangendo todas as especificidades. Os estudos aqui apresentados trouxeram informações importantes a

respeito da prática pedagógica que poderão colaborar para análise de dados da presente pesquisa.

De acordo com Manzini (2018, p.820), os dados referentes aos alunos PAEE revelam o acesso aos sistemas educacionais de ensino, porém “não nos informam se estes estudantes estão aprendendo e nem se a formação dos professores desses estudantes está sendo suficiente para que isso ocorra”.

Portanto, torna-se imprescindível desenvolver pesquisas que busquem identificar e analisar as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental diante a inclusão do aluno PAEE, sendo esta a proposta desse estudo apresentado nas seções a seguir.

5. OBJETIVOS

Objetivo geral

Identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos PAEE em salas de aula regular nas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista.

Objetivos específicos

- Identificar por meio de entrevistas semiestruturadas a formação inicial e continuada dos professores diante da inclusão escolar.
- Conhecer o que pensam os professores sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE.
- Observar e analisar a prática pedagógica destes professores no contexto de sala de aula com esses alunos.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

6.1 Fundamentando a Pesquisa

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) permite a análise e descrição dos dados de forma articulada, tendo o ambiente como fonte direta e o pesquisador seu principal instrumento. Segundo os referidos autores:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, p.51, 1994)

Com o intuito de fornecer o conhecimento específico de uma realidade, esta pesquisa é voltada ao estudo de caso, que para Triviños (1987, p. 133, grifo do autor) trata-se de “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”.

De acordo com o autor, o estudo de caso permite o conhecimento aprofundado de uma situação específica, e seus resultados possibilitam a elaboração de suposições para a continuidade de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.84), o estudo de caso revela-se como uma “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, podendo ser representado como um funil.

O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhe, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 89)

Deste modo, o caso em que escolhemos observar detalhadamente é o conjunto de práticas pedagógicas estabelecidas por professores do ensino fundamental I com alunos PAEE, de uma cidade de pequeno porte do interior paulista.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, voltada para o estudo de caso, foi utilizada a entrevista com perguntas semiestruturadas tendo em vista emergir as informações de forma

mais livre e não condicionadas a uma padronização, que segundo Manzini (1990/1991, p. 151), “está focalizada em um objetivo sobre a qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. A opção pela entrevista deu-se por permitir captar melhor a opinião dos professores em relação a sua prática escolar e como abordam questões de natureza mais complexas, ou de cunho mais pessoal sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e seus desdobramentos.

Além disto, utilizou-se a observação que segundo Lüdke e André (1986):

[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE; ANDRÉ, p.15, 1986)

Sob essa ótica, fez-se uso deste instrumento com o propósito de observar e realizar anotações acerca das práticas pedagógicas exercidas pelos professores no contexto de sala de aula com esses alunos.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em 2019 anteriormente a pandemia de Coronavírus (Covid-19), sendo possível a realização das entrevistas e observações em sala de aula presencialmente.

A análise de dados teve como referência as técnicas propostas por Lüdke e André (1986, p.45) que, em primeiro momento, é realizado “a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” e no segundo “essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”.

Os dados foram analisados mediante a leitura minuciosa das entrevistas e dos roteiros de observação, sendo organizados em três categorias que se aproximavam do objetivo da pesquisa, intituladas: 1) Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação de professor; 2) Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com alunos PAEE;

6.2 Aspectos Éticos

O estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara, sendo avaliado e aprovado segundo o parecer 3.298.976 (Anexo I).

Os participantes foram esclarecidos sobre o estudo e após eventuais dúvidas respondidas pela pesquisadora receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) para consentirem sua participação, como também, tiveram assegurado suas identidades, e total autonomia em relação à participação na pesquisa.

6.3 Contextualizando o Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma cidade de pequeno porte que possui aproximadamente 35 mil habitantes e localiza-se na região central do Estado de São Paulo. Segundo o Censo 2010 é bastante miscigenada, pois recebe famílias dos estados da Bahia, Piauí e Maranhão para atividades trabalhistas em usinas de cana-de-açúcar.

O sistema educacional público desta cidade³⁵ é composto por rede municipal e estadual:

- Rede municipal: Oito escolas de educação infantil, cinco escolas do ensino fundamental, sendo, três do fundamental I, uma do fundamental I/II e uma do fundamental II.
- Rede estadual: três escolas de ensino médio.

A rede municipal foco do presente estudo é responsável pelas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, atendendo 5339 alunos, conforme o quadro a seguir.

³⁵ Os dados apresentados sobre rede escolar do município foram coletados com a diretora do departamento de educação (2019).

Quadro 4: Número de matrículas por etapa de ensino da rede municipal do estudo

Etapa de Ensino	Etapa	Número de matrículas
Educação Infantil	Creches: berçário e maternal (0-3 anos)	1109
	Pré-escola: Fase I e II	915
Ensino Fundamental I	1º ano	466
	2º ano	436
	3º ano	485
	4º ano	448
	5º ano	475
Ensino Fundamental II	6º ano	273
	7º ano	282
	8º ano	260
	9º ano	190
Total:		5339

Fonte: Elaboração própria

Os dados do quadro 4 apontam que Educação Infantil atende 2024 alunos, no Ensino Fundamental 3315 alunos, sendo 2310 dos anos iniciais e 1005 dos anos finais. Do total de 5339 alunos matriculados nessa rede, 65 são PAEE atendidos pelos serviços da Educação Especial que é apresentada no item a seguir.

6.3.1 Educação Especial da rede municipal

A Educação Especial³⁶ é responsável pelo atendimento dos alunos PAEE e conta com seguintes profissionais: uma supervisora; 10 professores especializados³⁷ (5 efetivos e 5 temporários³⁸); 15 cuidadores³⁹ (13 efetivos e 2 temporários); e seis Salas de Recursos Multifuncionais - SRM (três em escolas de ensino fundamental I, uma no fundamental II e duas na educação infantil).

³⁶ Os dados foram coletados com a supervisora da Educação Especial da rede municipal (2019).

³⁷ Com formação inicial ou continuada em Educação Especial ou alguma especificidade atendida.

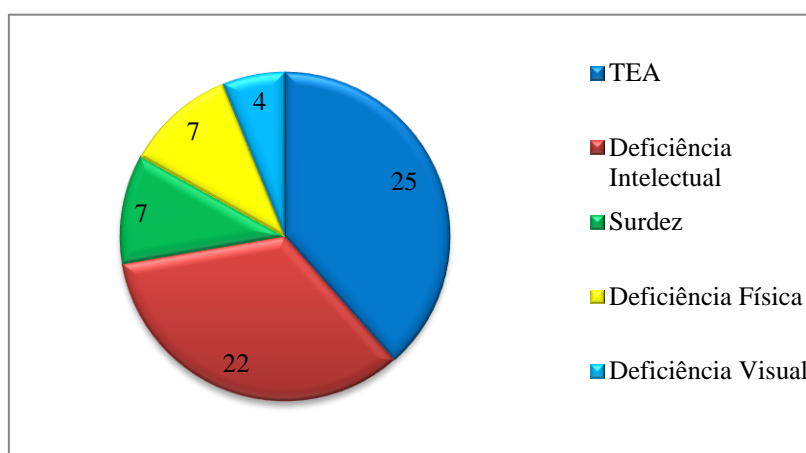
³⁸ Contrato de trabalho por um ano.

³⁹ Possuem o ensino médio como formação mínima e são responsáveis por atividades relacionadas ao cuidado do aluno PAEE, por exemplo, alimentação, higiene e segurança.

Com essa configuração, os alunos PAEE realizam o atendimento educacional especializado nas SRM no contraturno do ensino regular. Além disto, participam de atendimentos em entidades filantrópicas⁴⁰ conveniadas com essa rede.

Os alunos PAEE atendidos apresentam como especificidades: deficiência intelectual, física, visual, surdez e TEA, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Alunos PAEE da rede municipal da pesquisa



Fonte: elaboração própria

Os dados do gráfico 1 apontam que nesta rede há uma predominância de alunos com TEA (25); deficiência intelectual (22); surdez (7); deficiência física (7); e visual (4). Nota-se, portanto, que não há nenhum aluno com altas habilidades/superdotação nessa rede, em vista disso, não fizeram parte da presente pesquisa.

No quadro 5, a seguir, apresenta-se o número de matrícula de alunos PAEE por etapa de ensino.

⁴⁰ Realizam atendimentos especializados aos tipos de especificidades dos alunos como, deficiência visual, intelectual, surdez e TEA.

Quadro 5: Número de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino

Etapa de Ensino	Etapa	Número de matrículas - Alunos PAEE
Educação Infantil	Creches: berçário e maternal (0-3 anos)	1
	Pré-escola: Fase I e II	15
Ensino Fundamental I	1º ano	9
	2º ano	4
	3º ano	7
	4º ano	6
	5º ano	5
Ensino Fundamental II	6º ano	7
	7º ano	4
	8º ano	2
	9º ano	5
Total:		65

Fonte: Elaboração própria

Mediante os dados do quadro, pode-se verificar que há 16 alunos PAEE matriculados na Educação Infantil e 49 no Ensino Fundamental sendo 31 nos anos iniciais e 18 nos anos finais, apontando que o maior número de alunos dessa rede, concentra-se no Ensino Fundamental I, considerado como etapa fundamental para a formação do aluno.

6.4 Participantes

Participaram deste estudo 10 professores do ensino regular que atenderam aos critérios: ser professor do Ensino fundamental I da rede municipal (conforme caracterizada anteriormente) e ter em sua sala de aula alunos PAEE. Visando assegurar suas identidades foram utilizados numerais como P1, P2, P3 e assim sucessivamente, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6: Identificação dos participantes

	Formação	Ano que leciona	Quantidade de alunos em sala de aula	Aluno PAEE–Especificidade⁴¹
P1	Pedagogia	1º ano	31	TEA
P2	Pedagogia	2º ano	29	TEA
P3	Pedagogia	3º ano	26	Deficiência Intelectual
P4	Magistério/ Letras	3º ano	27	Deficiência Intelectual
P5	Pedagogia	3º ano	28	Deficiência Intelectual
P6	Pedagogia	3º ano	20	TEA
P7	Magistério/ Pedagogia	4º ano	26	Surdez/ TEA
P8	Letras/ Pedagogia	4º ano	23	Surdez
P9	Magistério/ Pedagogia	5º ano	29	Deficiência Intelectual
P10	Pedagogia	5º ano	33	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados do quadro, a pesquisa teve como participantes professores com formação superior em Pedagogia com exceção de um que possui Magistério e Letras. O número de aluno em cada sala de aula variou de 20 a 33 e dentre eles um possuía algum tipo de deficiência, como: intelectual, TEA e surdez.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas do ensino fundamental I da rede em estudo, ficticiamente denominadas: EA, EB, EC, ED⁴². O quadro a seguir aponta a distribuição dos professores e suas respectivas escolas.

⁴¹Todos os alunos PAEE frequentavam no contraturno as SRM

⁴² Todas as escolas de Ensino Fundamental I da cidade tinham alunos PAEE matriculados.

Quadro 7: Distribuição dos professores e suas respectivas escolas

PROFESSOR	ESCOLA
P1	EA
P2	EA
P3	EB
P4	EA
P5	EC
P6	EC
P7	ED
P8	EA
P9	EA
P10	EC

Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar nos dados do quadro a maioria dos professores (P1, P2, P4, P8 e P9) eram provenientes da escola EA que se localiza na região central da cidade e os demais na região periférica, sendo: (P5, P6, P10, P3, P7).

6.6 Procedimentos de Coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa se desenvolveram diante três etapas conforme a seguir:

Etapa 1: Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato via telefone com a diretora do Departamento Municipal de Educação da cidade do presente estudo visando agendar um horário de reunião, para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar sua aprovação e realização.

A diretora do Departamento de Educação aprovou a realização do estudo (APÊNDICE B), apresentou os dados gerais da rede de ensino para a pesquisadora e passou o contato da supervisora da educação especial que forneceu os dados referentes aos alunos PAEE do município.

Etapa 2: Após obter as informações sobre a rede de ensino e ter a aprovação do Comitê de Ética pelo parecer 3.298.976 (Anexo I), a pesquisadora foi até as quatro escolas do Ensino Fundamental I da cidade e explicou o estudo aos diretores e estes, expressando concordância, indicaram os contatos dos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC⁴³

⁴³ Trata-se de um período destinado ao aprimoramento coletivo dos professores juntamente com os coordenadores.

para convidá-los para pesquisa. Dos 13 professores existentes nessa etapa de ensino do período da manhã⁴⁴, 10 demonstraram interesse em participar da pesquisa, sendo cinco da escola EA, um da EB, três da EC e um da ED. Sendo assim, foi marcado a data e o local para a realização da entrevista e as observações em suas salas de aula.

Etapa 3: Para a realização da coleta de dados, lançou-se mão de dois instrumentos: a entrevista e a observação em sala de aula.

A entrevista contou com 13 perguntas que abordaram a identificação da formação dos participantes, suas visões sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e a descrição das práticas pedagógicas realizadas no dia a dia com estes alunos conforme aponta o APÊNDICE C.

A observação consistiu na elaboração de uma ficha (APÊNDICE D) como apoio de registro, contendo os campos: número do registro, data, horário, professor, turma, disciplina, conteúdo, procedimentos, recursos didáticos, adaptação, relação professor x aluno PAEE e anotações, com o propósito de observar e anotar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores no processo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

Os instrumentos aqui citados foram apresentados e avaliados pelo grupo de pesquisa GEPEB-EDESP frequentado pela pesquisadora, tendo o intuito de adequá-los aos objetivos propostos neste estudo.

Etapa 4: As entrevistas foram realizadas nas escolas por ser o local escolhido por todos na de Hora de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI⁴⁵. O Apêndice E apresenta o cronograma da realização das mesmas que ocorreram entre julho e agosto de 2019.

Após os participantes assinarem o TCLE, deram-se início às entrevistas que tiveram em média a duração de 40 minutos, sendo gravadas em áudio e transcritas na íntegra, para posterior análise. Ressalta-se que o ambiente foi cuidado para que não houvesse interferência de estímulos auditivos e visuais a fim de evitar danos às entrevistas.

Posteriormente às entrevistas, a pesquisadora marcou com cada professor cinco dias de observação em sala de aula para registrar suas práticas pedagógicas com os alunos PAEE. Como tratava-se de 10 professores, foi elaborado um cronograma de observação quinzenal e algumas datas tiveram que ser reagendadas ao longo da coleta devido à feriados, faltas do professor ou do aluno. Desta forma, as observações em sala de aula ocorreram no decorrer do 2º semestre de 2019 no período da manhã por 50 dias, no horário das 7 às 12 horas.

⁴⁴ Ao todo no ensino fundamental I havia 31 professores que atuavam com alunos com deficiência, sendo 18 no período da tarde e 13 no período da manhã. A escolha do período da manhã para a realização da pesquisa foi devido a pesquisadora trabalhar no período da tarde.

⁴⁵ Trata-se de um período destinado ao aprimoramento profissional individual dos professores.

6.7 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura minuciosa das entrevistas e dos roteiros de observação, sendo o material organizado por meio de categorias que buscaram, conforme proposto por Ludke e André (1986, p.43) “explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis”,

Deste modo, foram organizadas as seguintes categorias:

1. Referente aos dados das Entrevistas:

- Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação do professor apresentada em quatro subcategorias, a saber:

- 1.a) Formação do professor participante e educação inclusiva;
- 1.b) Experiência dos participantes sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE;
- 1.c) O olhar dos participantes em relação aos alunos PAEE;
- 1.d) Trabalho docente na educação inclusiva.

2. Dados das Observações

- Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com alunos PAEE, apresentada em quatro categorias conforme apontadas a seguir:

- 2.a) Disciplinas e conteúdos trabalhados em sala de aula;
- 2.b) Procedimentos e recursos didáticos utilizados;
- 2.c) Adaptações de conteúdos aos alunos PAEE;
- 2.d) Relação participantes x alunos PAEE.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

- Referente aos dados das Entrevistas

7.1 Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação de Professores.

Nessa categoria apresenta-se a análise dos dados obtidos nas entrevistas sobre a formação dos professores, as visões e experiências a respeito da inclusão escolar e o trabalho docente, dispostos a seguir:

7.1.a) Formação do professor participante e educação inclusiva

A formação do professor e a educação inclusiva são apresentadas como: disciplinas sobre inclusão escolar na graduação, cursos/especializações, tempo de atuação docente e profissional auxiliar em sala de aula. Esses dados foram colocados no quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Informações sobre os participantes do estudo

	Disciplinas sobre inclusão escolar na graduação	Cursos/ Especializações	Tempo de atuação docente	Profissional auxiliar em sala de aula
P1	Sim, deficiências em geral.	Psicopedagogia, cursos de Braille e Libras.	20 anos	Cuidador
P2	Não	Psicopedagogia e cursos de curta duração sobre as deficiências em geral.	14 anos	_____
P3	Sim, deficiências em geral.	_____	3 meses	Cuidador
P4	Não	_____	14 anos	_____
P5	Não	Psicopedagogia e cursos de curta duração sobre as deficiências em geral.	28 anos	_____
P6	Sim, deficiências em geral e Libras.	Curso de Libras e cursos de curta duração sobre as deficiências em geral.	6 anos	_____
P7	Não	Curso de Libras.	29 anos	Profª de Ed. Especial.
P8	Sim, deficiências em geral e Libras.	Psicopedagogia e Educação Especial –Def. intelectual.	8 anos	Cuidador
P9	Não	_____	30 anos	_____
P10	Sim, deficiências em geral.	Psicopedagogia	18 anos	_____

Fonte: Elaboração própria

Conforme aponta o quadro 8, metade dos participantes (P1, P3, P6, P8 e P10) já haviam realizado disciplinas sobre inclusão escolar na graduação com temáticas sobre deficiências em geral e o ensino de Libras. Os demais (P2, P4, P5, P7 e P9) não tiveram nenhuma disciplina que abordasse essas temáticas, o que pode estar relacionado ao tempo de suas formações iniciais, visto que estes já atuavam a mais de 14 anos na docência.

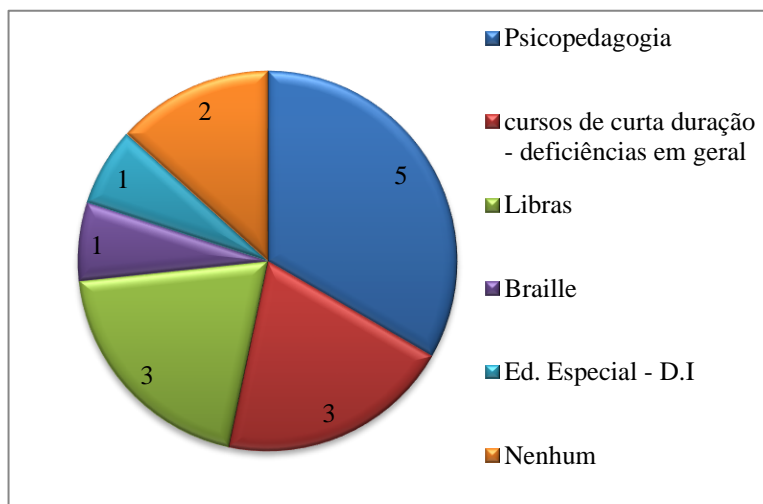
Segundo Glat e Pletsch (2010),

[...] são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. (GLAT; PLESTCH, P. 348, 2010)

Verifica-se que nos cursos de licenciatura há uma carência no sentido de proporcionar uma formação que estimule novas atitudes e práticas para a efetivação da valorização da diversidade humana, com vistas a preparar o professor para realizar estratégias de ensino, adaptações de conteúdos e atividades que contemplem todos os alunos (GLAT; PLESTCH, 2010).

Em relação aos cursos/especialização que abordam a inclusão escolar os dados apontaram que somente P3, P4 e P9 não participaram de nenhuma formação a esse respeito. P1, P2, P5, P8 e P10 assinalaram especialização em Psicopedagogia⁴⁶, P2, P5 e P6 cursos de curta duração sobre as deficiências em geral⁴⁷, P1, P6 e P7 Libras⁴⁸, P1 Braille⁴⁹ e P8 especialização em Educação Especial (Deficiência Intelectual)⁵⁰. Esses dados são ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Cursos/Especializações sobre Inclusão Escolar



Fonte: Elaboração própria

⁴⁶ Especialização realizada por iniciativa própria do professor.

⁴⁷ Minicursos, palestras, mesas redondas realizadas em eventos.

⁴⁸ Curso realizado pelo departamento de educação do município para professores que atuam com aluno com surdez no ano.

⁴⁹ Curso realizado pelo departamento de educação do município para professores que atuam com aluno com cegueira no ano.

⁵⁰ Especialização realizada por iniciativa própria do professor.

Deste modo, nota-se que os cursos/especializações que abordam a inclusão escolar realizados pelos participantes, concentraram-se na área de Psicopedagogia (5) por iniciativa própria, seguido dos cursos de curta duração como, deficiências em geral (3) que foram realizados em eventos e Libras (3) proporcionado pelo departamento de educação do município.

Briant e Oliver (2012) realizaram um estudo com professores de São Paulo do ensino fundamental sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência apontando como um dos resultados a carência de oportunidades de capacitação desses profissionais e que quando oferecida, era de forma isolada, se constituindo inadequados e insuficientes para a interlocução com a prática.

Com os dados da pesquisa, podemos verificar que apesar de poucas iniciativas de capacitação pelo município, oito participantes buscaram realizar cursos a respeito da inclusão escolar. Entretanto, ressalta-se a importância de se investir e oportunizar aos professores ações formativas, de modo a contribuir com suas práticas.

Em relação a terem outros profissionais de apoio à inclusão em sala de aula para nota-se que somente quatro participantes contavam com esse apoio, sendo três (P1, P3, P9) com cuidadores e um (P7) com professor de Educação Especial.

De acordo com as atribuições do município, os cuidadores têm o papel de acompanhar o aluno PAEE em sala de aula para garantir segurança e auxiliá-los na alimentação e higienização, já a professora de Educação Especial tem como função realizar um trabalho colaborativo com a professora regular para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem desses alunos.

7.1.b) Experiência dos participantes sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE

A experiência dos participantes sobre a inclusão dos alunos PAEE bem como a consolidação de escolarização no ensino regular é apresentada nos dados a seguir.

A entrevista apontou que sete participantes (P1, P2, P4, P5, P6, P8 e P10) se apresentaram favoráveis à inclusão escolar e três (P3, P7 e P9) não responderam diretamente à pergunta, mas colocando-a como uma situação difícil e complicada, se mantendo na neutralidade.

Os que se demonstraram favoráveis utilizaram-se dos termos: necessária, importante, válida, boa, interessante e positiva, pontuando a necessidade de apoio, de mais ações

formativas, mudanças no sistema escolar e no posicionamento do contexto escolar. A seguir algumas falas.

Eu acho boa porque eles não podem ser discriminados por essa razão e é importante esse contato com as outras crianças, então, acho muito positivo, mas acho também que depende do professor, tem alguns que não se envolvem com essas crianças, preferem deixar isolados, então é boa desde que seja aceita pelo professor e que não trate aquela criança como inclusão. Pelo ambiente escolar, em geral, acredito que tem que ocorrer algumas mudanças, precisa ter orientação para todo mundo da escola. (P1, 2019)

Eu acho que é necessário, que precisa que é direito, que tem que ser feito, porém há falta de estrutura, falta formação da nossa parte, todo mundo tem dúvida, a gente às vezes acha que está incluindo, mas às vezes está excluindo, é uma dúvida que não é boa para a gente, para o aluno, não é boa para a escola, então eu acredito que a gente precisaria de mais formação. (P6, 2019)

Eu acho que é interessante a proposta, acho que a criança tem direito sim, mas acho que ela precisa de um atendimento especializado, não dá para ficar só em sala de aula, porque nós não trabalhamos as habilidades que essas crianças precisam, por exemplo, coordenação motora fina bem trabalhada, um atendimento com terapeuta ocupacional que faria toda a diferença. (P8, 2019)

Conforme apresentado nos relatos, existe a necessidade de mudanças conceituais, estruturais e formativas a serem trabalhadas para que seja realizada a inclusão escolar dos alunos PAEE. Esse resultado também foi demonstrado no estudo de Sant'Ana (2005) que investigou as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental sobre a inclusão escolar, tendo como discurso da maioria dos participantes uma posição favorável à inclusão escolar, porém atrelada às dificuldades para sua efetivação, como: falta de formação, apoio técnico, orientação, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados.

Os participantes P3, P7 e P9, que se referiram à inclusão escolar como algo difícil e complicado, também abordaram a necessidade de apoio e a falta de formação para atuarem com os alunos PAEE e descreveram que a realidade do sistema escolar é muito diferente do que é apresentado teoricamente.

Sinceramente, quando eu entrei na área da educação eu vi que é totalmente diferente do papel, quando você aprende é tudo bonito e você entra imaginado que vai ser assim e não é o que acontece, eu vejo que a escola parece um depósito, não só da inclusão, não tem um planejamento, até pode ter algo, mas não tem com o professor, o aluno vem com o especialista uma vez por semana e com o professor é todo dia, então é difícil. (P3, 2019)

É um trabalho muito difícil, porque eu já tive aluno surdo que eu não tive professora que o acompanhava, isso faz alguns anos, a partir do ano passado

eu tive o V. com deficiência auditiva e já colocaram um professor do lado dele, porque além do comportamento difícil ele estava com a defasagem na aprendizagem. (P7, 2019)

Eu penso o seguinte, é uma dificuldade muito grande para gente pela falta de experiência, porque não temos formação e pelo fato também da sala ser cheia, o que deixa muito a desejar no atendimento dessas crianças, a gente tem que ficar do lado delas, explicando, cobrando e fazendo um retorno e ainda têm os outros com dificuldades que fazem parte daquela porcentagem que toda classe tem, então, para gente sozinha fica muito cansativo e sempre deixa a desejar, dá aquela culpa e você pensa poxa eu poderia ter feito alguma coisa, mas é complicado. (P9, 2019)

Com as falas desses participantes, podemos identificar uma série de vários fatores que permeiam o sistema educacional, que não estão exclusivamente relacionados com os alunos PAEE como: formação de professores, fracasso escolar, classes numerosas, aceitação da inclusão como um direito de todos, rompimento dos velhos paradigmas que valorizam o ensino tradicional, compreensão dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, melhor relação entre os professores do ensino regular com os professores do AEE, dentre outros.

No estudo realizado por Capellini e Rodrigues (2009), com 429 professores da rede de ensino regular, foi identificado como fatores que dificultam o processo de inclusão escolar o número excessivo de alunos por sala, a falta de apoio técnico e os déficits na formação inicial e continuada, corroborando com os apontamentos presente aqui no estudo.

Ressalta-se que, apesar das dificuldades enfrentadas na inclusão escolar apontadas pelos participantes, não se exclui o seu papel em ofertar oportunidades educativas ao aluno PAEE. Nesta direção, Marinho e Omote (2017) afirmam que a compreensão sobre a educação inclusiva por parte dos professores ainda se encontra em processo de significação, revelando que muitos ainda não compreendem o seu papel político e pedagógico na educação da diversidade.

Quanto à consolidação desses alunos na perspectiva inclusiva, pode-se verificar pelos relatos que seis participantes (P1, P2, P3, P5, P8 e P9) acreditam parcialmente que isso ocorra no sistema educativo. Alguns exemplos das respostas obtidas:

Eu acho que em partes, muita das vezes a gente não está preparada para lidar com esses alunos, o próprio professor tem que correr atrás do que fazer, eu tenho que fazer pesquisas e ver as atividades de acordo com a necessidade dele. (P2, 2019)

Muita das vezes não depende do grau da deficiência, eu vejo pelo meu aluno falta muito ainda, ele está na sala mais ainda não está acompanhando a turma, eu penso assim. (P3, 2019)

Eu acho que as coisas poderiam ser bem melhores, mas não por conta do professor, e sim pelo sistema que é falho, existem algumas inclusões que não resolvem, o sistema que tem que se adequar, tem que dar subsídio para o professor e não dá, simplesmente inclui, coloca lá e vê aí o que você faz, então, infelizmente tem falhas. (P5, 2019)

Os relatos de descontentamento desses participantes sobre a consolidação da escolarização dos alunos PAEE referem-se ao preparo do professor, do grau da deficiência do aluno, do apoio de profissionais especialistas e da organização do sistema educacional. Desta maneira, mesmo que seja garantido o direito educativo destes alunos (BRASIL, 1996; 2008; 2015), a efetivação só ocorrerá mediante mudanças significativas nos sistemas de ensino e em suas formações.

P7 e P10 responderam que acreditam na escolarização dos alunos PAEE, mas apresentam opiniões diferentes para tal fato, conforme apresentado nas falas a seguir.

Ah tem, porque está na lei, mesmo que é só para socializar o direito deles está garantido, porque tem criança que eu já vi que não aprende, é mental a deficiência. (P7, 2019)

Com certeza, se for um ensino adaptado, eu vejo por ele, você acaba adaptando a atividade e ele acompanha, então sim. (P10, 2019)

Como apresentado nos relatos P7 essa efetivação se dá devido a legislação, entretanto, para P10 está voltada para trabalho adaptado realizado com os mesmos.

Já P4 e P6 discordam, as falas abaixo expressam suas opiniões:

Acho que pleno acesso não, talvez precisaria de mais investimento, recursos, um pouco mais de uma equipe interdisciplinar que atendesse, eu acho que somente a sala de aula não é o suficiente para sanar todas as necessidades deles. (P4, 2019)

Eu acho que garantido é aquela coisa completa, aquele ensino que é para ter, direito a tudo, e nesse sentido, eu acho que não. Eu acredito que ele tem o acesso e consegue se desenvolver pelo esforço dele, do professor, da família, na tentativa, mas não é completo como poderia e como deveria. (P6, 2019)

Conforme relatado pelos participantes existem barreiras que dificultam a garantia de escolarização dos alunos PAEE como investimento, recursos e equipes interdisciplinares para ampliar o acesso ao conhecimento e quando o acesso ocorre é devido ao esforço dos alunos, professores e família.

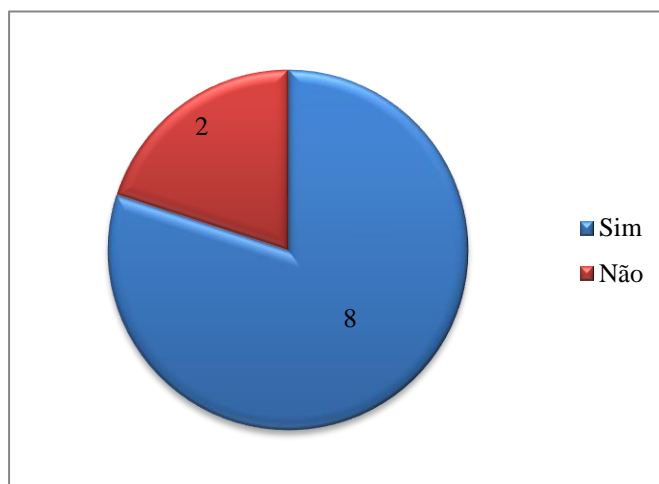
Podemos notar que existem dificuldades no desenvolvimento de oportunidades educacionais aos alunos PAEE por falta de infraestrutura das escolas mesmo que isto seja garantido e assegurado pelas legislações vigentes. Assim, é necessário que o direito ultrapasse o ato legislativo e se estabeleça nos sistemas de ensino, de modo a assegurar uma educação igualitária e de qualidade a todos os alunos.

Segundo Plestch (2009), as dificuldades enfrentadas na inclusão escolar de alunos PAEE não podem ser pensadas de forma desarticulada com os problemas que já fazem parte da educação brasileira, como fracasso, a evasão e a deterioração da qualidade do ensino público. Desta maneira, a luta pela melhoria e transformação do ensino público é essencial nas mudanças e enfrentamentos frente à inclusão escolar desses alunos.

As experiências com esses alunos encontram-se apresentadas no gráfico 3 abaixo, apontando-se os participantes já atuaram com os mesmos e como estas ocorreram.

O gráfico 3 abaixo refere-se à atuação com esses alunos.

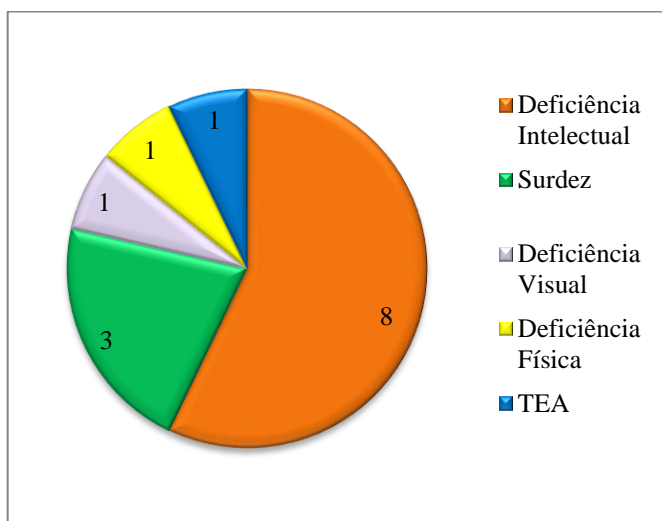
Gráfico 3: Experiências com alunos PAEE



Fonte: elaboração própria

Com os dados do gráfico pode-se notar que a maioria dos participantes já atuou com alunos PAEE, sendo eles: P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Somente dois relataram que não, pois, P3 exercia a profissão apenas há três meses e P10 mesmo com 18 anos de atuação disse nunca ter tido alunos PAEE, apenas com dificuldades de aprendizagem.

O gráfico 4 a seguir apresenta os alunos PAEE que os professores tiveram experiências em sala de aula.

Gráfico 4: PAEE x experiência dos participantes

Fonte: Elaboração própria

Os dados nos mostram que os participantes tiveram maior experiência com os alunos com deficiência intelectual (8), seguido de surdez (3), deficiência visual (1), deficiência física (1) e TEA (1), datado no ano da realização da pesquisa.

De acordo com P1, P2, P4, P6, P7, P8 e P9 as experiências positivas foram: o bom comportamento dos alunos, a socialização com os demais colegas, o desenvolvimento educativo, a realização de atividades adaptadas, novas informações e aprendizado. Já para P2 e P5 foram negativas como: comportamento ruim em sala de e baixa aprendizagem e falta de apoio da gestão escolar e sofrer agressão do aluno.

Verifica-se, portanto, que os participantes tendem a expressar suas experiências como positivas quando o aluno PAEE acompanha o mesmo processo de desenvolvimento dos demais alunos.

Carneiro e Ueahra (2016) realizaram um estudo sobre inclusão escolar de alunos PAEE nas series iniciais no Ensino Fundamental com 13 professores da classe comum de ensino apresentando entre seus resultados que, todos os participantes já haviam atuado anteriormente com alunos PAEE tendo como público mais atendido a deficiência intelectual. Entretanto, as referidas autoras verificaram que as experiências com estes alunos foram consideradas em sua maioria como negativas, divergindo do resultado apresentado no presente estudo onde a maioria dos participantes afirmaram serem positivas.

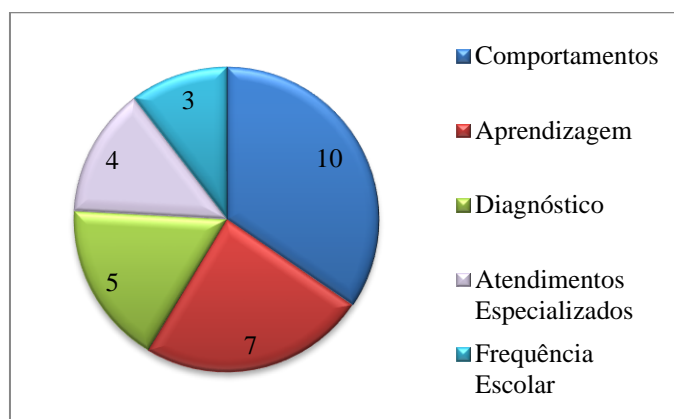
Segundo Monteiro e Manzini (2008), as experiências com alunos PAEE podem favorecer a mudança de concepções dos professores sobre a inclusão inclusiva, desde que sejam vinculados a trabalhos de intervenção, cursos de capacitação, programas de treinamento,

reuniões para orientação e acompanhamento do professor, pois, só o fato do simples ingresso do aluno em sala não será suficiente, principalmente, para oferecer oportunidades de aprendizagem.

7.1.c) O olhar dos participantes em relação aos alunos PAEE

Apresenta-se aqui, o olhar dos participantes em relação aos alunos PAEE obtendo-se informações quanto ao comportamento, aprendizagem, o diagnóstico da especificidade, a realização de atendimentos especializados e a frequência escolar, sendo apontadas no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Informações sobre os alunos PAEE



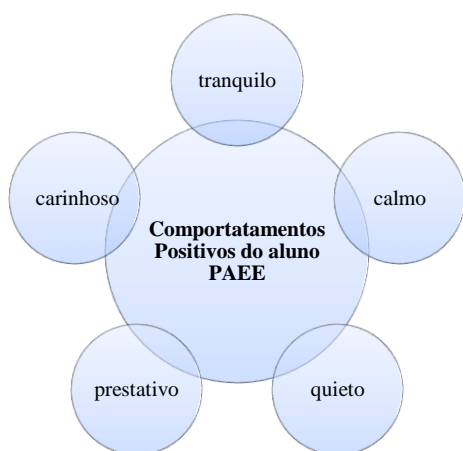
Fonte: elaboração própria

Conforme aponta o gráfico 5 verifica-se que os comportamentos dos alunos PAEE em sala de aula foi a informação mais citada por 10 participantes para descreverem seus alunos, sendo abordados aspectos positivos e negativos⁵¹ dos mesmos.

Os aspectos positivos foram expressos pelas palavras: prestativo, quieto, tranquilo, calmo, carinhoso; e os negativos por: agressivo, agitado, distraído, falante, nervoso, desobediente, resistente, ciumento, nervoso, dorme em sala e possui sexualidade acentuada. As figuras 1 e 2 ilustram esse dado a seguir.

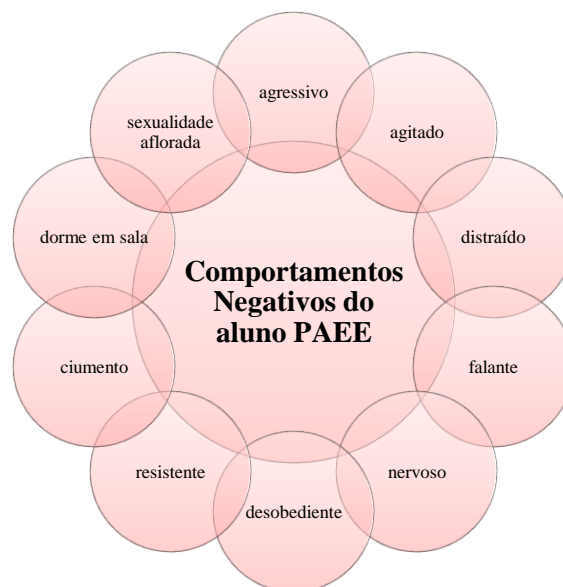
⁵¹ De acordo com a visão dos participantes.

Figura 1: Comportamentos positivos dos alunos PAEE.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2: Comportamentos negativos dos alunos PAEE



Fonte: Elaboração própria

Como podemos notar nas figuras, os comportamentos negativos foram evidenciados frente aos positivos para descrever esses alunos. Alguns trechos obtidos nas falas.

O pouco que eu vi do aluno, do comportamento dele, eu observo que a sexualidade é bem acentuada, fica querendo beijar, pergunta se namora, algumas vezes um pouco agressivo se você contraria. (P3, 2019)

[...] é numa criança que as vezes dorme em sala de aula e as vezes é agitado, ele é carinhoso e falante. (P4, 2019)

[...] ele tem dormido muito em sala de aula, tem dias que não interage com ninguém, tem dias que ele é o amigão é um negócio engraçado, mas ele é assim, não é mal-educado, ele sempre escuta, mas nem sempre atende o que você pede. (P5, 2019)

[...] tudo deixa ele nervoso, ele é desobediente, ele sai sem permissão, bate a porta, então, nós estamos também educando ele. (P7, 2019)

Com o relato da P3 podemos verificar que a sexualidade do aluno PAEE é vista como algo negativo em seu comportamento. Segundo Prioste (2010), as manifestações sexuais continuam assustando os professores, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual, sendo suas ações interpretadas como desvio de conduta em vez de serem vistas como curiosidade e anseio de saber, demonstrando assim que as reações morais prevalecem sobre o debate e o esclarecimento do tema.

Deste modo, verifica-se a falta de formação dos professores para lidarem com a questão a sexualidade dos alunos PAEE, sendo necessário propostas de cursos de formação continuada que incluam o esclarecimento sobre educação sexual dos mesmos (MAIA ET. AL, 2015).

Outro fato que chama a atenção sobre os comportamentos, refere-se aos alunos dormirem em sala de aula apontado por dois participantes (P4 e P5). A ocorrência disto deveria ser investigada pelos professores, pela gestão escolar e familiares, para compreender as causas desse comportamento e buscar estratégias ou adaptações, como por exemplo, a troca de turno que poderia ser uma possibilidade para modificar essa situação (SOARES; MARTINS, 2018).

No geral, os comportamentos dos alunos PAEE abordados na figura 1 e 2 fazem parte dos que interferem ou colaboram para o desenvolvimento da aula e que podem ser comuns a todas as crianças da mesma faixa etária. Neste sentido, Santos (2012) aponta a necessidade dos professores estabelecerem instruções diretas sobre comportamentos considerados adequados no ambiente escolar e social, possibilitando assim, a aprendizagem de regras comuns para o convívio coletivo.

O processo de aprendizagem foi a segunda informação mais citada pelos participantes ao descrever os alunos PAEE. Quatro deles (P2, P4, P7 e P8) relataram que não acompanham o conteúdo da sala, conforme exemplificado nas falas a seguir.

Ele está conseguindo fazer algumas atividades que eu passo de reconhecimento, mas só das vogais, hoje ele reconheceu o R, mas ele geralmente não reconhece, só sabe fazer o nome dele, e quando ele cansa empaca e não faz mais. (P2, 2019)

Ele está em processo de alfabetização inicial e a maioria das atividades dele é de coordenação motora, ele está bastante atrasado no desenvolvimento que é esperado pela idade dele. (P4, 2019)

[...] ele está sendo alfabetizado, ela (professora de educação especial) está ensinando as palavras, frases, letra cursiva que ele não fazia. (P7, 2019)

Ela não conhece as cores e só faz a atividade se tiver alguém do lado, não faz atividades de pareamento de imagem, não sabe escrever seu nome, não consegue reter a informações. (P8, 2019)

Já P1, P6 e P10 apontaram que seus alunos conseguem realizar as atividades proporcionadas em sala de aula.

Ele é muito melhor em rendimento do que outros alunos ditos normais que não tem deficiência, ele rende muito bem, o conteúdo do currículo dele não é adaptado, as provas dele não são adaptadas, ainda não tem essa necessidade.

Ele tem uma cuidadora que ajuda ele a focar nas atividades senão ele acaba se perdendo. (P1, 2019)

É muito inteligente, tem uma oralidade maravilhosa, se socializa muito bem, tem consciência de muita coisa [...] no geral eu acho que ele recebe bem as orientações, ele quer fazer, ele quer aprender, porque tem dia o que eu passei é pouco, o que eu planejei é pouco. (P6, 2019)

[...]eu procuro dar umas atividades adaptadas para ele e ele tem acompanhado, às vezes realiza até sem adaptações com uma explicação mais individualizada. (P10, 2019)

Conforme as falas apresentadas podemos verificar que somente P1 afirma a não necessidade de adaptação curricular para o seu aluno, entretanto, aponta o auxílio da cuidadora como fundamental o auxílio nas atividades. Neste sentido, verifica-se a importância de considerar que cada aluno é único em suas características e especificidades, portanto, precisam de diferentes tipos de adaptações como de materiais, recursos, tempo e espaço.

De acordo com Aranha (2000) o sistema escolar deve se organizar para oferecer respostas educativas aos alunos com necessidades especiais, afirmando que adaptações curriculares podem favorecer esses alunos no acesso ao currículo, na participação efetiva da programação escolar quando possível e no atendimento de suas peculiaridades.

A terceira informação que os participantes utilizaram para descrever os alunos PAEE foi o diagnóstico da especificidade, apresentado no relato de P2, P4, P6, P7 e P8, conforme exemplificado a seguir.

Ele tem deficiência intelectual causada pelo uso excessivo de álcool pela mãe, não tenho certeza se foi fechado com diagnóstico como síndrome fetal alcoólico, mas tem a deficiência intelectual que eu saiba. (P4, 2019)

Ele tem além da surdez tem o autismo é muito nervoso, tudo deixa ele nervoso, ele é desobediente, sai sem permissão, bate a porta, então, nós estamos também educando ele. (P7, 2019)

Ela nasceu prematura, foi diagnosticada a surdez, mas ela tem também deficiência intelectual, ela usa o aparelho, mas eu não sei o quanto ela escuta, não se comunica nem oralmente, nem pela Libras. (P8, 2019)

Podemos verificar nessas falas que as características dos alunos PAEE são utilizadas para os descrevê-los, além desse conhecimento, Briant e Oliver (2012, p.147) apontam que se faz necessário “a aceitação e o reconhecimento de que esse aluno é um sujeito e que ele é capaz de aprender constituem a base para traçar estratégias para equiparar oportunidades em sala de aula, assim como para assegurar o acesso ao direito à educação”.

Os atendimentos especializados foram abordados por quatro participantes (P1, P6, P7 e P8), demonstrando o conhecimento da rotina de seus alunos. Dentre eles foram mencionados: Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (4), fonoaudiologia (1) e psicologia (1).

A SRM foi o atendimento mais citado pelos participantes, segundo Brasil (2008, p.11) ele é fundamental para “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

De acordo Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), esse atendimento, em geral, é constituído por uma ou duas horas, mostra-se insuficiente para atingir as necessidades diferenciadas dos alunos que apesar de ser um direito garantido por lei, a maioria dos alunos PAEE só frequentam a classe comum, demandando assim, uma análise mais cuidadosa de sua organização e funcionamento.

Outro ponto abordado pelos participantes, em relação a esses alunos foi a frequência escolar assinalada por P5, P8 e P9 que relataram sobre as constantes faltas.

Ele falta bastante, a mãe tem depressão, acho que talvez esse problema dele foi da quantidade de remédios que ela tomou. (P5, 2019)

[...] ela falta muito, o dia que ela está produzindo eu aproveito, mas quando ela não está bem eu nem forço. (P8, 2019)

[...] ela falta muito, então se você consegue trabalhar uma coisa, você não consegue dar continuidade. Então, a falta de continuidade, você começa uma coisa, daqui a três dias ela volta, aí tem que retomar desde o começo. (P9, 2019)

Com essa informação verificamos a importância da gestão escolar atuar no sentido de que a continuidade do trabalho educativo seja prioridade no processo de ensino-aprendizagem com os alunos PAEE. Segundo Dutra e Griboski (2005, p.2) o papel da gestão escolar é “assegurar uma educação de qualidade para todos, considerando que a qualidade na educação é a promoção para todos do acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e ao atendimento educacional especializado quando necessário”.

Em relação às expectativas dos participantes sobre o desenvolvimento educacional de seus alunos, obteve-se que todos esperam um avanço escolar frente ao nível de aprendizagem. Deste modo, foram abordados: a escrita do nome com independência, leitura fluente, realização das quatro operações, autonomia na escrita e na comunicação (Libras). Alguns exemplos:

[...] espero que ele evolua pelo menos nas noções básicas, nome, reconhecimento de nomes, grafia, coordenação motora fina em direção para a alfabetização. (P4, 2019)

[...] eu queria que ele aprendesse a Libras, queria que ele aprendesse para se comunicar melhor, porque como ele não teve esse ensinamento antes, ele conversa com a mãe dele com os sinais que eles colocaram entre eles. (P7, 2019)

[...] eu espero que até o final do ano ele esteja no nível alfabético ortográfico, porque agora ele está oscilando silábico alfabético –alfabético, então eu acho que se ele conseguisse até o final do ano estar alfabético ortográfico para mim seria uma grande vitória, e ele avançar nas quatro operações e cativar ele para avançar na leitura que ele não gosta. Então, perante o nível de aprendizagem dele eu espero que ele avance em tudo. (P8, 2019)

Como apresentado nas falas, cada aluno necessita de um trabalho específico a ser desenvolvido pelo professor, que requer planejamento e ações pedagógicas direcionadas às especificidades desses alunos.

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018) o Plano Educacional Individualizado - PEI poderia atuar nesse sentido, para estabelecer apoio à escolarização desses alunos em classe comum. Segundo as referidas autoras:

[...] o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018)

Deste modo, verifica-se que o PEI poderia ser um caminho para que as expectativas dos participantes em relação a esses alunos fossem concretizadas, de modo a estabelecer o seu processo de escolarização na sala comum de ensino.

7.1.d) Trabalho docente na educação inclusiva.

O trabalho docente realizado cotidianamente com os alunos PAEE apontam que cinco participantes (P3, P6, P7, P9 e P10) realizavam adaptação de conteúdo, exemplificado nas falas a seguir.

[...] o que eu passo tento inserir para ele, por exemplo, eu estou dando divisão, eu procuro de alguma forma dar para ele também, não só números de 1 a 10 entende, eu tento trabalhar o que estou trabalhando com os alunos. (P3, 2019)

O ano passado eu já trabalhei com ela, então, esse ano eu me preparei para trabalhar coisas mais complexas, para avançar, para conseguir fazer bastante coisa que a sala faz e que ela poderia participar, mas como ela falta muito, eu não consigo dar muita continuidade. (P9, 2019)

Sim, vou adaptando para ele no nível de aprendizagem dele e sempre coloco um aluno para ajudá-lo. (P10, 2019)

Quatro deles (P2, P4, P5 e P8) relataram o estabelecimento de atividades conforme os níveis de aprendizagem⁵², destacando as habilidades de coordenação motora e alfabetização.

Eu passo atividades no nível de aprendizado dele de alfabetização e de matemática, como eu disse ele reconhece poucas letras e os números de 0 a 20 ele está mais ou menos, tem hora que reconhece, tem hora que confunde após o 10, então busco trabalhar essas atividades. (P2, 2019)

[...] ele não tem muita vontade, e o processo de aprendizagem dele é um negócio desgastante, porque ele não consegue sair por exemplo do 20, não consegue escrever o nome dele inteiro, então é desgastante para ele e para mim, eu morro de dó dele não saber escrever o próprio nome. (P5, 2019)

Quando eu soube que teria uma aluna com surdez eu separei um monte de atividade para trabalhar com ela, mas não sabia que ela tinha deficiência intelectual, e percebi que a realidade era outra. Então, estou tendo que trabalhar de acordo com o nível de aprendizagem dela que ainda são as habilidades iniciais para alfabetização, como coordenação motora, cores, o nome. (P8, 2019)

E P1 assinala que seu trabalho não difere do restante da sala de aula, mas afirma uma atenção quanto às características de seu aluno com TEA.

No dia a dia ele é muito tranquilo, como eu falei não precisa adaptar currículo, atividade ou prova. Em razão das características dele, eu procuro sempre avisar as alterações que tem no dia a dia e ele aceita bem, na explicação do conteúdo eu tento explicar da maneira mais simples, não só por ele, mas como eu tenho outros com muitas dificuldades eu explico várias vezes de maneiras diversificadas. (P1, 2019)

Os relatos dos participantes indicam que a realização do trabalho docente é voltada às necessidades educacionais específicas desses alunos, que se referem desde as habilidades iniciais para alfabetização às adaptações do conteúdo trabalhado em sala de aula.

De acordo com Heredero (2010):

⁵² Termo utilizado pelos professores para caracterizar as dificuldades acentuadas de aprendizagem dos alunos PAEE.

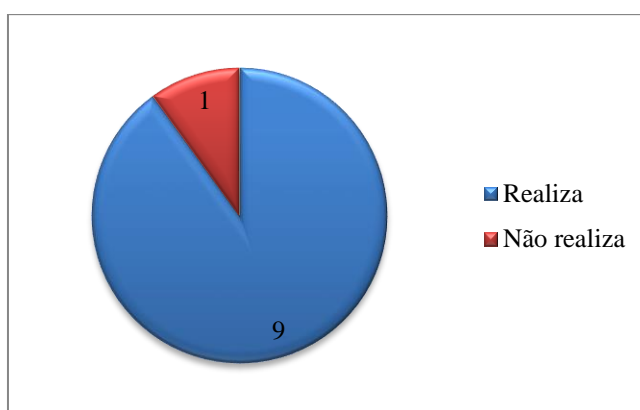
[...] as dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se manifestam de diferentes formas; mas, sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. (HEREDERO, 2010, p. 196)

Neste sentido, verificamos que para os alunos PAEE que necessitam de serviços especializados e recursos para superação de dificuldades mais acentuadas, seria fundamental um trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor da SRM.

Para Garcia (2008, p.21), se faz “necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica”, tendo em vista ser fundamental que o atendimento SRM seja voltado para o trabalho das habilidades que colaborem no processo de aprendizagem dos alunos PAEE em sala de aula comum.

Quanto às adaptações de conteúdo já tratadas brevemente acima, a maioria dos participantes afirmaram que as realizam e apontam ser importantes para o aprendizado dos alunos. Somente P1 justifica que não se faz necessário, “pois, o aluno acompanha as aulas tranquilamente”. Esse dado é expresso no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Adaptações de conteúdo



Fonte: Elaboração própria

Os participantes em seus relatos apresentaram duas concepções distintas sobre as adaptações de conteúdo. Para P2, P4, P5 e P8 elas são desenvolvidas perante as dificuldades de seus alunos, conforme exemplificado nas falas abaixo.

Sim, passo atividades no nível de aprendizado dele de alfabetização e de matemática, como eu disse ele reconhece poucas letras e os números de 0 a 20 mais ou menos, tem hora que reconhece, tem hora que confunde após o número 10, então busco trabalhar essas atividades. (P2, 2019)

[..] utilizo o material adaptado conforme o que ele sabe, às vezes, um conteúdo específico como as atividades de coordenação motora para ajudar na alfabetização e também o tempo para que ele realize as atividades. (p4, 2019)

Já P3, P6, P7, P9 e P10 afirmaram que realizam as adaptações conforme o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. As falas abaixo ilustram seus pontos de vista.

Faço adaptações, por exemplo, se eu estou trabalhando classificação por número de sílaba, sílaba tônica ele não está alfabetizado, então, tenho que fazer adaptação. Se eu estou trabalhando divisão que tem três números no cociente ou com um problema mais complexo, com ele eu vou ter que fazer com desenho, algo mais simples, então eu tenho que realizar adaptação. (P6, 2019)

No ano passado tudo o que eu fazia era com adaptação, esse ano eu já pretendia que ela acompanhasse a sala, na leitura ela acompanha, eu dou um texto para cada um ler um trequinho e ela lê também, então, a gente elogia e ela fica toda entusiasmada e feliz e ela gosta de participar das atividades. Outras coisas como História, Ciência e Geografia ela já se perde e começa a fazer coisas que não tem nada a ver com a aula. Na matemática eu dou a mesma atividade só que mais simplesinha de acordo com a dificuldade dela. (P9, 2019)

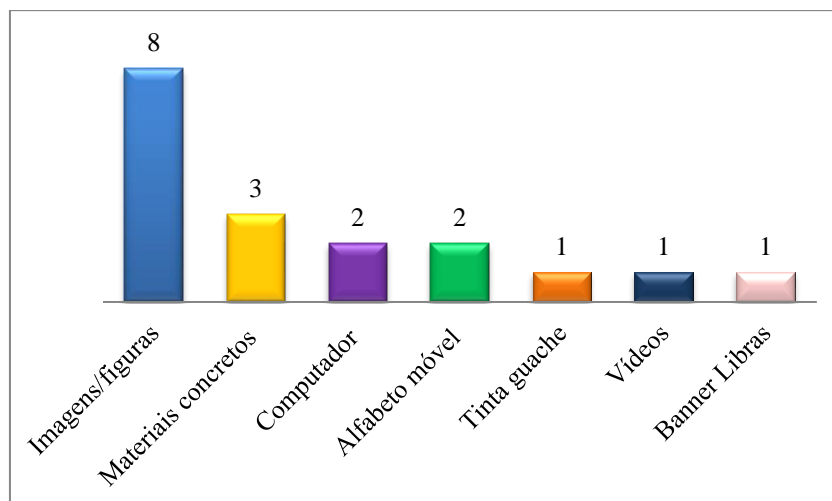
Nota-se nos relatos que a compreensão sobre adaptação de conteúdo é distinta, o que requer conhecimento para que sejam desenvolvidas adequadamente tornando mais acessível o processo ensino-aprendizagem desses alunos, de modo que estes se sintam inseridos na turma e atendidos em suas necessidades específicas em consonância ao conteúdo da sala de aula.

No estudo de Araújo (2019) ao analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental I, também pode-se verificar que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a esse respeito.

Segundo Heredero (2010), as adaptações de conteúdo são realizadas com o propósito de atingir o currículo por meio de elementos comuns das matérias trabalhadas nas diferentes etapas de ensino, o que demanda uma metodologia apropriada, com mudanças de agrupamentos e de organizações temporais, para atender as necessidades individuais de aprendizagens significativas e funcionais.

Para realizar as atividades com os alunos PAEE os participantes apontaram os recursos didáticos⁵³ que favorecem no ensino-aprendizagem, apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Recursos didáticos que favorecem o aprendizado dos alunos PAEE



Fonte: elaboração própria

Como podemos notar no gráfico, oito participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10) consideraram as imagens/figuras como favorecedores da aprendizagem dos alunos PAEE, três (P1, P3, P4) os materiais concretos, seguidos por computador (P1, P7), alfabeto móvel (P3, P4), tinta guache (P8), vídeos (P8), Banner de Libras (P7). Alguns exemplos dos relatos a seguir:

Os materiais concretos para que ele possa visualizar e ter uma maior interpretação daquilo que ele está fazendo, como o alfabeto móvel, eu acredito também, que os conteúdos trabalhados em sala de aula oralmente ou com imagens ele consegue abstrair algumas coisas, é claro que dentro das limitações dele. (P4, 2019)

Ele precisa de concreto e visual, vai contar com tampa, lápis o que tiver, trabalho com imagens para a alfabetização e mesmo assim tem dias que não vai. (P5, 2019)

Atividades com imagem atrai mais, ela adora se dá um texto com desenho para depois ela pintar, hoje eu não utilizo mais materiais concretos pois acredito que ela já consegue sem precisar desse auxílio, eu já entendo que ela tem capacidade de fazer. (P9, 2019)

⁵³ Livros didáticos, livros de literatura, atividades em fotocópias, imagens/figuras. Estímulo concreto, manipulável atribuído uma ou mais finalidades pedagógicas. (MANZINI; DELIBERATO, 2007)

As falas apontam que os recursos didáticos que exploram o visual e o concreto são facilitadores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. No estudo realizado por Reganhan e Manzini (2009), que visou analisar a percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência foi possível identificar que, para os participantes os recursos pedagógicos referem-se aos objetos concretos, podendo ser materiais ou equipamentos que devem estar adaptados conforme as necessidades dos alunos com deficiência.

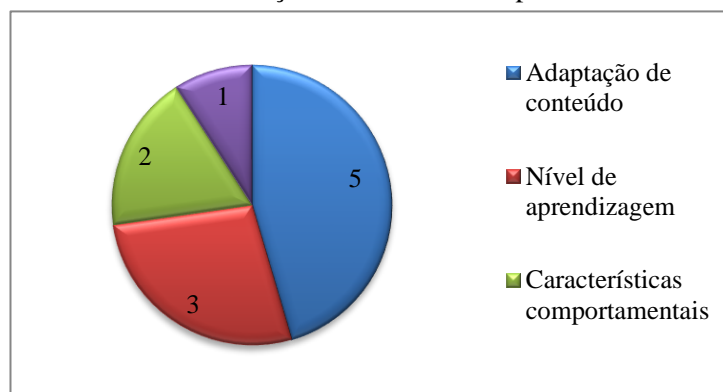
Para Schmitz (1984), a utilização recursos didáticos:

[...] motivam e despertam o interesse; vitalizam a atividade do aluno, favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação; reforçam a aprendizagem, possibilitando uma integração das diversas atividades; aproximam o aluno da realidade; visualizam ou concretizam os conteúdos da aprendizagem; fornecem material de experiência; ilustram noções mais abstratas; permitem fixação da aprendizagem; oferecem informações e dados. (SCHMITZ, P.142, 1984)

Deste modo, a utilização de recursos didáticos deve ser adequada à metodologia de ensino dos professores para o favorecimento no processo de aprendizagem dos alunos PAEE, sendo importante estarem apropriados as características específicas e voltadas aos conteúdos escolares.

Sobre o desenvolvimento do trabalho docente com os alunos PAEE foi assinalado a participação do professor da SRM por meio de trocas de informações sobre: realização de adaptações de conteúdo, nível de aprendizagem, características comportamentais e temas de preferências para trabalhar nas atividades, apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 8: Informações trocadas com a professora da SRM



Fonte: elaboração própria

De acordo com o gráfico, verifica-se que cinco participantes (P3, P4, P6, P7 e P10) trocaram informações sobre adaptações do conteúdo com a professora da SRM, conforme exemplificado nas falas abaixo.

[..] me apresentaram a professora de educação especial e ela me deu algumas dicas de como trabalhar os conteúdos, esclareceu a minha mente e agora estou conseguindo fazer algumas coisas com ele e espero melhorar cada vez mais. (P3, 2019)

Eu tenho algumas orientações da professora da educação especial de trabalhar bastante com imagens e realizar as adaptações do conteúdo da sala de aula conforme o nível de aprendizagem do aluno. (P10, 2019)

Três participantes (P5, P8, P10) trocaram informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos.

Eu converso com a professora de recurso sobre o que ele está fazendo, mas também é limitada, não tem muito o que fazer. (P5, 2019)

Converso com a professora da educação especial, mas ela disse que o caminho é esse que estou seguindo, então não tem o que ir além. (P8, 2019)

P1 e P6 conversaram com a professora da SRM sobre características comportamentais de seus alunos.

[...] trocamos algumas conversas sobre o aluno, mas como disse do conteúdo não há necessidade, então conversamos mais sobre como realizar as mesmas atividades respeitando as características dele, como realizar a explicação do conteúdo e como lidar com as questões de rotina. (P1, 2019)

[...] a professora da SRM veio conversar comigo no começo do ano sobre o C. e me deu dicas em sobre o ao comportamento dele, como trabalhamos em períodos opostos não conseguimos ter mais oportunidade de conversar. (P6, 2019)

E P2 sobre temas de preferências do aluno PAEE para trabalhar nas atividades em sala de aula.

A professora da SRM veio uma vez conversar comigo, disse que ele gostava de atividades com o meio de transportes e que era para eu tentar proporcionar atividades vinculadas a isso, pois chamaria atenção do aluno. (P2, 2019)

Podemos notar que apesar da adaptação de conteúdo ser a informação mais trocada entre os participantes e o professor da SRM, verifica-se também a falta de sugestões e possibilidades

para o trabalho pedagógico com o aluno PAEE, assim como, a necessidade de mais encontros que favoreçam essa colaboração.

O artigo 13 inciso VII da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009⁵⁴ aponta que é atribuição do professor do AEE “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009b)

Verifica-se, portanto, que a articulação entre os professores da sala regular de ensino com o professor da SRM é fundamental para inclusão escolar dos alunos PAEE, no sentido de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem apropriado com respeito à diversidade educacional.

Com os dados obtidos nessa primeira categoria pode-se constatar que a formação dos professores expressa nesse estudo para atuar com alunos PAEE é escassa em disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e os de especialização sobre a temática, são realizados e financiados por iniciativa própria. A inclusão escolar desses alunos é vista de forma favorável pelos participantes, assim como suas experiências com os mesmos. O trabalho docente é realizado perante as necessidades educacionais específicas dos alunos, sendo imagens/figuras favorecedores para o aprendizado. Os participantes relataram que realizam adaptações de conteúdo, porém por concepções distintas e que apesar de trocarem informações com a professora da SRM, estes encontros eram escassos, demonstrando assim, a importância da articulação entre esses profissionais para proporcionar estratégias de ensino com intencionalidade definida e sistematizada, com vistas a promover e garantir a participação desses alunos em todas as atividades escolares.

A seguir, a segunda categoria referente aos dados da observação realiza a apresentação e a análise das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental I voltadas à inclusão escolar de alunos PAEE.

⁵⁴ Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

7.2 Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com alunos PAEE.

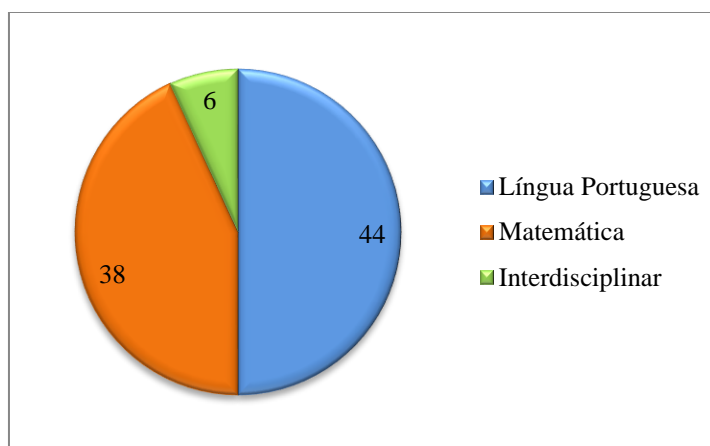
Na presente categoria apresenta-se a análise dos dados obtidos nas observações realizadas em sala de aula quanto às disciplinas e conteúdos trabalhados, procedimentos e recursos didáticos utilizados, adaptações e a relação professor x aluno PAEE, dispostos conforme as subcategorias a seguir:

7.2.a) Disciplinas e conteúdos trabalhados em sala de aula

As disciplinas trabalhadas em sala de aula pelos professores do Ensino fundamental I durante os dias de observação foram Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar. Entende-se por Interdisciplinar a composição dos conteúdos de Ciências, História e Geografia.

Durante o período de observação⁵⁵ a pesquisadora utilizou-se de fichas de apoio e registrou diariamente as disciplinas que foram trabalhadas pelos participantes. Esses dados foram quantificados e colocados no gráfico a seguir.

Gráfico 9: Disciplinas/dias observadas em sala de aula



Fonte: elaboração própria

Conforme apontado pelo gráfico, a disciplina com maior ministração em sala de aula foi a Língua Portuguesa (44), seguida de Matemática (38) e Interdisciplinar (6). Ressalta-se que a disciplina Interdisciplinar é inserida a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Além destas, os alunos tinham Inglês, Artes e Educação Física com professores específicos de cada área e que não fizeram parte do objetivo da presente pesquisa. De acordo

⁵⁵ 50 dias de observação, sendo 5 dias em cada sala dos participantes.

com Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) no Ensino Fundamental I os componentes curriculares a serem desenvolvidos são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso⁵⁶. Com essa grade curricular busca-se aprofundar as experiências iniciadas na educação infantil para o desenvolvimento de “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BRASIL, 2017b, p. 58)

Os conteúdos trabalhados em sala de aula nos dias de observação das mencionadas disciplinas no Ensino Fundamental I acompanhadas são apresentados a seguir.

- Língua Portuguesa

Eram trabalhados conteúdos de alfabetização e de estruturação da língua por meio de atividades que envolviam leitura e escrita, sendo elas:

1º ano: Cópia e leitura do alfabeto; Treino de escrita em letras bastão e cursiva (maiúscula e minúscula); Cópia e leitura de: famílias silábicas, cantigas, parlendas e textos curtos; Identificação de letras e sílabas em textos do livro didático; Jogos de formação e identificação de palavras; Elaboração de palavras.

2º ano: Cópia e leitura de textos curtos e parlendas; Identificação de sílabas e palavras em textos do livro didático; Elaboração de frases; Ortografia (SS/AS/ES/IS/OS/US); Elaboração de frases; Escrita e leitura individual e coletiva no caderno; Pontuação (ponto final, interrogação, travessão, entre outros); ditados temáticos (nome de frutas, animais, brinquedos etc.).

3º ano: Leitura e interpretação de poemas curtos, contos, tirinhas e gibi; Elaboração de frases em relação ao tema trabalhado; Produção de textos de diferentes gêneros (individual e coletivo); Pontuação (vírgula, dois pontos, ponto e vírgula, ponto de exclamação, entre outros); Ortografia (X/CH; SS/S/C/Ç); Gramática (substantivo, adjetivo, pronome, sentido real e figurado de frases e tempos verbais); ditado de frases das leituras e interpretação de textos; Jogos de soletração.

4º ano: Escrita, leitura e interpretação de contos, tirinhas, textos informativos, roteiros e mapas; Gramática (Pronomes possessivos e demonstrativos; Substantivo – grau aumentativo e diminutivo; tempos verbais); Ortografia (S/Z); Pontuação (vírgula, dois pontos, ponto de

⁵⁶ Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país. (BRASIL, 2017b, p. 435)

interrogação, ponto e vírgula, ponto de exclamação, entre outros); Elaboração de frases e textos vinculados aos conteúdos trabalhados.

5º ano: Leitura e interpretação de textos sobre as diferentes linguagens, comunicação e tecnologias; Gramática (Adjetivos pátrios; locução adverbial; tempos verbais); Ortografia (C/Ç/SS/S); Ditados; Elaboração de frases e textos; avaliação bimestral.

- Matemática

Nas aulas de Matemática os conteúdos trabalhados foram:

1º ano: não houve a ministração de conteúdos de matemática durante as observações.

2º ano: Sequência numérica; número/quantidade; Formas Geométricas (comparação e nomeação); Interpretação de tabelas; Exercícios de adição e subtração; situações problemas com contas de multiplicação no caderno e lousa.

3º ano: Sequência numérica; ordem crescente/decrescente; Geometria (sólidos, polígonos); Situações problemas com contas as quatro operações; medidas de tempo e comprimento; Tabuada; Interpretação de tabelas e gráficos; Jogos de raciocínio lógico (dominó/tangram).

4º ano: Sequência numérica (classe dos milhares); Situações problemas com contas as quatro operações; Frações; Exploração espacial (localização - posição esquerda/ direita); Geometria (perímetro e simetria) caderno/lousa.

5º ano: Geometria (identificação de formas, cálculo de área, simetria, perímetro e volume); Situações problemas envolvendo as quatro operações; Frações; Porcentagem; Sistema monetário; Medidas de comprimento; Expressões numéricas; e Avaliação bimestral.

- Interdisciplinar

Se referiam a Ciências, História e Geografia abordaram os seguintes conteúdos:

3º ano: Leitura e interpretação de texto – durante as observações o tema estudado foi em relação aos indígenas e a natureza, características, diferenças e semelhanças com a cidade urbana; Línguas africanas; Roda de Capoeira (apresentação externa); Problemas ambientais no campo; Desmatamento de grandes áreas.

4º ano: não houve a ministração de conteúdos de Interdisciplinar durante as observações, sendo trabalhado Língua Portuguesa e Matemática.

5º ano: Leitura, discussão e interpretação de textos sobre produção de lixo e consumo consciente.

Mediante os conteúdos apresentados verifica-se que em todas as salas do Ensino Fundamental I foram trabalhadas a disciplina de Língua Portuguesa durante o período de observação. Em relação à matemática com exceção do primeiro ano que priorizou a alfabetização, essa disciplina ocorreu dentro da programação dos professores, assim como, as Integradas, com exceção do 4º ano.

Os dados apontaram que as disciplina de cada ano se encontram alinhados com a BNCC (2017), a qual afirma que nos primeiros anos do Ensino Fundamental I:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017b, p.59)

Ao longo dessa etapa de ensino deve-se ocorrer a progressão do conhecimento mediante práticas educativas que promovam “experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação” sendo eles “os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço”. (BRASIL, 2017b, 58)

Sob essa ótica faz-se importante que os professores trabalhem com seus alunos os componentes curriculares apontados pela BNCC buscando estabelecer “pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação” possibilitando assim aos alunos a ampliação de “sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2017b, p.58).

7.2.b) Procedimentos e Recursos didáticos utilizados

Os procedimentos utilizados pelos participantes em sala de aula, nas três disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 9: Procedimentos didáticos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa (44 dias de observação)	
Procedimentos Didáticos	Dias observados
Cópias de Conteúdo (lousa, livro didático e fotocópias)	33
Leitura de diferentes gêneros literários (individualmente ou compartilhada)	26
Explicações dos conteúdos para classe no geral	44
Atividades realizadas pelos alunos individualmente	40
Atividades realizadas pelos alunos coletivamente (produção de texto/carta)	2
Atividades práticas por meio de jogos	2
Correções (lousa ou oralmente)	44

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10: Procedimentos didáticos utilizadas na disciplina de Matemática

Matemática (38 dias de observação)	
Procedimentos Didáticos	Dias observados
Cópias de Conteúdo (lousa e fotocópias)	13
Leitura compartilhada	1
Explicações dos conteúdos para classe no geral e individualmente	37
Atividades realizadas pelos alunos individualmente	34
Atividades práticas por meio de jogos	4
Correções (lousa ou oralmente)	31

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11: Procedimentos didáticos na disciplina de Interdisciplinar

Interdisciplinar (6 dias)	
Recursos Didáticos	Dias observados
Cópias de Conteúdo (lousa)	1
Leitura compartilhada	6
Explicações dos conteúdos para classe no geral	6
Atividades realizadas pelos alunos individualmente	5
Atividades práticas (roda de capoeira)	1
Correções oralmente	5

Fonte: Elaboração própria

Os procedimentos didáticos utilizados pelos participantes nas três disciplinas eram constituídos em sua maioria por cópias, leituras, explicações de conteúdos/atividades, realização de exercícios e correções, apontando para um modelo tradicional de ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994), nesta perspectiva:

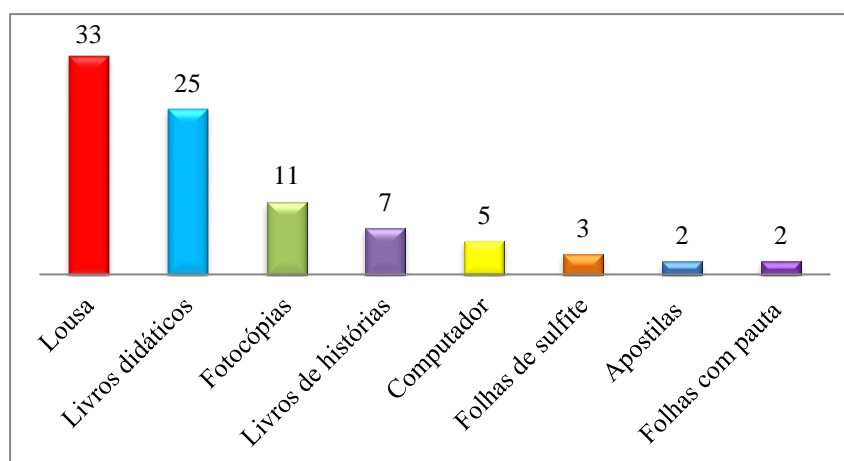
[...] A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor ‘passa’ a matéria, os alunos escutam, respondem o ‘interrogatório’ do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de

nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se acostuma chamar de ensino tradicional. (LIBÂNEO, 1994, p. 78).

Deste modo, verifica-se que apesar dos avanços na sociedade o ensino ainda é proposto por uma metodologia arcaica onde “o trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola [...] e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 80).

Os recursos didáticos⁵⁷ utilizados pelos participantes para aplicar as atividades para a classe no geral nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinares são apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 10: Recursos utilizados durante as observações em Língua Portuguesa⁵⁸



Fonte: Elaboração própria

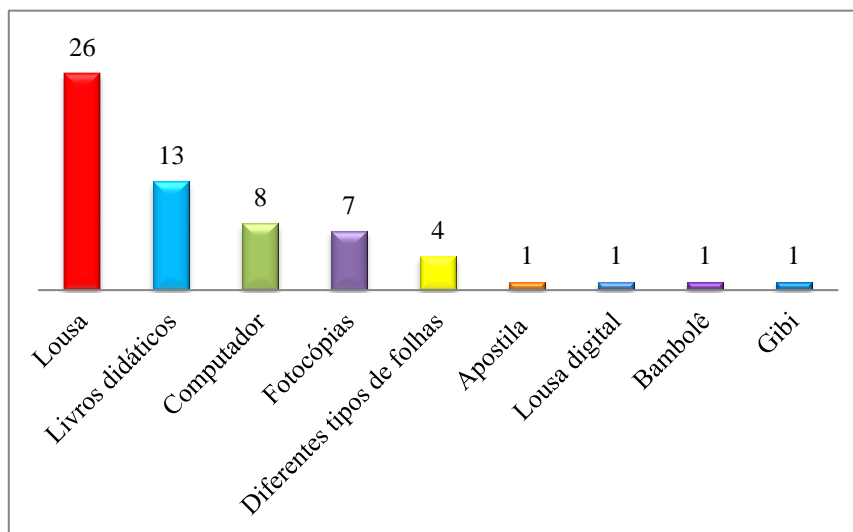
Com os dados do gráfico verifica-se que na disciplina de Língua Portuguesa a lousa foi o recurso mais utilizado para passar os exercícios e tarefas, seguido de livro didático, fotocópia⁵⁹, livros de histórias infantis, computador⁶⁰ com jogos de alfabetização, folhas de sulfite para ilustração de histórias, apostilas de atividades extras e folhas com pauta para escrita de textos.

⁵⁷ Essa informação foi obtida nos 50 dias de observação por meio da anotação no campo Recursos Didáticos na ficha de apoio por disciplina.

⁵⁸ Em relação aos 38 dias de observação.

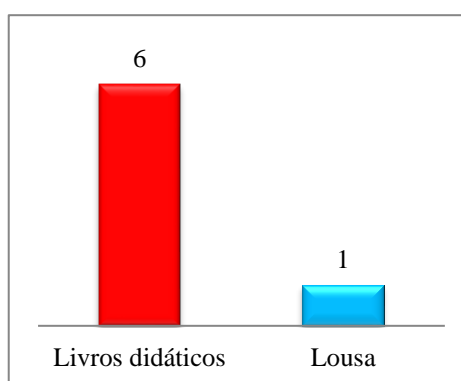
⁵⁹ Atividades impressas.

⁶⁰ O computador era utilizado no dia especificado para a turma para utilização da sala de informática.

Gráfico 11: Recursos utilizados durante as observações em Matemática

Fonte: Elaboração própria

O gráfico 11 aponta que a lousa também sobressai em Matemática seguido do livro didático, computador que era trabalhado a Plataforma Khan⁶¹, fotocópia de exercícios, diferentes tipos de folhas⁶², apostila de descritores⁶³, lousa digital, bambolê⁶⁴ e gibi da Turma Mônica sobre sistema monetário/educação financeira.

Gráfico 12: Recursos utilizados durante as observações em Interdisciplinar⁶⁵

Fonte: Elaboração própria

⁶¹ A plataforma Khan oferece cursos e ensino voltado aos conteúdos de Matemática.

⁶² Folha de malha triangular e quadrangular, folha de sulfite, utilizadas em diferentes atividades.

⁶³ Refere-se a uma apostila desenvolvida por todos os professores do ensino fundamental para aprofundar as atividades de acordo com o nível de escolarização dos alunos.

⁶⁴ O bambolê foi utilizado em uma atividade prática de matemática para representar um relógio na lousa, em que cada aluno representava o horário solicitado por uma das participantes.

⁶⁵ Em relação aos 6 dias de observação.

No gráfico apresentado verifica-se que o livro didático foi o recurso mais utilizado em na ministração da disciplina e a lousa usada em um dia apenas para anotar um texto complementar sobre o lixo.

Mediante os dados apresentados nas três disciplinas nota-se que os participantes de Língua Portuguesa e Matemática utilizavam a lousa como o principal recurso para trabalhar os conteúdos, com exceção a disciplina Interdisciplinar que a utilizou apenas uma vez dando prioridade ao livro didático.

Ressalta-se que apesar dos participantes em Língua Portuguesa e Matemática utilizarem outros recursos como livro didático, fotocópias e apostilas verifica-se que estes, seguem o mesmo modelo tradicional de ensino.

Desta maneira, se faz importante ampliar o acesso a outras práticas pedagógicas que sejam capazes de despertar a curiosidade, interesse e aprendizagem dos alunos. Segundo Freitas (2009, p.98) “nos anos iniciais do ensino fundamental, os materiais e equipamentos didáticos devem ser bastante explorados para que façam as conexões necessárias entre o que é ensinado e precisa ser aprendido”.

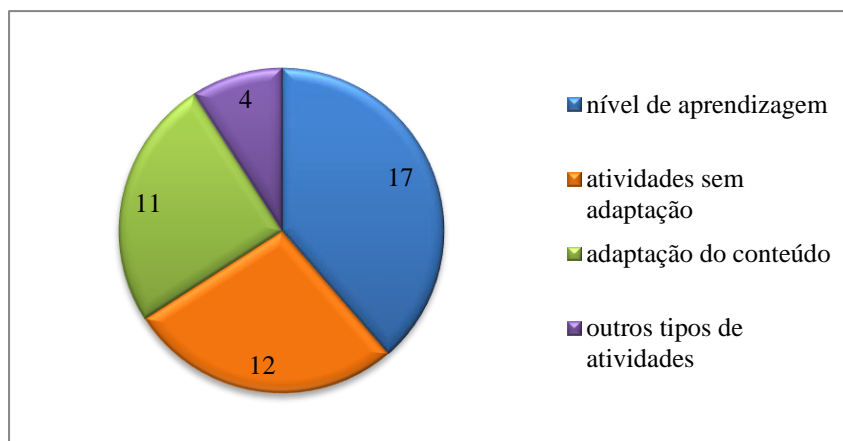
7.2.c) Adaptações de conteúdos aos alunos PAEE

Nessa subcategoria apresenta-se como os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar foram trabalhados com os alunos PAEE, apontando se houve ou não adaptações de conteúdo e quais foram os recursos didáticos utilizados.

- **Língua Portuguesa**

Nessa disciplina as atividades se concentraram em: nível de aprendizagem dos alunos⁶⁶, atividades sem e com adaptação e outros tipos, conforme exposto no gráfico a seguir.

⁶⁶ As atividades eram da disciplina de Língua Portuguesa, mas não estavam relacionadas com tema da aula.

Gráfico 13: Atividades de Língua Portuguesa aos alunos PAEE⁶⁷

Fonte: elaboração própria

A maior parte das atividades realizadas com os alunos PAEE foram de acordo com os seus níveis de aprendizagem, sendo: escrita do próprio nome; identificação de vogais e consoantes; cópia do alfabeto; cópias de palavras, frases e textos fora do conteúdo trabalhado apresentado aos demais alunos; leitura e escrita das famílias silábicas; ortografia – palavras com S/T e Tra/Ter/Tri.

As sem adaptação eram os mesmos conteúdos desenvolvidos com todos os alunos⁶⁸ como: treino de escrita; formação de palavras; elaboração de frases; ditados; produção de textos; leituras e interpretação de diferentes gêneros literários, textos informativos e outras linguagens; ortografia; pontuação; gramática; e avaliações⁶⁹. Sendo possível notar que alguns alunos PAEE acompanhavam o conteúdo e outros apenas copiavam.

As atividades com adaptação do conteúdo foram: alfabetização: leitura e escrita de palavras e frases; elaboração de frases, atividade oral de produção de texto e ilustrações de desenhos das histórias lidas.

Em relação a outros tipos de atividades que foram oferecidos aos alunos PAEE, como: ilustrações livres, pinturas de desenhos em diversas fotocópias, atividades de pareamento de cores, identificação de formas geométricas e numerais, desconectados dos conteúdos trabalhados na disciplina com restante da sala.

⁶⁷ Em relação aos 44 dias de observação.

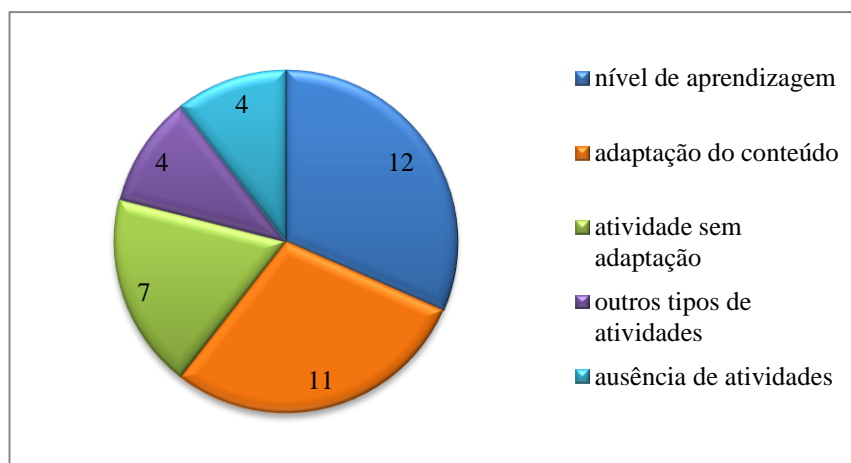
⁶⁸ Apontadas na subcategoria 7.2.b.

⁶⁹ As avaliações de Língua Portuguesa foram elaboradas pelo departamento de educação da cidade, não sendo enviadas provas adaptadas para os alunos PAEE.

- Matemática

Nas aulas de Matemática os conteúdos foram abordados mediante nível de aprendizado dos alunos, com adaptação do conteúdo, sem adaptação e outros tipos de conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 14: Atividades de Matemática aos alunos PAEE⁷⁰



Fonte: elaboração própria

Com o gráfico 14 verifica-se que a maioria dos participantes realizaram as atividades mediante ao nível de aprendizado dos alunos e se baseavam em: atividades de lateralidade, dimensão espacial, numerais (identificar/ completar/sequenciar), número/quantidade, contas simples de soma e subtração, jogos no computador (memória/quebra-cabeça) e sistema monetário.

Seguido das atividades com adaptação do conteúdo se referiram a: contas de adição, subtração, multiplicação e divisão com desenhos/figuras; atividade prática de medida de comprimento; pintura da imagem de polígonos; ordem crescente e decrescente com números menores; e contas sem reservas.

Além disto, foram realizadas atividades sem adaptação, sendo trabalhado o mesmo conteúdo para a sala toda⁷¹, como: sequência numérica; ordem crescente/decrescente; relação número/quantidade; cálculo das quatro operações; situações problemas; tabuada; números naturais e racionais; grandezas; medidas de comprimento e tempo; exploração espacial; geometria; sistema monetário; porcentagem; interpretação de gráficos e tabelas; expressões

⁷⁰ Em relação aos 38 dias de observação.

⁷¹ Apontadas na subcategoria 7.2.b.

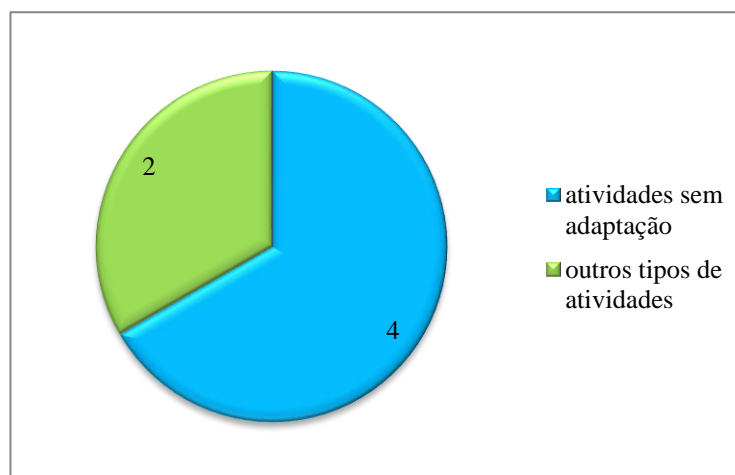
numéricas; jogos de raciocínio lógico; e avaliações. Alguns alunos PAEE acompanhavam o conteúdo e outros apenas copiavam.

Destaca-se também, a ausência de atividades para o aluno PAEE e outros tipos de atividades como finalização das atividades de Português.

- Interdisciplinar

Nas aulas de Interdisciplinar os conteúdos propostos foram por meio de atividades sem adaptação e outros tipos, assinalados no gráfico a seguir.

Gráfico 15: Atividades de Interdisciplinar aos alunos PAEE⁷²



Fonte: elaboração própria

Com os dados do gráfico verifica-se que em Interdisciplinar foram proporcionadas aos alunos PAEE atividades sem adaptação que, se tratava do acompanhamento do conteúdo apresentado para classe no geral. E foram desenvolvidas outras atividades que trabalhavam coordenação motora, discriminação de cores, pinturas de desenhos, cópia de alfabeto e atividade grandeza.

Mediante aos dados apresentados nas três disciplinas, foi possível observar que em Língua Portuguesa e Matemática os conteúdos aplicados aos alunos PAEE foram em sua maioria por meio de atividades de acordo com o nível de aprendizado, sem que houvesse nenhuma articulação com as temáticas ministradas com os demais alunos. E na disciplina de Interdisciplinar não houve nenhuma proposta de adaptação do conteúdo.

⁷² Em relação aos 6 dias de observação.

Ao analisar as três disciplinas conjuntamente, podemos afirmar que os conteúdos escolares oferecidos a esses alunos se configuram em sua maioria perante o nível de aprendizagem e atividades sem adaptação.

Apesar de diversos estudos (ARANHA, 2005; HEREDERO, 2010; LEITE ET AL., 2011; CARNEIRO, 2012; VALERA, 2015; FERRARI, VILARONGA, ELIAS, 2019) apontarem a importância das adaptações curriculares, no presente estudo, as adaptações proporcionadas a esses alunos são insuficientes.

O estudo de Leite et al. (2011) apresentou dados semelhantes ao pesquisar a adequação curricular⁷³ na educação inclusiva, demonstrou que mais da metade dos professores (56,6%) tinham dificuldades em realizar adaptações dos conteúdos aos alunos PAEE, assim como, em planejar atividades e estabelecer estratégias facilitadoras de ensino, o que expressava a necessidade de formação aos mesmos.

Verifica-se portanto, a necessidade de oferecer aos professores cursos de formação continuada de curto e longo prazo sobre adaptações curriculares, de conteúdos e inclusão de alunos PAEE. De acordo com Heredero (2010, p.32), é necessário que os sistemas de ensino se organizem para estabelecer um aprendizado efetivo aos alunos PAEE, sendo a realização das adaptações curriculares uma estratégia que a partir do currículo comum é possível proporcionar ao aluno “aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando”.

A seguir apresentam-se os recursos didáticos que os participantes utilizaram para proporcionar o processo ensino/aprendizagem aos alunos PAEE.

- **Recursos Didáticos utilizados pelos participantes junto aos alunos PAEE**

Nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar, foram utilizados os seguintes recursos didáticos com os alunos PAEE: caderno do aluno⁷⁴, fotocópias⁷⁵,

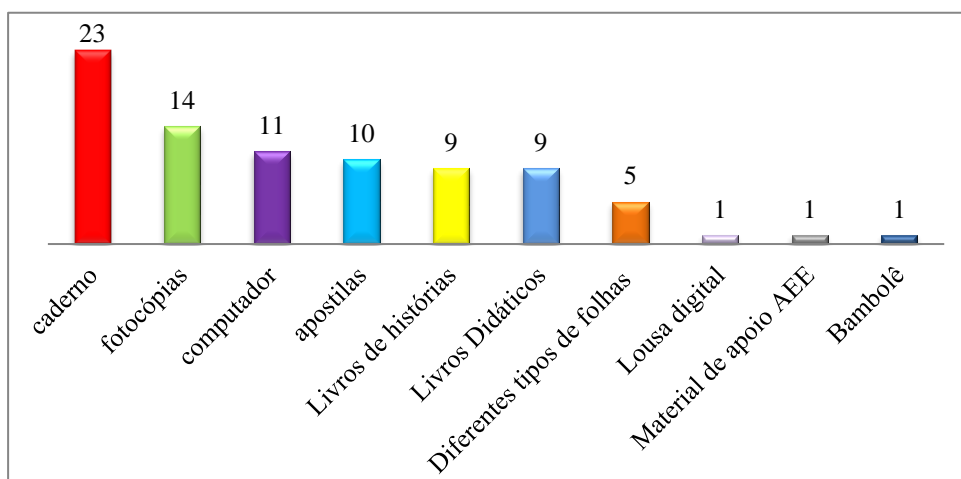
⁷³ Termo utilizado pelo estudo, que se refere também à adaptação curricular.

⁷⁴ Após passarem as atividades para a classe, os professores escreviam no caderno dos alunos PAEE as atividades a serem realizadas, sendo em sua maioria perante o nível de aprendizado.

⁷⁵ Atividades impressas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

computador⁷⁶, apostilas⁷⁷, livros de histórias⁷⁸, livros didáticos⁷⁹, diferentes tipos de folhas⁸⁰, lousa digital, material de apoio do AEE⁸¹ e bambolê⁸², demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 16: Recursos utilizados para as atividades dos alunos PAEE ⁸³



Fonte: elaboração própria

O gráfico acima, nos mostra que o material mais utilizado pelos professores para proporcionar as atividades aos alunos PAEE foi o caderno do próprio aluno, seguido de fotocópias com atividades e o computador.

Com esses recursos os participantes trabalhavam os conteúdos com os alunos PAEE, demonstrando uma vertente tradicional, assim como observado com os demais alunos da sala. De acordo com o Caderno de educação especial (2012):

“[...] é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula” (BRASIL, 2012b, p.7)

⁷⁶ Utilizado na sala de informática no horário semanal específico para cada turma.

⁷⁷ Elaboradas pelos professores com intuito de trabalhar com os alunos PAEE atividades de coordenação motora, alfabetização e conceitos matemáticos iniciais.

⁷⁸ Os mesmos lidos com a classe toda.

⁷⁹ Livros do próprio ano escolar ou a livros de anos anteriores (o aluno de um 5º ano utilizava livros do 3º ano durante o ano escolar).

⁸⁰ Folha de malha triangular, malha quadricular, folha de sulfite e almaço.

⁸¹ Elaborado pela professora da educação especial que se referia ao conteúdo de Matemática sobre a relação de número e quantidade (ANEXO II).

⁸² O bambolê foi utilizado em uma atividade prática de matemática para representar um relógio na lousa, em que cada aluno representava o horário solicitado pela professora.

⁸³ Em relação aos 50 dias de observação.

Ressalta-se assim, a importância de estabelecer aos alunos PAEE condições de acesso aos conteúdos escolares por meio de adaptações e recursos que assegurem sua plena participação e possibilidade de aprendizagem em igualdade de oportunidade com os demais alunos.

7.2.d) Relação participantes x alunos PAEE

As relações entre professores e alunos estão diretamente ligadas à prática pedagógica. Segundo Libâneo (1994, p.274) “as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente”. Desta forma, apresenta-se aqui as duas configurações em que essas foram constituídas:

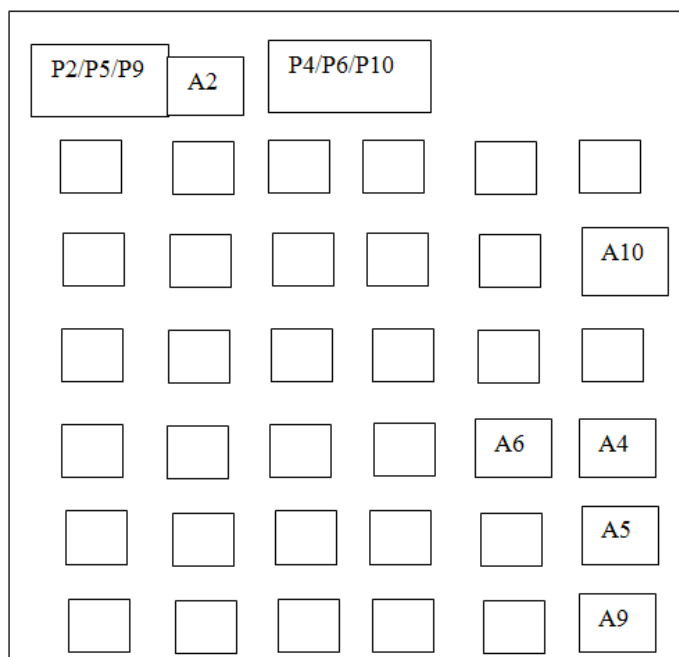
- **Relação participantes x alunos PAEE sem outros profissionais de apoio à inclusão (cuidador e professora da educação especial).**

Conforme já apontado anteriormente P2, P4, P5, P6, P9 e P10 não possuíam profissionais de apoio à inclusão para auxiliá-los no atendimento dos alunos PAEE diagnosticados com deficiência intelectual (4) e TEA (2).

Para ilustrar como ocorreram essas relações foi elaborada a figura 3 que apresenta o posicionamento espacial dos participantes e seus alunos PAEE⁸⁴ representados como A2, A4, A5, A6, A9 e A10.

⁸⁴ Identificados pela vogal A e numerados de acordo com os professores, por exemplo: P2- A2.

Figura 3: Ilustração do posicionamento participantes x alunos PAEE em sala de aula



Fonte: elaboração própria

Conforme apresentado na figura 3, apenas A2 sentava-se próximo ao P2, os demais (A10; A6; A4; A5; A9) se concentravam na lateral direita da sala longe de seus professores, sendo possível observar⁸⁵ que o contato com os alunos PAEE nas três disciplinas⁸⁶ se baseavam em: explicação, correção⁸⁷ e auxílio nas atividades⁸⁸, elogios⁸⁹ e chamar atenção para realização das atividades propostas a eles. Conforme apresentado nos gráficos a seguir.

⁸⁵ Realizadas em 30 dias nessa configuração.

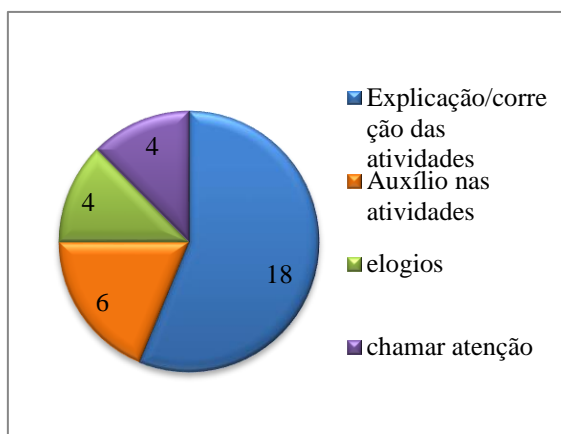
⁸⁶ Nessa configuração Língua Portuguesa foi ministrada em 29 dias, Matemática em 27 dias e Interdisciplinar em 5 dias.

⁸⁷ Os professores explicavam a atividade que o aluno deveria fazer e no final corrigia.

⁸⁸ Atenção individualizada na realização das atividades.

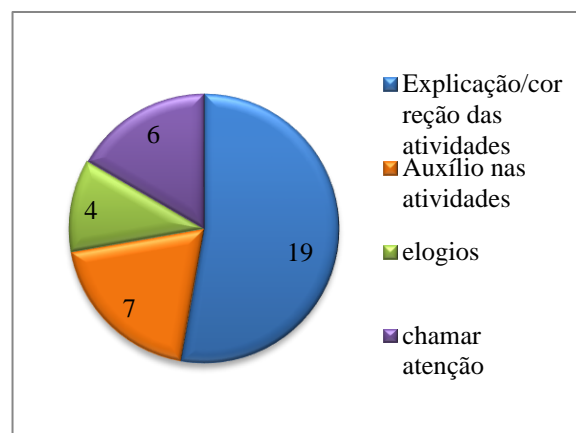
⁸⁹ Eram estabelecidos devido à realização das atividades e participação nas aulas.

Gráfico 17: Relação participantes x alunos PAEE – Língua Portuguesa



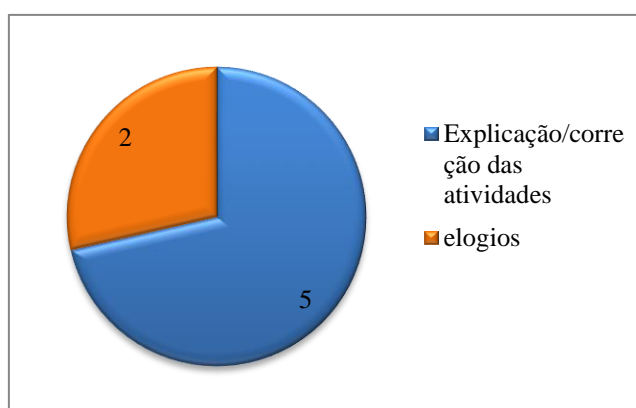
Fonte: elaboração própria

Gráfico 18: Relação participantes x alunos PAEE – Matemática



Fonte: elaboração própria

Gráfico 19: Relação participantes x alunos PAEE – Interdisciplinar



Fonte: elaboração própria

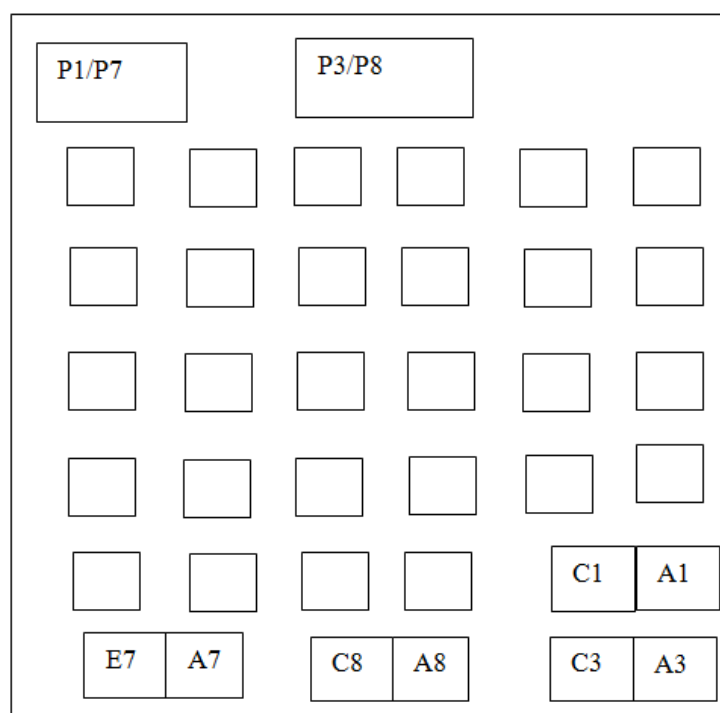
Com os dados apresentados nos gráficos das três disciplinas pode-se verificar que a explicação/correção das atividades era a relação mais estabelecida entre os participantes e os alunos PAEE. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática houve momentos de auxílio nas atividades, o que não se observou em Interdisciplinar.

- **Relação participantes x alunos PAEE x profissionais de apoio à inclusão**

Como apresentado anteriormente P1, P3, P7 e P8 possuíam em sala de aula outros profissionais que auxiliavam no atendimento dos alunos PAEE, sendo: três cuidadores e uma professora de educação especial. O diagnóstico desses alunos eram surdez (2), deficiência intelectual (1) e TEA (1).

Para ilustrar o envolvimento desses participantes com seus alunos PAEE foi elaborada a figura 4 que apresenta o posicionamento espacial em sala de aula, com a presença dos três cuidadores (C1; C3; C8) e da professora da educação especial (E7).

Figura 4: Ilustração sala de aula, posicionamento dos participantes, alunos PAEE⁹⁰, cuidadores e professora da educação especial⁹¹



Fonte: elaboração própria

Com a figura 4 pode-se verificar que todos os alunos PAEE sentavam-se no fundo da sala de aula ao lado dos cuidadores e da professora de educação especial. Apesar dessa configuração mostrar um distanciamento dos participantes com esses alunos, foi possível observar a atribuição da responsabilidade do ensino aos profissionais de apoio à inclusão.

Deste modo, apresenta-se a seguir as atividades exercidas pelos cuidadores e pela professora de educação especial em sala de aula (Figura 5 e 6).

⁹⁰ Identificados pela vogal A e numerados de acordo com os professores, por exemplo: P1- A1.

⁹¹ Identificados por C (cuidador) e E (professor educação especial) de acordo com os professores, por exemplo: P1/A1/C1.

Figura 5: Atividades dos cuidadores em sala de aula

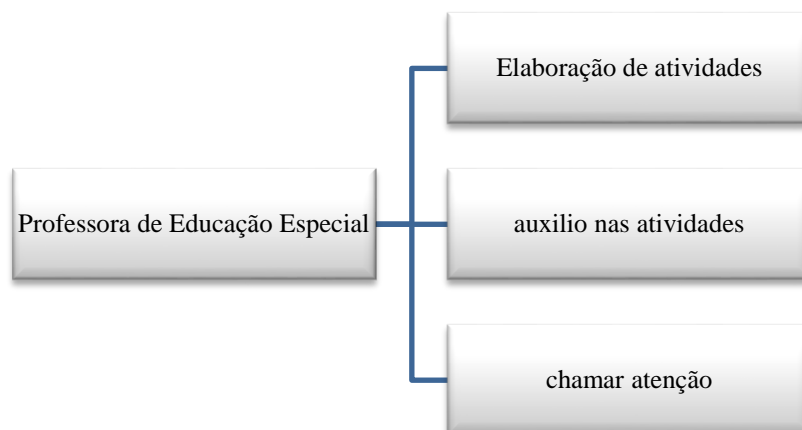
Fonte: Elaboração própria

Conforme apresentado na figura 5, as atribuições dos cuidadores nas salas observadas eram: atividades de vida diária (acompanhar ao banheiro, escovar os dentes, lavar as mãos, cuidar da higiene pessoal, alimentação, dentre outros), chamar atenção aos comportamentos inadequados e auxílio nas atividades da aula.

De acordo com as atribuições da Secretária da Educação do Município do estudo em consonância com a PNEE (2008) e a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), os cuidadores têm o papel de acompanhar a criança PAEE em sala de aula para garantir segurança e auxiliá-las na alimentação e higienização.

No entanto, observou-se que além de suas atribuições ajudavam esses alunos na realização das atividades oferecidas pelos participantes. Ressalta-se aqui que cabe ao professor estabelecer o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos e não delegar a outros profissionais o seu papel de educador.

Em relação à professora de educação especial, os dados apontaram que o processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE era exclusivamente de sua responsabilidade, conforme expresso na figura a seguir.

Figura 6: Atividades da professora de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria

A figura 6 aponta que a professora de educação especial era responsável por elaborar e auxiliar nas atividades de sala de aula, assim como, chamar a atenção do aluno PAEE em relação aos seus comportamentos inadequados como, conversas, brincadeiras, dispersão, dentre outros do gênero.

Segundo a Secretária da Educação do Município do estudo e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) os professores da Educação Especial e da sala regular devem realizar um trabalho colaborativo visando promover estratégias de ensino que contribuam para aprendizagem desses alunos.

Entretanto, os dados das observações em sala de aula apontaram que não havia colaboração esses profissionais. Estudos de Capellini (2004), Mendes (2006b), Capellini, Mendes (2007), Rabelo (2012), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Capellini e Zerbato (2019) destacam a importância dessa colaboração como fundamental para a efetivação educacional dos alunos PAEE.

Com os dados obtidos nessa segunda categoria pode-se concluir que as disciplinas observadas Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar seguiam os conteúdos de acordo com a BNCC (2017) e que as práticas pedagógicas dos participantes se constituam em sua maioria por metodologias tradicionais, sendo os recursos mais utilizados: lousa e os livros didáticos. Em relação aos alunos PAEE notou-se que o processo ensino-aprendizagem também apresentava um modelo tradicional, utilizando cadernos e fotocópias com atividades que não

se relacionavam aos conteúdos oferecidos aos demais alunos da classe, e que quando havia cuidadores e professora da educação especial em sala de aula, estes, eram responsáveis pelo ensino e auxílio nas atividades propostas.

Com a análise das duas categorias apresentadas foi possível apontar algumas conclusões sobre o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inclusivas que estão relacionados com a formação, trabalho colaborativo e trabalho docente destacadas a seguir.

A formação de professores voltada para perspectiva da educação inclusiva é fundamental para atuação com alunos PAEE, entretanto, conforme apontado na categoria 7.1, as iniciativas de capacitação por parte dos sistemas de educação da cidade estudada são escassas.

Além disto, verifica-se que as instituições de ensino superior que formam estes profissionais para o mercado de trabalho não têm proporcionado conhecimentos necessários para atuação docente. (GLAT; PLETSCH, 2010; GLAT, 2018)

Segundo Glat e Pletsch (2010) essa é uma questão preocupante pois o público escolar encontra-se cada vez mais diversificado e o currículo dos cursos de formação de professores não tem considerado essa nova realidade. Portanto, assinalam que:

O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais/educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (GLAT; PLETSCH, 2010)

Para Glat (2018, p.14) “a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo entre as disciplinas, em uma perspectiva de diversidade humana como padrão”.

Deste modo, destaca-se a importância de políticas de formação de professores que visem atender os princípios da educação inclusiva não só no cumprimento de algumas disciplinas gerais que são incapazes de garantir os conhecimentos para atuação docente.

Além disso, é imprescindível que os professores compreendam o seu papel social, educacional, político e pedagógico na inclusão escolar de alunos PAEE, pois, apesar dos participantes deste estudo se demonstrarem favoráveis, suas ações foram insuficientes no

oferecimento de um ensino igualitário e na realização de adaptações curriculares para atender as necessidades de aprendizagem desses alunos.

No que se refere ao trabalho colaborativo este estudo demonstrou a necessidade de haver uma maior interação entre os professores das SRM com os participantes, para que juntos pudessem buscar recursos, elaborar materiais e planos de ensino com intuito de contribuir com o aprendizado dos alunos PAEE.

O entrosamento entre professor da SRM e professor do ensino comum é prevista no artigo 13 da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, assinalando que sejam disponibilizados os serviços, recursos e estratégias que promovam a participação dos alunos PAEE nas atividades escolares.

Entretanto, com os relatos dos participantes foi possível verificar que eram realizados poucos encontros com os professores das SRM e conforme observado em sala de aula houve escassez de interação entre esses profissionais, evidenciando assim, uma descontinuidade e fragilidade no trabalho colaborativo, dados esses, assinalados também nos estudos de Oliveira (2009b), Dantas (2014) e Verissimo (2017).

O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o da SRM nos remete à necessidade da construção do PEI como um caminho para nortear o processo de ensino e aprendizagem com vistas a atender as necessidades específicas do aluno PAEE em seu tempo e ritmo.

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.11), o PEI refere-se a “um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas”, levando-se em conta suas necessidades, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas.

Quanto ao trabalho docente o estudo demonstrou que este encontra-se voltado para atender as habilidades básicas da alfabetização dos alunos PAEE. Embora a maioria dos professores relatarem que realizavam adaptações de conteúdo, foi possível observar que a maioria das atividades eram realizadas sem ter relação com o conteúdo ministrado em sala de aula, havendo, portanto, um descompasso entre os relatos e suas ações.

Além disto, foi possível observar que os professores trabalhavam mediante metodologias tradicionais de ensino, fato este, também apresentado nos estudos de Santos (2011), Porta (2015) e Nantes (2019).

Apesar dos participantes destacarem recursos didáticos que favoreciam o aprendizado dos alunos PAEE como as imagens/figuras, os materiais concretos, o computador, o alfabeto móvel, a tinta guache, os vídeos e o banner de Libras, observou-se somente a utilização de imagens/figuras em fotocópias e o uso do computador que já fazia parte da grade das aulas.

Deste modo, torna-se necessário que os professores busquem utilizar recursos que contribuam no processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula como: materiais concretos, jogos, imagens, vídeos, filmes entre outros. Para tanto, Santos (2013b) destaca que os sistemas de ensino devem oferecer uma estrutura arquitetônica adequada, ambientes, recursos e materiais favoráveis para essa ação.

A presente pesquisa apontou que as relações entre os participantes e os alunos PAEE eram em sua maioria para explicações e correções de atividades diferentemente dos conteúdos abordados com os demais alunos da classe. E, quando havia a presença de cuidador ou da professora de educação especial, estes ficavam responsáveis pelo ensino desses alunos, denotando um hiato interativo no que se refere à inclusão escolar desses alunos.

Esses dados foram ao encontro do estudo de Xavier (2019) mostrando que as práticas pedagógicas com os alunos PAEE têm sido desenvolvidas em sala de aula por professores do AEE e por profissionais de apoio⁹², mediante ao auxílio às tarefas relacionadas ao cuidado e suporte pedagógico individualizado.

Portanto, faz-se necessário que o professor da sala regular, assim como os demais profissionais da educação, compreendam o seu papel na escolarização do aluno PAEE, tendo em vista proporcionar um ambiente justo e igualitário em relação ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Destaca-se aqui, que durante as observações em salas de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar foi possível identificar, mesmo que escassas, algumas práticas pedagógicas que foram capazes de contribuir para a aprendizagem desses alunos, conforme expostas a seguir.

- Língua Portuguesa

Nessa disciplina foi possível observar que nos momentos de leituras compartilhadas de contos, poemas, cantigas, gibi, entre outros gêneros literários, todos os alunos (inclusive os PAEE) participavam de discussões sobre textos lidos pelos participantes e eram convidados a fazer uma ilustração do que haviam compreendido.

⁹² Intitulado nesse estudo como cuidadores.

Além desses momentos houve duas atividades em que os conteúdos foram ministrados com todos os alunos da sala de aula, apresentadas a seguir.

A atividade “Acerte o Erro” foi realizada na classe do 3º ano de P6 que consistia nos alunos escolherem uma palavra, encontrar o erro ortográfico e em seguida corrigi-la. Se acertasse, ganhava um bombom de incentivo. A participante ficava ao lado dos alunos e os ajudavam dando dicas caso fosse necessário. A imagem 1 ilustra essa atividade.

Imagem 1: Atividade Acerte o Erro



Fonte: Facebook da escola

O aluno PAEE⁹³ realizou a atividade escolhendo a palavra “relógio” e não necessitou de ajuda, pois, conseguiu encontrar o erro ortográfico, ganhou o bombom e foi elogiado pela P6.

A atividade “Soletrando” (Imagem 2) foi desenvolvida entre três terceiros anos da escola EC contendo a turma de P6. O intuito era que os alunos soletrassem de modo correto as palavras em rodadas eliminatórias.

⁹³ O diagnóstico do aluno era autismo.

Imagem 2: Atividade Soletrando

Fonte: Facebook da escola

O aluno PAEE foi incentivado por P6 para participar da atividade e avançou em duas etapas da dinâmica, soletrando as palavras “cidade e geladeira”, em seguida ficou torcendo para os colegas de sua turma.

Nesses exemplos pôde-se observar que os conteúdos foram trabalhados diferente da proposta tradicional de ensino e que todos os alunos participaram das atividades cada um com o seu saber. Constatou-se uma prática pedagógica inclusiva que “é aquela em que o (a) professor (a), considera a diversidade de seus alunos (as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento” (RODRIGUES, 2013, p. 15).

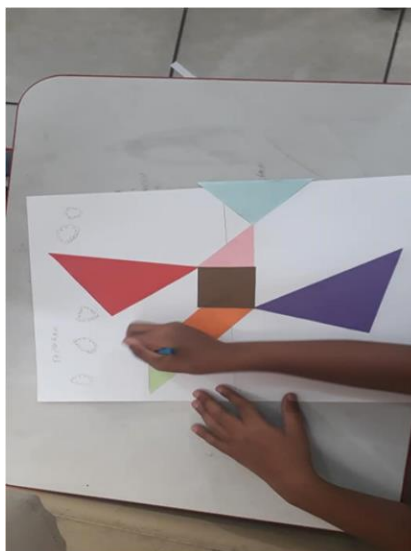
- Matemática

Em Matemática constatou-se a realização de atividades práticas com todos os alunos nas salas de aula de P5 e P6 com vistas a trabalhar habilidades de contagem, desenvolver o raciocínio lógico e instigar a curiosidade como: jogos de dominó e Tangram⁹⁴, Medida de

⁹⁴ Quebra-cabeça geométrico formado por 7 peças, sendo dois triângulos retângulos isósceles grandes, dois triângulos retângulos isósceles pequenos, um triângulo retângulo isósceles médio, um quadrado e um paralelogramo.

Comprimento utilizando os objetos da própria sala de aula e Medida Tempo com relógio de bambolê. Alguns exemplos nas imagens a seguir.

Imagem 3: Atividade Tangram



Fonte: Facebook da escola

A atividade do Tangram (Imagem 3) foi realizada com uma turma de 3º ano onde foi entregue para cada aluno 7 peças geométricas e uma folha de sulfite. P5 explicou sobre o jogo e deu exemplos na lousa digital, o aluno PAEE⁹⁵ escolheu um pássaro para realizar atividade e não necessitou de ajuda, sendo elogiado no final pela participante.

A atividade medida de tempo foi realizada por P6 com turma do 3º ano utilizando como recurso “relógios” de bambolês com números impressos em folha de sulfite e os alunos desenhavam os ponteiros na lousa, marcando os horários na linha vertical e horizontal, conforme a hora solicitada pela participante. A imagem 4 abaixo ilustra essa atividade.

⁹⁵ O diagnóstico do aluno era deficiência intelectual.

Imagem 4: Atividade Medida de Tempo



Fonte: Facebook da escola

A imagem 4 apresenta o aluno PAEE⁹⁶ realizando a atividade sobre medida de tempo, sendo solicitado a marcação do horário 12:45 no primeiro relógio e 11:20 no segundo. O aluno precisou de ajuda na segunda marcação onde não havia a apresentação dos minutos de forma explícita, sendo elogiado no final por P6.

Com essas atividades foi possível trabalhar os conteúdos programados para o ano escolar por meio estratégias facilitadoras para a compreensão de todos os alunos, segundo Girotto et al. (2012, p.3) é importante seja estimulado o “desenvolvimento do raciocínio lógico e a vivência de situações-problema que despertem a curiosidade e o interesse do aluno”. Nesta direção, os autores destacam que “a ludicidade representa uma ferramenta em potencial para aproximar os aprendizes dos saberes matemáticos, proporcionando um sentido mais prático para as aprendizagens” (GIROTTO et al., 2012, p.3)

- Interdisciplinar

Em Interdisciplinar verificou-se que todos os alunos participavam das aulas quando eram realizadas leituras compartilhadas com discussões orais. Em uma das observações, foi possível constatar a realização de uma atividade prática de roda de capoeira no 3º ano por P4, a qual o aluno PAEE⁹⁷ participou jogando com outro aluno da turma.

⁹⁶ O diagnóstico do aluno era autismo.

⁹⁷ O diagnóstico do aluno era deficiência intelectual.

Conforme assinalado nas três disciplinas, existem possibilidades de trabalhar o currículo escolar, de modo com que todos os alunos possam participar das atividades, pois, utilizando-se de recursos como esses ora exemplificados, o professor pode nesses momentos específicos, expor o conteúdo para auxiliar e intermediar no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, levanta-se aqui alguns aspectos fundamentais para uma maior efetividade na inclusão escolar do PAEE, sendo eles: políticas de formação de professores mais incisivas para a educação inclusiva; maior colaboração do trabalho educativo entre os especialistas das SRM com os professores das salas de aula regular; definição de papéis dos profissionais de apoio à inclusão; adesão de práticas pedagógicas com utilização de recursos e organização de estratégias apropriadas para o ensino a todos os alunos; desenvolvimento de plano de atendimento individualizado para atender as necessidades de aprendizagem dos PAEE; maior oportunidade de cursos de formação continuada para os professores com disciplinas que apresentam a interligação entre teoria e prática; experiência de flexibilização do currículo de acordo com as necessidades educativas do aluno PAEE; o trabalho docente por meio de práticas pedagógicas que compreendam a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos PAEE em salas de aula regular nas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, deste modo, apresentou como está ocorrendo a atuação dos professores do ensino regular junto a esses alunos, suas visões a respeito da inclusão, bem como suas formações e conhecimentos para atuar frente a uma proposta de educação inclusiva.

Na primeira seção, fez-se a introdução e justificativa, apresentando-se documentos internacionais e nacionais que garantem o direito à educação aos alunos PAEE. Aponta-se também, a importância do trabalho do professor por meio de práticas pedagógicas que busquem eliminar possíveis barreiras encontradas no sistema escolar frente ao ensino desses alunos, oportunizando-se o aprendizado de todos.

Na segunda seção, apresentamos as políticas públicas e documentos nacionais sobre a inclusão escolar de alunos PAEE a partir de 1988, referentes à educação especial e a educação básica, que buscam garantir e nortear a educação voltada aos alunos PAEE. Além disto, nesta seção são descritos quais alunos fazem parte desse público-alvo de acordo com as concepções políticas que repercutem as diretrizes legais adotadas na área.

A seção 3 mostra o cenário da formação de professores do ensino fundamental I perante as políticas públicas que assinalam os aspectos fundamentais para atuação na educação inclusiva, entre eles: profissionais capacitados, a inserção de conteúdos e disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, realização de formação continuada aos profissionais em exercício, instituição da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e adoção de práticas inclusivas.

Na seção 4 apresenta os referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas destacando metodologias que favorecem o processo de inclusão escolar, dentre elas, as adaptações curriculares, o PEI, o Ensino Colaborativo e o DUA. Além disto, realiza-se um levantamento de estudos sobre a prática pedagógica com alunos PAEE no ensino fundamental I, verificando que a temática contempla diversos assuntos, entre eles, produções sobre públicos específicos como a deficiência intelectual e o TEA, outros discutem a colaboração entre os professores da sala regular e os professores da Educação especial, o currículo, o paradigma clínico e a formação continuada.

Logo após, apresenta-se o objetivo geral e os específicos. Na seção 7 descrevem-se os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa, sendo esta, de abordagem qualitativa voltada para o estudo de caso, tendo como participantes 10 professores da rede pública de ensino que foram entrevistados e observados em sala de aula.

A análise dos dados é exposta em duas categorias, a primeira, *Inclusão Escolar de alunos PAEE, Trabalho Docente e Formação do professor*, discute-se as informações obtidas nas entrevistas. A segunda, *Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental I com Alunos PAEE*, explicitam-se os dados obtidos nas observações em sala de aula.

A primeira categoria de análise do estudo referente as entrevistas apontou que a formação dos professores do ensino fundamental I para atuar com alunos PAEE é escassa frente a disciplinas oferecidas nos cursos de graduação. Além disto, verificou-se que os cursos de especialização sobre a educação de alunos PAEE são realizados e financiados por iniciativa dos próprios professores e que há carência no oferecimento de capacitação pelos sistemas de educação as quais estão inseridos.

Em relação à inclusão escolar, foi apontado que a maioria dos professores é favorável aos alunos PAEE frequentarem o ensino regular e que suas experiências com estes foram positivas. Entretanto, constatou um olhar do professor centrado nos comportamentos dos alunos e não na aprendizagem, assim como também, a assinalação de necessidade de apoio, ações formativas e mudanças pelo sistema escolar.

Quanto ao trabalho docente, foi relatado que este é realizado perante as necessidades educacionais específicas dos alunos, esperando-se o avanço escolar dos mesmos. Deste modo, as atividades proporcionadas vão desde habilidades iniciais para alfabetização à adaptação do conteúdo, sendo as imagens/figuras o recurso que mais favorece o aprendizado dos alunos PAEE. A maioria afirmou realizar adaptações curriculares, porém identificou-se concepções distintas e errôneas, demonstrando assim, a importância deste conhecimento e a articulação com os professores das SRM para proporcionar estratégias de ensino a esses alunos.

Com a primeira categoria foi possível constatar a necessidade de uma formação de professores mais consolidada que estimule novas atitudes e práticas capazes de prepará-los para atuar na educação inclusiva, com vistas a promover um ensino mais justo, igualitário e compreensivo em relação às diversidades que se destacam nas singulares do ser humano.

Na segunda categoria de análise referente às observações, constatou-se que as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I se constituem por metodologias tradicionais, verificando-se a necessidade de estabelecer novos procedimentos de ensino que

contribuam com o aprendizado de todos os alunos. Os recursos didáticos mais utilizados em sala de aula no processo de ensino foram a lousa e os livros didáticos e especificamente com os alunos PAEE o caderno e fotocópias. Os conteúdos ministrados em sala de aula, pode-se verificar que aos alunos PAEE do ensino fundamental I são proporcionados de diversas maneiras, sendo elas: pelo nível de aprendizagem; sem adaptação; com adaptação do conteúdo; outros tipos de atividades; e ausência de atividades. Em Língua Portuguesa e Matemática, as atividades realizadas a estes alunos eram constituídas em sua maioria pelo nível de aprendizado, sem que houvesse articulação com a temática da aula ministrada. Além disto, observou-se que na disciplina de Interdisciplinar não houve nenhuma proposta de adaptação do conteúdo.

A relação estabelecida entre os professores e os alunos PAEE no processo de ensino-aprendizagem se constitui por explicações e correções de atividades sem se diferenciar aos demais alunos da sala de aula e que quando haviam outros profissionais, como cuidadores e professora de educação especial notou-se a responsabilização aos mesmos quanto ao ensino e auxílio das atividades desses alunos, influenciando diretamente nas relações estabelecidas.

Deste modo, essa categoria de análise mostrou a importância de se proporcionar aos alunos PAEE atividades que façam parte da disciplina e da temática desenvolvida em sala de aula, sendo a adaptação do conteúdo um caminho para tal, e que a relação entre professor e aluno PAEE seja mais consolidada tendo ou não outros profissionais em sala de aula. Além disto, notou-se uma fragilidade na colaboração entre os professores da SRM com os professores da sala regular de ensino, assim como, a importância de se definir os papéis dos profissionais que atuam em sala de aula como: cuidadores e professor da educação especial.

A presente pesquisa também apresentou as práticas pedagógicas exercidas pelos professores participantes, destacando-se as atividades práticas e a utilização de recursos didáticos favoráveis para a aprendizagem dos alunos PAEE e aos demais.

Diante dos resultados obtidos nesse estudo verifica-se que há um hiato entre o que se propõe nas políticas públicas de inclusão e a formação inicial e continuada que os participantes receberam para lidar com esses alunos, do qual interferiu em diversos aspectos da prática profissional como: indefinição de práticas pedagógicas; falta de um maior vínculo colaborativo com os profissionais de apoio à inclusão; indefinição de papéis dos profissionais na educação inclusiva; e escassez de cursos pela Secretaria de Educação responsável por essa rede de ensino, considerando a importância da formação do professor para oferecer uma educação de maior qualidade a todos os alunos.

Portanto, pode-se afirmar que é necessário mudanças na formação inicial e continuada de professores, organização do ambiente educacional e práticas pedagógicas para a efetivação da educação destes alunos.

Apesar desses 26 anos da LDBEN 9394/96 e outras políticas educacionais pautadas no modelo da educação inclusiva, ainda é imprescindível que as ações ultrapassem o legislativo e se efetive no sistema escolar para que seja dada continuidade nessas políticas afim de que retrocessos não sejam aceitos e voltem a excluir os alunos PAEE das escolas regulares, conforme proposto no decreto nº 10.502 de 2020.

A presente pesquisa trouxe à tona que os alunos PAEE têm sido inseridos nos sistemas de ensino, porém se faz necessário que a sua permanência seja voltada para aprendizagem de conhecimentos capazes de formá-los como cidadãos atuantes na sociedade.

Ao professor cabe compreender a sua importância na escolarização desses alunos e ressignificar seus olhares diante os mesmos, como pessoas capazes de aprender e se desenvolver apesar de suas especificidades.

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso que investiga uma realidade da educação brasileira trazendo reflexões, questionamentos e apontamentos que visam contribuir para uma prática pedagógica mais consciente voltada a todos os alunos. Ao apresentar como está ocorrendo o trabalho docente com alunos PAEE no município analisado, contribui-se para sejam trilhados novos caminhos em relação à inclusão escolar.

Enquanto pesquisadora e professora da educação especial aponto que esse estudo me trouxe reflexões a respeito de minhas práticas pedagógicas e me proporcionou vivência de novos caminhos de ensino, bem como uma visão mais abrangente de iniciativas que se demonstraram eficazes para o aprendizado dos alunos PAEE, como por exemplo, as adaptações de conteúdo, a utilização de materiais concretos e o desenvolvimento de atividades práticas.

Os resultados apresentados nessa pesquisa levaram a novas questões que se emergem para o desenvolvimento de futuros trabalhos, tais como: A formação do professor na atualidade responde aos princípios da escola inclusiva para atender o aluno PAEE? Como? Apesar de estudos apontarem sobre a eficácia de metodologias que contribuam no processo ensino aprendizagem, o que leva o professor a balizar suas práticas pedagógicas no ensino tradicional? Como medir a qualidade do saber adquirido na escola diante de uma prática pedagógica, na qual o conteúdo é passado por meio de apresentações orais, escritas em folhas, em lousas e livros didáticos, principalmente, no que se refere à inclusão do aluno PAEE? Se a BNCC, o PPP e as Diretrizes Nacionais Curriculares trouxeram um novo olhar para a educação propondo

a inserção de tecnologias e metodologias de ensino mais ativos, bem como novas formas de avaliação, o que influencia o professor a pautar sua prática pedagógica no modelo tradicional de ensino?

Diante o exposto, ressalta-se a importância de desenvolvimento de estudos, análises e problematizações acerca da prática pedagógica de professores na perspectiva da educação inclusiva, de modo a contribuir e favorecer a escolarização dos alunos PAEE.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire (p. 29, 1996)

REFERÊNCIAS

ADAM, I. **Inclusão escolar: a prática pedagógica a partir do paradigma clínico-médico.** Dissertação (mestrado em Educação), 101f. Universidade Tuiuti do Paraná - Curitiba, 2012.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES –AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC: AAIDD, 2010. Sistema 2010. <http://aaidd.org/>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM–V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** 5 th ed. Arlington, 2013.

ARANHA, M. S. F. 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, 2000.

_____, Projeto Escola Viva: **garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** necessidades educacionais especiais dos alunos Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 259 f., 2019.

BARBOZA, R. J.; LIMA, N. C.; PORTO, E. E. O processo de inclusão e a aprendizagem do aluno com síndrome de Asperger. **Revista científica eletrônica da pedagogia.** Ano XVII – nº 30, jan. 2018.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988.

_____, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1990.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília, DF, 1993.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____, Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial União**: Presidência da República: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999a.

_____, Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999b.

_____, Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1999c.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000** aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille instituído pela portaria nº 319, de 26 fevereiro de 1999. Ministério da Educação, 2000a.

_____, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000b.

_____, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001a.

_____, Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11/09/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001b.

_____, Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001c.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2002.

_____, Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004.

_____, Decreto nº 5296 de 2/12/2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004b.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007a.

_____, Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação – FUNDEB, regulamenta a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007b.

_____, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c.

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

_____, Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual, 2008b.

_____, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009a.

_____, Resolução CNE/CEB nº 4, de 2/10/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

Diário Oficial da União: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009b.

_____, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009c.

_____, Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009d.

_____, (MEC/SEESP, 2010) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 9, 2010a.

_____, Resolução nº 4 de 13 de julho. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2010b.

_____, Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011a.

_____, Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011b.

_____, A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2012a.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial:** a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013.

_____, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014a.

_____, Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014b.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2015.

_____, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2016.

_____, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2017a.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em maio de 2020.

_____, Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2019a.

_____, Resolução CNE/CP nº 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019b.

_____, INEP. **Censo escolar da educação básica 2019 Notas estatísticas**. Brasília – DF. 2020.

_____, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan.- Mar., 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel**. v. 2. n.4 Jul/dez, p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

_____. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** Editora: Edicon, São Paulo, 95p. 2019.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional** - Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.911-934, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934>>. Acesso em março de 2020.

DANTAS, L. M. **“Do que se diz ao que se faz”:** práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 207f., 2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

DELPRETTO, B. M. L. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** altas habilidades/superdotação (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 10, 2010.

DOMINGUES, C. A. et. al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: **os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DUBOC, M. J. O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n°26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: março de 2020.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n° 26, p. 9-17, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> Acesso: abril de 2020.

EFFGEN, A. P. S. **Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo – ES, 227 f., 2011.

FERRARI, I. P.; VILARONGA, C. A. R; ELIAS, N. C. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 49, 2° sem., pp. 67-77, 2019.

FERREIRA, G. L. **A relação das professoras da sala de recursos/apoio e da sala regular para o Ensino de Matemática de alunos com deficiência do Ensino Fundamental I**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 145 f., 2014.

FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; JUNIOR, J. L. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, T. G. M; MAIA, A. C. B. (Orgs) **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 255p, 2010.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 132p., 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. **Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens**. Gramado: RS, 2008.

GATELY JR, S. E; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, p. 351, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, p. 294, 2009.

GIROTTI, C. et al. **O lúdico como recurso didático-pedagógico no ensino-aprendizagem da matemática**. 1º Encontro Nacional PIBID-Matemática, 2012.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GLAT, R.; M. D. PLETSCHE. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: março de 2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Maringá**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LEITE, L. P. et. al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, (32), p.89-111, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B. et al. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estudos de Psicologia**. Campinas 32(3), p.427-435, julho - setembro 2015.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19, mai./ago. 2001.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Entre pontos e contrapontos. Parte III. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II**. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: março de 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006a.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 29-41, 2006b.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. MENDES, E. G.; CIA, F.;

TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Observatório nacional de educação especial**, v.4. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 520p, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MENDONÇA, F. L. R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**, 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MONTEIRO, À. P. H., MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação a inclusão após à entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14(1), 35-22, 2008.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 149f., 2015.

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

NUNES, C. A. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação), 163f. Universidade Estadual do Ceará, , 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. In: Da Investigação às Práticas, vol.5(2),2015, p. 126 - 143.

OMOTE, S. et. al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Cadernos de Psicologia e Educação - Paideia**, 15(32), 387-398, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o Ensino Inclusivo na área da Deficiência Intelectual. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O; FUJISAWA, D.S. (Org.). Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. 1ª ed. Londrina PR: ABPEE, v. 06, p. 69-82, 2009a.

OLIVEIRA, K. S. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pernambuco - CE, 185f., 2009b.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar** Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

_____. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

_____. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 17-34.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 183f., 2015.

PRIOSTE, C. D. Educação inclusiva e sexualidade na escola – relato de caso. **Estilos da Clínica**, Vol. 15, nº 1, 14-25, 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2012.

RAMOS, F. S. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria – RS, 126p., 2014.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em abril de 2020.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; B.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ROPOLI, E. A. et. al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 1. (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**).

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. (SEESP/SEED/MEC, 2007) **Atendimento educacional especializado em deficiência visual**, fascículo da coletânea da Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado, SEESP/SEED/MEC 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, E. C. S. L. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 166f., 2011.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, S. **A criança com síndrome de Rett na sala de aula.** Temas sobre Desenvolvimento, 19(104), p.6-14, 2013a.

SANTOS, R. S. **Levantamento de subsídios para os professores do ciclo I desenvolverem práticas pedagógicas no ensino da Matemática com alunos com deficiência nas escolas públicas.** 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013b.

SANTOS, C. V. C. G. **Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ.** Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 172 f., 2017a.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 215 f., 2017b.

SANTOS, C. E. M. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno público-alvo da educação especial.** [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

SANT’ANA, I. M. Inclusão escolar: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna: fundamentos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.** [online]. vol.18, n.1, pp. 222-235, 2016.

SOARES, A. C.; MARTINS, C. S. L. Barreiras e atitudes frente a inclusão de um aluno com características autistas. **Anais do 10º Salão internacional de ensino, pesquisa e extensão – SIEPE** Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 6 a 8 de novembro de 2018.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-18, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 168f., 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123892>>.

VECCHIA, C. C. S. D. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR. 89 f., 2017.

VERISSIMO, N. B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina - PR, 172f., 2017.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2014. 216f.

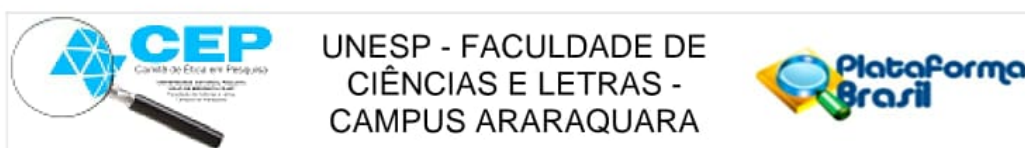
VITALIANO, C. R.; MANZINI, E.J. **A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais**. In: VITALIANO, C. R. (Org.) Londrina, 49-112, 2010.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. 156 f., 2019.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, volume 22, número 2, abril • junho 2018

ANEXOS

ANEXO I: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: Bruna Rafaela de Batista

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09934219.8.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.298.976

Apresentação do Projeto:

Os objetivos estão apresentados de forma exequível e com clareza nas expressões.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão apresentados de forma exequível e com clareza nas expressões.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão claros, bem descritos e bem definidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários ou considerações sobre a pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão atendendo satisfatoriamente às exigências da regulamentação atual.

Recomendações:

Não há recomendações sobre o projeto.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

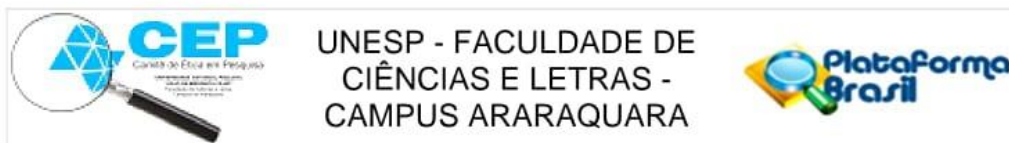
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.298.976

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O material apresentado está satisfatório e não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 30/04/2019, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299055.pdf	03/04/2019 20:01:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2019 20:00:50	Bruna Rafaela de Batista	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/03/2019 21:54:43	Bruna Rafaela de Batista	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/02/2019 00:30:03	Bruna Rafaela de Batista	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

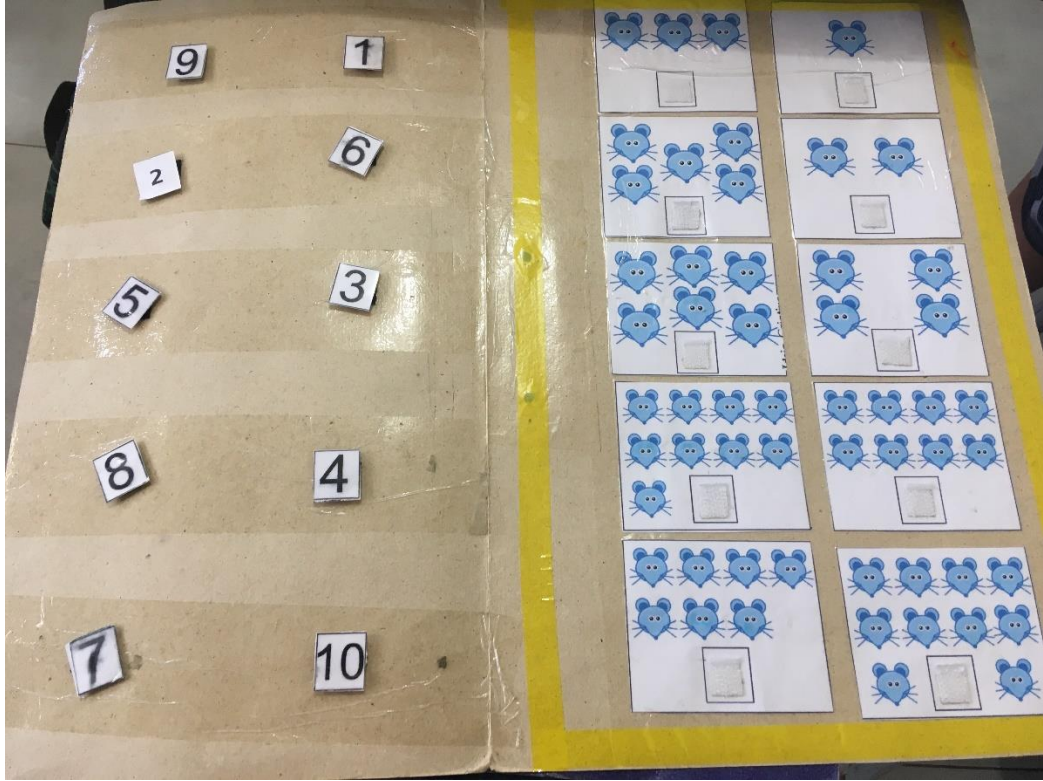
Não

ARARAQUARA, 02 de Maio de 2019

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
 (Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br

ANEXO II: APOSTILA ELABORADA PELA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS



APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental com Alunos com Deficiência”, a qual será desenvolvida por mim, Bruna Rafaela de Batista, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luci Pastor Manzoli. O objetivo do estudo consiste em identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental da rede municipal que possuem alunos com deficiências em sua sala de aula.

Você foi selecionado porque atende aos critérios de seleção dos participantes: ser professor do ensino fundamental e possuir em sua sala de aula alunos com deficiência.

Sua participação será realizada em duas etapas: a) Uma entrevista com questões abertas sobre sua formação docente e a inclusão escolar dos alunos com deficiência; b) Sessões de observação de suas aulas ministradas.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar o seu consentimento. A recusa na participação não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que a mesma estuda.

A pesquisa implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação e educação especial, pois contribuirá com apontamentos que direcionem a formação de professores para aprimorar a prática pedagógica em salas inclusivas junto aos alunos com deficiência, de modo que proporcione um ensino de qualidade, não somente a esses, mas a todos os alunos, conforme as legislações vigentes.

Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas na entrevista que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos professores sempre ocorrerá de forma numérica, como por exemplo, P1, P2, P3...

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. Sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de

eventuais danos decorrentes da pesquisa nos termos da Lei. (Resolução nº510, de 07 de abril de 2016).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Bruna Rafaela de Batista

Pesquisadora responsável pela pesquisa
Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação Escolar
Tel.: [número] E-mail: bru_tifa@yahoo.com.br
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara – SP

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Eu, _____ declaro
que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa,
e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da pesquisa

APÊNDICE B: Carta de autorização

Araraquara, 28 de maio de 2019

EXMA Sr.^a [nome completo]
 Diretora do Departamento de Educação
 Município de [nome da cidade]
 NESTA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Bruna Rafaela de Batista, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, venho, pelo presente, solicitar de Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa intitulada “*Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental com Alunos com Deficiência*” nas dependências das escolas municipais de [nome da cidade]. O município não será identificado na pesquisa, os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 19696 (Conselho Nacional de Saúde/ Comissão Nacional de Ética em pesquisa) e suas complementares. Deste modo, ressalta-se que a referida pesquisa tem como intuito contribuir com apontamentos que direcionem a formação de professores para aprimorar a prática pedagógica em salas inclusivas junto aos alunos com deficiência, de modo que proporcione um ensino de qualidade, não somente a esses, mas a todos os alunos, conforme as legislações vigentes.

Bruna Rafaela de Batista

Pesquisadora responsável pela pesquisa
 Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação Escolar
 Faculdade de Ciências e Letras Araraquara
 UNESP – Universidade Estadual Paulista. SP – Brasil. 14800-901
 Telefone: [número] - E-mail: bru_tifa@yahoo.com.br

Declaro que aceito a realização da pesquisa no referido município.

[nome completo]
 Diretora do Departamento de Educação
 [nome da cidade]

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Preâmbulo: Este estudo tem por objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I da rede municipal que possuem alunos PAEE em sua sala de aula. Sua participação é importante para que possamos compreender como está ocorrendo a atuação do professor do ensino regular junto aos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE e sua visão a respeito da inclusão escolar desses alunos, bem como sua formação docente e conhecimentos para atuar frente a uma proposta de educação inclusiva. Não será revelada sua identidade neste estudo, uma vez que está resguardado (a) eticamente. Para garantir a fidedignidade das informações, peço sua autorização para gravar o áudio da nossa conversa. Você autoriza?

1. Identificação na pesquisa:
2. Qual a sua formação inicial?
3. Há quanto tempo você atua em sala de aula?
4. Possui algum tipo de especialização ou curso de curta duração a respeito da inclusão de alunos PAEE?
5. Em sua formação inicial teve alguma disciplina que abordasse a inclusão escolar de alunos PAEE, qual foi?
6. O que você acha da inclusão de alunos PAEE em sala de aula?
7. Você acredita que os alunos PAEE têm o acesso garantido no que diz a respeito à escolarização? Por quê?
8. Você já teve em sua sala de aula algum aluno PAEE? Se sim, como foi essa experiência?
9. Atualmente você possui um aluno PAEE, me conte um pouco sobre ele.

10. No dia a dia como é o seu trabalho com este aluno e suas expectativas no que diz respeito à aprendizagem do mesmo?
11. Você realiza adaptações de conteúdo ao aluno PAEE, ou não são necessárias? Por quê?
12. Dentre os materiais e recursos que você utiliza, em sua opinião, qual colabora mais para o desenvolvimento do aluno PAEE?
13. Gostaria de acrescentar algum ponto que não foi levantado até o momento?

APÊNDICE D: Roteiro de observação

REGISTRO:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
Data:	Horário:
Professor:	Turma:
Disciplina:	
Conteúdo:	
Procedimentos:	
Recursos didáticos:	
Adaptações:	
Relação professor x aluno PAEE:	
Anotações:	

APÊNDICE E: Cronogramas de Entrevistas e Observação em Sala de Aula

CRONOGRAMA DE ENTREVISTA 2019				
P1 29/07/2019	P2 01/08/2019	P3 02/08/2019	P4 29/07/2019	P5 31/07/2019
P6 30/07/2019	P7 25/07/2019	P8 31/07/2019	P9 05/08/2019	P10 31/07/2019

CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO 2019				
AGOSTO				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	06/08 P1	07/08 P9	08/08 P6	09/08 P10
12/08 P7	13/08 P2		15/08 P8	16/08 P8
19/08 P6	20/08 P1	21/08 P9	22/08 P2	23/08 P10
26/08 P7	27/08 P1		29/08 P5	30/08 P8
SETEMBRO				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09/09 P6	10/09 P2	11/09 P3	12/09 P4	13/09 P10
16/09 P7	17/09 P5	18/09 P9	19/09 P4	20/09 P5
OUTUBRO				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	01/10 P2	02/10 P3	03/10 P8	
07/10 P7	08/10 P1	09/10 P9	10/10 P4	11/10 P8
	15/10 P2	16/10 P3	17/10 P6	18/10 P10
	22/10 P6	23/10 P9	24/10 P5	25/10 P4
	29/10 P1	30/10 P3	31/10 P5	
NOVEMBRO				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
				01/11 P10
04/11 P7		06/11 P3	07/11 P4	