



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS: O QUE DIZ A ESCOLA E A FAMÍLIA**

Lidiane dos Santos Pereira

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2022

Lidiane dos Santos Pereira

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS: O QUE DIZ A ESCOLA E A FAMÍLIA**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2022

Lidiane dos Santos Pereira

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS: O QUE DIZ A ESCOLA E A FAMÍLIA**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2022

RESUMO

O processo de inclusão nos anos iniciais da Educação Básica vem com transformações dos sistemas educacionais, e isso inclui o cumprimento de leis e decretos que trazem nas suas orientações teóricas, condições de acesso para alunos com necessidades especiais na educação regular. São principalmente mudanças na gestão da educação e na formação dos professores, que garantem o acesso a alunos com NEE à educação inclusiva. Neste cenário, o objetivo geral desta dissertação é analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nos anos iniciais e quais os objetivos específicos que melhor se adequam: verificar se o planejamento pedagógico dos anos iniciais atende aos alunos com NEE; identificar se a escola possui estrutura física; identificar se os professores e a coordenação possuem formação em Educação Inclusiva. Neste contexto, é importante conhecermos todo o processo inclusivo no ensino fundamental; a estrutura física e pedagógica da escola; o processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais; o planejamento do processo pedagógico da escola e do professor, a formação continuada, para então buscarmos dentro toda esta estrutura, condições para a efetivação das linhas que se cruzam e renovam nos anos iniciais. Em relação à metodologia de investigação, ela incide sobre o contexto do estudo de caso, com a preocupação de mostrar um tipo de pesquisa qualitativa. Nesta análise orientada, os resultados vão no sentido de ajudar a compreender, que para a inclusão ser contemplada nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, será fundamental a formação continuada em inclusão para todos os profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Inclusão nos anos iniciais; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The process of inclusion in the initial years of Basic Education, comes with transformations of educational systems, and this includes compliance with laws and decrees that bring their theoretical framework, conditions of access for students with special needs in regular education. Changes, mainly in the management of education and in the training of teachers, guarantee the access of students with SEN to inclusive education. In this scenario, the general objective of this dissertation is to analyze how the process of inclusion of students with special needs occurs in the initial years and as specific objectives, we have: Check if the pedagogical planning of the initial years meets students with SEN; Identify if the school has a physical structure; Identify whether teachers and coordination have training in Inclusive Education. In this context, it is important to know the entire inclusive process in elementary education; its physical pedagogical structure of the school; the teaching-learning process of the disabled student; the pedagogical planning of the school and of the teacher and the continuous formation, so that, within this structure, we can search for conditions to carry out the crossing in the initial years. Regarding the investigation methodology, this is within the context of the case study, with the type of qualitative research. As a result, understand that for inclusion to be contemplated in the early years of Elementary School I, continuing education in inclusion will be necessary for all professionals who work directly with students with SEN.

Keywords: Inclusive Education; Inclusion in the early years; Elementary School I.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho João Guilherme, que chegou de forma inesperada, justo quando eu atravessava uma grande tempestade na vida e se tornou a minha dose extra de força e esperança.

Ao meu esposo André Edward por ser meu porto seguro, me encorajando a prosseguir todas as vezes que pensei em desistir. Ele foi incansável no apoio que me deu para concluir esse trabalho.

À minha mãe, que com a sua coragem em enfrentar um tratamento delicado de saúde, me mostrou e me ensinou, mesmo sem se dar conta disso, que é necessário lutar sempre e que Deus jamais nos desampara.

Ao meu pai, que sempre me incentivou a estudar e sempre trabalhou muito para garantir que tivéssemos acesso a uma boa Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me sustentou nos meus dias mais difíceis, guiou os meus passos e me cercou de proteção.

Agradeço à minha professora orientadora Ana Paula Antunes Alves que foi sempre amorosa e paciente, me incentivando a prosseguir e a concluir este trabalho com êxito.

Agradeço à Universidade Fernando Pessoa, que me possibilitou ampliar os meus conhecimentos, oferecendo e dando o suporte necessário.

Agradeço a minha amiga Natália Silva que foi quem viajou comigo para Portugal e vivenciou comigo essa experiência maravilhosa que foi estudar em outro país.

Agradeço aos meus colegas de turma, que me incentivaram a não desistir e me mostraram com o seu exemplo de que era possível concluir o mestrado.

Sou muito grata principalmente às colegas Aline Nicolay e Gisele Moura, que me deram muito apoio nesta caminhada e me disseram muitas vezes, não desistas!

Agradeço a minha família, que me sustentou durante todo o processo, acolheu, entendeu e incentivou cada dia, pois foram muitos os obstáculos enfrentados.

ÍNDICE

RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XV
INTRODUÇÃO	- 1 -
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 6 -
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	- 7 -
1.1. Contexto histórico da Educação Especial no Brasil	- 7 -
1.2. A legislação inclusiva no Brasil e no Mundo	- 10 -
1.3. A Base Nacional Curricular Comum e a inclusão	- 14 -
CAPÍTULO II - A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	- 17 -
2.1. O processo inclusivo no Ensino Fundamental I	- 17 -
2.2. A Estrutura Física e Pedagógica da Escola	- 19 -
2.2.1. <i>Estrutura Física</i>	- 19 -
2.2.2. <i>Estrutura Pedagógica</i>	- 19 -
2.3. O processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência	- 22 -
2.4. O Planejamento Pedagógico da Escola e do Professor.....	- 24 -
2.5. A formação continuada para a inclusão	- 26 -
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	- 27 -
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	- 28 -
3.1. Objetivo geral	- 28 -
3.1.1. <i>Objetivo Específico</i>	- 28 -
3.2. Metodologia de Pesquisa.....	- 29 -
3.3. Problema do Contexto – Estudo de Caso	- 31 -

3.4. Instrumentos, Procedimentos e Tratamento dos Dados.....	- 32 -
3.5. Planificação das Entrevistas	- 33 -
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	- 36 -
4.1. Apresentação e Discussão dos Resultados	- 36 -
4.1.1. <i>Resultados da Escola</i>	- 36 -
4.1.2. <i>Resultados da Família</i>	- 47 -
CONCLUSÃO GERAL	- 58 -
5. REFERÊNCIAS	- 60 -
ANEXOS	- 65 -
Anexo 1. Parecer da Plataforma Brasil	- 65 -
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre Esclarecido	- 69 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Adaptações nos instrumentos pedagógicos para o aluno com NEE ...- 21 -	
Quadro 2: Comportamento do Ensino Híbrido e Comportamento do Ensino Tradicional.....- 23 -	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição dos métodos adotados para tratar portadores de deficiências nos períodos entre 1200 e 1940	8 -
Tabela 2: As 10 Competências da BNCC	15 -
Tabela 3: Caracterização dos Profissionais da Educação	29 -
Tabela 4: Caracterização dos Profissionais da Educação	33 -
Tabela 5: Caracterização das famílias	34 -
Tabela 6: Como ocorre o processo de inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais da Educação Básica?.....	36 -
Tabela 7: Quais são os conteúdos pedagógicos propostos pelo PPP para incluir os alunos com NEE?.....	38 -
Tabela 8: O Planejamento Pedagógico da Escola atende as demandas de aprendizagem do aluno com NEE?.....	40 -
Tabela 9: A escola possui uma infraestrutura que atenda aos deficientes com mobilidade física?.....	42 -
Tabela 10: Você teve formação em Educação Especial na sua graduação?	43 -
Tabela 11: A escola oferece formação em Educação Inclusiva aos profissionais de educação?	44 -
Tabela 12: Você conhece alguma deficiência?	45 -
Tabela 13: Como ocorre a inclusão na sala de aula dos alunos com NEE nos anos iniciais?	46 -
Tabela 14: Como ocorre o processo de inclusão dos seus filhos com NEE nos anos iniciais da Educação Básica?	48 -
Tabela 15: Você conhece os conteúdos pedagógicos propostos pelo PPP para incluir os alunos com NEE?	49 -
Tabela 16: Para você, o Planejamento Pedagógico da Escola atende as demandas de aprendizagem do aluno com NEE?.....	51 -
Tabela 17: A escola possui uma infraestrutura que atenda aos deficientes com mobilidade física?.....	53 -
Tabela 18: Você acredita que os professores, a supervisão e a direção tiveram formação em Educação Especial na graduação?	54 -
Tabela 19: Você sabe se a escola oferece formação em Educação Inclusiva aos profissionais de educação?.....	55 -

Tabela 20: Você conhece alguma deficiência, além da do seu filho (a)? - 56 -

Tabela 21: Você sabe como ocorre a inclusão na sala de aula do seu filho com NEE nos anos iniciais? - 57 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais documentos internacionais - 11 -

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo compreender o que pensam os professores dos anos iniciais sobre a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo da história foram acontecendo mudanças quanto à forma de pensar a Educação Especial, passando a considerar as pessoas que se integram neste conceito, como aquelas cuja modalidade de ensino necessita de uma educação mais inclusiva dentro do sistema de ensino regular, o qual oferece a todos um ensino igualitário que visa a inclusão.

Este estudo, pretende escutar o que os professores de Escola Pública têm a dizer e o que pensam sobre determinados assuntos que os afetam diretamente. Pensamos que assim podemos valorizar o trabalho e esforço destes profissionais, que muitas vezes enfrentam rotinas pesadas de trabalho, em meios adversos e que sentem na pele o que lhes é permitido ou não realizar, por questões muito amplas que vão para além das suas competências. O respeito pela profissão foi crescendo ao longo dos anos de convivência, e ouvi-los através deste trabalho, foi uma forma de buscar compreender os seus anseios no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais. Esta relação fez-nos acreditar numa educação acolhedora, pautada pelo diálogo e pela escuta, para chegarmos ao entendimento de que a Educação Inclusiva não se realiza sem ouvir quem a faz acontecer no dia a dia.

Fazendo um breve histórico sobre o atendimento inclusivo no Brasil, recuámos à época do império, cuja ação foi a criação de duas instituições consideradas inclusivas, a primeira é o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente conhecida como Instituto Benjamin Constant, e a segunda o Instituto dos Surdos Mudos em 1854, no Rio de Janeiro, conhecido hoje como Instituto Nacional da Educação dos Surdos. (Camargo, Soffa e Markowicz, 2018)

O Instituto Pestalozzi (1926) é uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental, a sua criação veio trazer a marca de um novo tempo, para o início do século XX. Em 1945 o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com sobredotação ou altas habilidades, ocorreu na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Costa, 2014)

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência era fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, que apontava para o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (Borges e Barbosa, 2019)

Permanece a ideia de “políticas especiais” para tratar de educação de alunos com deficiência. Em consonância com o atrás referido, vem a Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já no art. 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola,” vem reforçar a garantia do acesso ao ensino e a sua permanência plena, colocando o Estado como responsável pela oferta do atendimento educacional especializado, em particular, na rede regular de ensino. (Brasil, 1988)

As políticas públicas da Educação Inclusiva foram influenciadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos, que teve lugar em 1990 e pela Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994. Neste ano o processo de “integração institucional” surgiu com base na publicação da Política Nacional de Educação Especial, que procurou condicionar o acesso dos deficientes às classes comuns do ensino regular, garantindo assim, que todo o processo de aprendizagem do aluno venha das condições do acompanhamento oferecido pela escola e das atividades curriculares que são programadas para o atendimento especializado.

Nesta linha, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, vem assegurar aos alunos com necessidades especiais, um currículo que possa contemplar as necessidades de cada deficiência e ou transtorno, além dos métodos específicos para assegurar todo o processo de aprendizagem dos alunos. O artigo também assegura o aceleração dos estudos aos sobredotados, para a efetivação e conclusão do programa escolar.

Depois dos progressos assinalados na senda do processo inclusivo, em 1999 surge o Decreto nº 3.298, que procura discorrer sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Embora seja um decreto extremamente importante para o contexto inclusivo, hoje, no Brasil, já não se usa mais essa expressão; “Portadora de Deficiência,” porque “portadora” pode ser associado a uma doença que um dia terá cura e para o caso dos portadores de deficiência isso é impossível.

Percebe-se, portanto, que a Educação Especial passou por sucessivas transformações, processo que nos dias de hoje continua a necessitar de novas abordagens. Diante das transformações que vão ocorrendo, é importante que o educador tenha um olhar mais humano para com as pessoas que possuem necessidades especiais, ponto fundamental para que pouco a pouco a sociedade progrida no que diz respeito à inclusão dessas pessoas na sociedade. Se antes elas ficavam encarceradas em suas próprias casas, agora ganham um espaço conquistado com suor e luta, pelo menos no que se refere à reformulação de novas leis. No entanto, compreende-se que na prática nem sempre se caminha no mesmo sentido.

É preciso compreender que Educação Inclusiva é uma educação que valoriza as diferenças e que através deste processo as pessoas virão a ser valorizadas e a ser tratadas sem preconceitos.

Assim, para que o processo inclusivo seja de facto efetivado, os alunos com necessidades especiais precisam estar em séries regulares de ensino. Porém, só isto não basta. Atualmente sabe-se que muitas crianças continuam sendo excluídas mesmo que estejam frequentando as escolas regulares de ensino, visto que, o processo de inclusão desses alunos vai muito além de colocá-los no mesmo espaço físico dos alunos ditos normais.

Por vezes o conceito de Educação Inclusiva é confundido como Educação Especial. Convém esclarecer que enquanto a Educação Especial atende as pessoas com

deficiência em todas as etapas e níveis de aprendizado, a Educação Inclusiva tem o foco na participação efetiva de todos os alunos, ou seja, o espaço escolar precisa ser democrático e trabalhar na perspectiva da inclusão de todos, independente da raça, cor ou deficiência. Esses conceitos, por vezes, causam algumas confusões, mas é de fundamental importância estabelecer as diferenças existentes entre ambas as modalidades. (Camargo, 2017)

No Brasil as escolas especiais ainda existem. Isso deve-se ao facto de que a maioria das escolas do ensino regular, não estarem preparadas para fazer face à procura, nem em termos estruturais nem com profissionais capacitados para receberem os alunos com deficiência. Portanto, pode dizer-se que as escolas especiais continuam a servir de suporte às escolas regulares, apoio que na prática nem sempre é possível devido à quantidade de procura existente e de poucos profissionais capacitados.

Há duas instituições sociais que têm fundamental importância neste processo e que precisam de complementar-se durante o percurso inclusivo; a escola e a família. Uma das tarefas mais importantes da escola, em qualquer tempo, é ensinar. No entanto, percebe-se que o seu trabalho não tem sido visto com “bons olhos” pelos familiares dos alunos, e tampouco motivador para estes. A situação agrava-se quando os alunos possuem deficiência ou altas habilidades/sobredotados. Essa visão deve-se ao facto da escola se mostrar apática, antiquada, burocrática e não proporcionar o estímulo que os alunos necessitam para estudar. (Camargo, 2017)

E se as crianças consideradas normais passam por esses desafios, os que são portadores de deficiência, têm ainda mais complicações em serem de facto incluídas nas séries regulares. Considerando que a escola vai além do espaço físico, a transformação e a prática inclusiva precisam dos esforços daqueles que fazem a educação. Se de um lado temos a equipe escolar, do outro temos também a família com o seu papel fundamental nesse processo inclusivo, ainda que muitas delas fechem os olhos para as necessidades de seus próprios filhos, tornando o processo mais complicado. (Camargo, 2017)

Portanto, este trabalho pretende compreender o que essas duas instituições sociais, escola e família, têm a dizer sobre o processo de inclusão dos alunos, suas percepções

acerca do tema e de que forma essas percepções podem influenciar nas suas práticas, sejam elas escolares ou familiares, e até que ponto isso pode afetar o processo de inclusão de uma criança com deficiência ou altas habilidades.

Diante do exposto, esta pesquisa tem também a intenção de investigar sobre o que diz a escola e família a respeito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como abrir espaços de diálogos entre essas duas instituições sociais.

Assim, esta dissertação apresentar-se-á em duas partes, sendo que a primeira vem em dois capítulos com todo o enquadramento teórico. No primeiro capítulo será possível acompanhar todo o contexto histórico da educação especial e as legislações que contemplam e a Base Nacional Curricular com seus pressupostos inclusivos.

Já o segundo capítulo, enquadra-se no contexto da inclusão, trazendo todo o processo inclusivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, bem como a estrutura física e pedagógica para o processo de ensino aprendizagem do aluno e o planejamento pedagógico da escola e do professor.

Na parte dois, surge a metodologia da investigação que terá os objetivos apresentados, o estudo de caso, os instrumentos e o procedimento da recolha de dados e o tratamento deles. No último capítulo, será apresentada a análise dos resultados e a interpretação dos mesmos, no contexto da percepção da escola e da família.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1.Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Rememorando o contexto histórico da educação especial no Brasil parece-nos necessário recuar aos elementos da Antiguidade e da Era Cristã, onde as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência ou transtorno eram consideradas como objeto. O processo era inexistente, o preconceito direto e tanto a sociedade quanto a igreja consideravam a deficiência como uma manifestação do demônio, ou seja, a pessoa que possuía alguma deficiência, para os católicos, não era mais do que um castigo de Deus. (Araújo, 2010)

Contudo, vale a pena ressaltar, que essas percepções acerca dos deficientes foram mudando com o decorrer do tempo, e o assistencialismo e a promoção de readaptação da pessoa com deficiência, passou a ser um foco da sociedade. Os locais que acolhiam e prestavam assistência aos deficientes eram mantidos pelos senhores feudais, que queriam, naquele contexto, verem-se livres da imagem dos deficientes. (Araújo, 2010)

Já para Franco e Dias, (2005) a relação da sociedade com o deficiente, varia de cultura para cultura. Contudo, as crenças, os valores e as ideologias definem o modo como incluir ou excluir o sujeito com deficiência ou transtorno social.

Entre o período de 1200 e 1940, os sujeitos que tinham alguma deficiência ou transtorno, eram conhecidos como portadores de deficiência e as sociedades que evoluíram durante esse longo período, foram alterando a sua percepção, do ser deficiente, variando de acordo com o período em que viveram e que cujos “tratamentos” iam: da tortura a queimado vivo, para o período que vai de 1200 a 1700; a aberração, para o período entre 1800 e 1920 ; enquanto para o período que vai de 1930 a 1940, propunha-se a esterilização ou o extermínio. Numa perspectiva social, no mesmo período temporal, entre 1200 e 1940, nomeavam-se as deficiências da seguinte forma: de 1200 a 1700, por possuídos pelo demônio; de 1800 a 1920, por defeito genético, inferior; 1930 a 1940, por

defeito genético. De um modo geral tratavam-se os portadores de deficiência por possuídos, forma generalizada como eram chamados pela sociedade. (Lopes, 2013)

Tabela 1: Descrição dos métodos adotados para tratar portadores de deficiências nos períodos entre 1200 e 1940

Período	Perspetiva Social	Tratamento
1200-1700	Possuído pelo demônio	Tortura, queimado vivo
1800-1920	Defeito genético, inferior	Aberração
1930-1940	Defeito genético	Esterilizado, exterminado

Fonte: Lopes, 2013, p.2.

A coisificação do sujeito deficiente passou a ser alterada a partir da Revolução Industrial. Seria a partir dessa época que as pessoas com deficiências puderam ter os seus direitos assistidos e dessa forma passarem a existir. Esta viragem deveu-se sobretudo às incertezas do acaso, levando em conta que diante um número significativo de acidentes de trabalho, obrigou a que o Estado tomasse consciência de que, aqueles trabalhadores que ficaram com os seus membros amputados, entrariam irremediavelmente na indigência, por falta de meios económicos, sendo por isso excluídos da sociedade. Foi então que surgiram leis que procuraram garantir a seguridade e assistência que cada um almejava naquele contexto e isso incluía a saúde e a sua reabilitação. (Antunes, 2003)

Foi no início do século XXI que surgiram os primeiros avanços nos tratamentos das pessoas com deficiências. Estudos de médicos e de psicólogos, concluíram acerca da capacidade daqueles com necessidades especiais, inclusive o cognitivo, proporcionando assim, condições de tratamento físico e psicológico às pessoas com deficiências. (Antunes, 2003)

Ainda sobre o contexto histórico da deficiência no mundo, assinala-se que foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que começaram a surgir programas que procuravam a reabilitação e capacitação dos soldados que foram lesionados pela guerra. Por outro lado, a Organização Internacional do Trabalho, (OIT) criada após a Primeira Guerra Mundial, através de suas recomendações por meio de documentos e convenções, trouxe normas de proteção para os deficientes. (Araújo, 2010)

Após esse período, por volta de 1950 e 1980, no mundo vivia-se um processo de segregação, o Brasil não foi exceção, ou seja, havia naquele contexto a separação das pessoas em “normais” e “deficientes.” Foi também neste espaço de tempo que começaram a fazer-se ouvir os movimentos contra a segregação, aos poucos alterando o conceito de segregação para integração, até à nova configuração que evoluiu para a inclusão (Chaveiro e Barbosa, 2005).

Na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência. (Nunes, Saia e Tavares, 2015, p.1109)

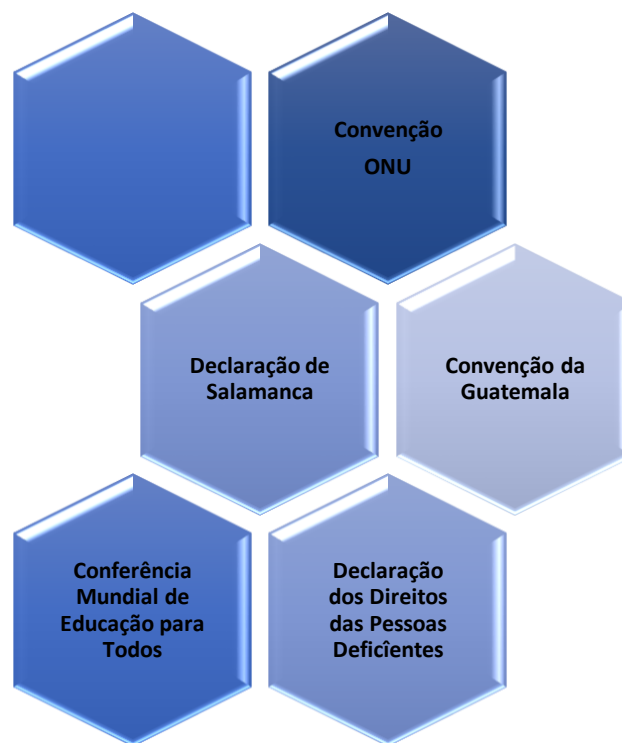
O processo de integração, fez com que as instituições sociais buscassem equiparar todas as pessoas. Era o foco na inclusão, integrando o deficiente na sociedade. Essa figura de integração já não cabe mais na sociedade, pois, hoje, o processo se dá de forma inclusiva. A inclusão está muito mais ligada à socialização do sujeito e à sua inserção na sociedade.

1.2. A legislação inclusiva no Brasil e no Mundo

A educação inclusiva não substitui a educação especial. Para Nunes, Saia e Tavares, (2015) um conceito não substitui o outro, contudo, é na educação inclusiva que a busca pela qualidade da educação e a democracia dela, se tornariam um marco para a inclusão de todos na educação básica.

Foi com a intensificação dos movimentos sociais, cujas bandeiras entoavam o combate à discriminação e a busca pelos direitos das pessoas com deficiência, ocorridos a partir do século XX, que fez emergir a necessidade de trabalhar para uma inclusão mundial.

Figura 1: Principais documentos internacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca por garantir o direito à inclusão, a Conferência Mundial de Educação para todos, que ocorreu em Jomtien em 1990, trouxe à realidade para todos os países em relação às deficiências e transtornos das crianças e dos adolescentes, que tinham na educação apenas um espaço de socialização e não de aprendizagem. A partir desta conferência, houve uma transformação no sistema de ensino que, para além de assegurar a permanência na escola, garantiu o processo pedagógico para os alunos com necessidades especiais. (Brasil, 1990)

Já em 1994, por iniciativa da UNESCO, realizou-se a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, que trouxe um movimento político necessário para o alcance de metas para a educação de todos. Esta conferência vai para além do acesso à qualidade no ensino, propondo a todos, discussões acerca das acessibilidades nas escola e a inserção dos alunos com necessidades especiais. (UNESCO, 1994)

Assinalamos outro marco histórico na Declaração de Salamanca, que no seu texto final nos trouxe reflexões quanto às práticas pedagógicas que resultaram na desigualdade social. (Brasil, 1994)

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) é veiculada tendo como eixo central a perspectiva de que as crianças com deficiência tivessem acesso à escola comum e não mais aos espaços considerados segregados, o que vem provocar questões e discussões em torno da definição do atendimento a esse público. Nesse sentido, nos anos de 1990 avolumam-se os debates públicos em torno da definição do percurso escolar dos estudantes PAEE. (Neves, Rahme e Ferreira, 2019, p.3)

Nesta mesma linha de pensamento, verificamos que foi a partir das conferências de âmbito mundial que houve um crescente movimento em diversos países, para a inserção da inclusão na educação. No Brasil, com a perspectiva integracionista, surge em 1994 a “Política Nacional de Educação Especial.” Este documento está alicerçado nas normas constitucionais, além disso, trouxe a imagem do deficiente com as suas características físicas, intelectuais ou sensoriais, ainda muito suportadas ao modelo clínico. Esse documento inaugurou a modalidade de atendimento; a educação especial, as classes especiais; a sala de recurso; o atendimento domiciliário, sendo condicionado entre aqueles que se matricularam na educação regular ou na educação especial. (Brasil, 1994)

Segundo Baptista, (2011) a Política Nacional de Educação Especial, contribuiu para a intensificação de debates em torno da temática de inclusão no Brasil.

Após esse período, surge em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que vem garantir os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais. A LDB traz mudanças significativas no processo de inclusão, em todos os níveis e modalidades de ensino, que vai desde a educação infantil até o ensino superior. Além de tratar das questões metodológicas, físicas/estruturais, a lei ainda traz uma reflexão acerca da formação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE. (Pletsch, 2009)

Na medida em que o ordenamento jurídico nacional reconhece explicitamente o direito à diferença, ancorando-o no direito à igualdade, vê-se que o órgão normativo encarregado de normalizar a legislação educacional, desincumbiu-se de suas funções transferindo às instituições de pesquisa, aos sistemas de ensino e a outros órgãos implicados tanto a aplicação dessas normas quanto a sua análise crítica. Também o órgão executivo federal responsável pela educação tem tomado medidas que impulsionam iniciativas tendentes a implementar programas que atingem a educação básica no que se refere às políticas inclusivas e compensatórias. Ao reorganizar seu aparato administrativo, o MEC criou a Secretaria de Educação Básica – SEB –, com a finalidade de articular as iniciativas referentes às etapas da educação básica e suas modalidades. (Cury, 2005, p.25)

O direito à diferença, sustentado por muitos dispositivos legais no país, traz à reflexão, a necessidade de implementação de mais políticas públicas que possam viabilizar todo o processo de inclusão e efetivação de uma educação de qualidade. Perante este facto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2017, será examinada no próximo capítulo, o qual trará a base de ensino nas escolas do Brasil.

1.3. A Base Nacional Curricular Comum e a Inclusão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz na sua sustentação teórica, normas que definem o processo de aprendizagem do aluno no país. O documento apresenta a Educação Básica em etapas e visa garantir e assegurar os direitos dos alunos à aprendizagem e à sua formação, envolvendo o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes para as relações humanas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2020, p.8).

As competências e habilidades que são apresentadas pela BNCC traz-nos reflexões sobre as necessidades de conhecimento, acerca do processo de inclusão na sala de aula e como podemos valorizar as competências dos alunos no processo de aprendizagem. Na tabela abaixo podemos ver as principais competências a serem trabalhadas em sala de aula:

Tabela 2: As 10 Competências da BNCC

Competências Gerais da Educação Básica	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir 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 sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socio ambiental e 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 e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
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.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2020, p. 10.

As competências a serem trabalhadas no currículo escolar, contemplam todo o processo pedagógico de uma escola, isso porque, o processo de formação do aluno, não

pode pautar-se apenas pelo conhecimento teórico, mas também pela sua aplicabilidade no cenário social.

O documento visa nortear a proposta pedagógica de ensino em todas as escolas do Brasil, contemplando todos os segmentos e modalidades que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse documento serve como ferramenta para orientar os educadores e especialistas em educação, sobre o que trabalhar dentro das disciplinas. Embora haja essa orientação, a construção curricular poderá contemplar as especificidades e a cultura de cada região, tendo em vista que o Brasil é um país de muitas histórias e culturas.

CAPÍTULO II - A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1. O processo inclusivo no Ensino Fundamental I

A inclusão em seus diversos segmentos é da maior importância para a formação do aluno. Aqueles que detêm o conhecimento, precisam contribuir para que esse processo seja realmente utilizado na prática pedagógica.

Para Santos e Balbino, (2015) o professor que atua com os alunos com necessidades especiais em uma turma de ensino regular, precisa estar sempre atualizado, ou seja, é necessário que ele para além de conhecer a realidade de seus alunos, tenha uma formação e uma metodologia que de facto possa contribuir com a qualidade do ensino e com o processo de aprendizagem do aluno, que inclui tanto a sua prática pedagógica na sala de aula, quanto a qualidade do material didático utilizado na formação do aluno.

O processo inclusivo precisa ter o material pedagógico adaptado, mas também um bom planejamento e didática por parte do professor. Quando o processo de inclusão se efetiva pela afetividade ou pelo processo lúdico, tende a render muito mais frutos com os alunos.

A inclusão da criança em uma atividade lúdica favorece o contato dela consigo mesma e com sua liberdade emocional. O brincar a leva a se expor e torna qualquer outra atividade posterior mais fácil. A recusa a participar de atividades lúdicas pode sinalizar que algo não vai bem com a criança, no campo social e no emocional. (Silva, 2020, p.2)

Essa liberdade emocional que a autora discorre no processo de aprendizagem do aluno é que faz com que esse processo inclusivo se apresente mais eficaz e frutífero. Para Ribeiro, (2021) a educação inclusiva se faz presente num processo educativo que se “desenvolve em grande parte na sala de aula, a responsabilidade de seu desenlace, não depende exclusivamente do professor.” (p.75)

A inclusão das crianças com deficiência desde a educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento social e educacional, é uma grande possibilidade de fazer com que ela comece desde cedo a trilhar seu caminho, buscando conquistar seu espaço mesmo diante de suas dificuldades, criando vínculos e garantindo em muitas vezes sua autoestima e vontade de vencer diante dos obstáculos (Souza, Bezerra e Silva, 2019, p.5).

Souza, Bezerra e Silva, (2009) trazem em seus estudos, reflexões importantes sobre o processo de desenvolvimento pedagógico e social dos alunos com NEE. Para os pesquisadores, as dificuldades não impedem os alunos de avançarem no processo de aprendizagem.

2.2. A Estrutura Física e Pedagógica da Escola

2.2.1. Estrutura Física

Para Souza, (2021, p.97) “ao entrar em uma instituição de ensino, é preciso atentar-se a toda a infraestrutura que deve ser encontrada tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto nas salas multifuncionais” e isso inclui também, o espaço físico das escolas, que precisam atender às demandas de todos os alunos, sejam eles com necessidades educativas especiais ou não.

O ambiente físico das escolas abrange as edificações, os espaços de recreio e os equipamentos no recinto escolar. Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos apontou que pré-escolas, escolas de ensino fundamental e médio cujos ambientes físicos são mais adequados possuem alunos mais ativos fisicamente. Além disso, observa-se uma relação entre as condições adequadas do ambiente físico e a qualidade do trabalho pedagógico e social dos professores. (Tenório, Tassitano e Lima, 2013, p.308)

A estrutura física de uma escola, contribui e facilita o acesso dos alunos, indiferentemente de possuírem ou não alguma necessidade especial. Tenório, Tassitano e Lima, (2013) em seus estudos, retratam essa realidade, quando evidenciam a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e da qualidade do trabalho dos professores. Principalmente quando essa estrutura física surge em conjunto com a qualidade do material pedagógico utilizado em sala de aula.

Serodio e Steinle, (2015) por sua vez, acreditam que quase nunca ou dificilmente as escolas compreendam o espaço que possuem e como ele pode ser pensado, para acolher os alunos nas suas diversas demandas. A individualidade do aluno, para os autores, precisa ser levada a sério para compor um espaço pedagógico. É necessário que a escola avalie a demanda dos alunos para que a sua estrutura física seja compatível com suas necessidades diárias.

2.2.2. Estrutura Pedagógica

Uma escola inclusiva precisa ter uma estrutura pedagógica que consiga oferecer aos seus alunos uma nova concepção da educação inclusiva. Melo e Martins, (2007)

acreditam que uma escola para ser inclusiva precisa ajustar-se ao seu contexto real e responder a todos os desafios que são impostos no dia a dia. Um dos maiores desafios para os autores, está na estrutura pedagógica que envolve tanto os materiais didáticos inclusivos, quanto o planejamento pedagógico que visa compreender e atender a todas as demandas dos alunos.

A infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E quando está questão básica não é preenchida, ou mesmo ignorada, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto na realização do trabalho, os mantém de mãos atadas para o efetivo exercício do ensino. (Silva, Andrade e Queiroz, 2016, p.7)

E essa formação só é consolidada quando o professor passa a oferecer ao seu aluno com necessidades especiais, instrumentos de aprendizagem adaptados, sejam eles atividades ou avaliações, como ressalta em Araújo. (2021)

Quadro 1: Adaptações nos instrumentos pedagógicos para o aluno com NEE

Instrumento/Atividades	Adaptações/Orientações
Atividades em sala de aula	<ul style="list-style-type: none">• Conhecendo as especificidades do aluno, talvez seja necessário desmembrar o “comando da questão”, para que o aluno possa compreender cada passo a ser solicitado.• Valorize a resposta do aluno. Muitos têm a prática da síntese e nem por isso é possível afirmar que a questão está errada.• Marque o VERBO de comando com marca teto antes de entregar a atividade, ou o coloque em “CAIXA ALTA”, assim, facilitará a compreensão do aluno.
Avaliações	<ul style="list-style-type: none">• Faça a avaliação de acordo com a especificidade do aluno. Respeite a limitação de cada um. Às vezes será necessário desmembrar as questões, ou substituir um texto longo por um mais sucinto. Essas alterações não inviabilizam o processo de aprendizagem.• Marque o VERBO de comando com marca texto antes de entregar a atividade, ou o coloque em “CAIXA ALTA”, assim, facilitará a compreensão do aluno.• Prova oral – Caso o aluno tenha dificuldades (Aluno com TDAH, por exemplo), substitua por uma prova escrita e prova oral, o resultado irá surpreender!
Apresentação de Trabalhos	<ul style="list-style-type: none">• Não exija daquele aluno com NEE que apresente um trabalho caso não consiga. Valorize a interação e a participação no grupo. Muitos não conseguem avançar com a exposição.
Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Nos grupos em que há alunos com NEE, é preciso que o professor oriente na organização. Muitos alunos com NEE são excluídos na hora da formação dos grupos.• Valorize o que o aluno ofereceu no coletivo.

Fonte: Araújo, 2021, p.91.

As adaptações também podem ser consideradas como estruturas pedagógicas inclusivas. Corroborando com o resultado e a qualidade do ensino, uma escola bem estruturada pedagogicamente, pode oferecer muito mais do que apenas atividades escolares. Ela pode, com um professor com formação em inclusão, garantir que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tema desta dissertação, busque a sua formação plena.

2.3. O processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência

O processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, envolve muito mais do que material pedagógico inclusivo ou adaptações nos instrumentos de atividades que são dados em sala de aula. A proposta tem que ter como suporte e planejamento, a participação ativa de todos os alunos da educação regular, ou seja, para que o aluno com necessidades especiais possa de facto aprender com qualidade, é preciso que a sua experiência seja também compartilhada com os demais alunos.

Para Orlanda e Santos, (2013) é necessário que o professor proporcione “a participação ativa em todas as atividades, utilizando muito mais do que conteúdo para o ensino-aprendizagem.” (Orlanda e Santos, 2013, p.6)

As estratégias e critérios de situação docente, admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. Sendo assim, entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais (Reis e Ross, s.d, p.12).

O processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, num momento em que o ensino híbrido está mais do que atuante, em detrimento da pandemia¹, é preciso que o professor busque alternativas que possam de facto incluir os alunos que, de alguma forma, possam ter dificuldades com o acesso à tecnologia. A proposta de um ensino e aprendizagem mais eficazes para o aluno com NEE em tempos de pandemia, volta-se para o comportamento do educador e o processo que envolve esse tipo de ensino, como se verifica no quadro seguinte:

¹ Pandemia por COVID-19.

Quadro 2: Comportamento do Ensino Híbrido e Comportamento do Ensino Tradicional

Observação	Ensino Híbrido	Ensino Tradicional
Professor	Conduz e orienta o processo de ensino-aprendizagem	Detentor do conhecimento
Aluno	Pesquisador que constrói a reflexão coletiva	Recebe o conteúdo pronto sem questionamentos
Sala de Aula	Dinâmicas, ora organizadas em equipes, ora utilizando outros espaços escolares	Organizada na maior parte das vezes em fileiras
Pontos de Humanização	Valoriza as habilidades e ajuda a desenvolver outras inteligências	Não se preocupa com os sentimentos do aluno para desenvolver as atividades.

Fonte: Mendonça, 2021, p.116.

O processo de ensino/aprendizagem do aluno com necessidades especiais, precisa ser reavaliado, principalmente no contexto em que o mundo vive, com a pandemia do Covid-19, que nos exige o modelo de ensino à distância ou até mesmo, o modelo híbrido. O aluno que tem necessidades especiais, em alguns casos, tem limitações quanto ao uso da tecnologia. Isso deve ser observado pelo professor, a fim de lhe garantir condições para que possa desenvolver a aprendizagem de forma plena e eficaz. (Santos e Balbino 2015)

O aprendizado das crianças com deficiência que o AEE tem como missão, identificar, planejar e efetuar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular. E as salas de AEE existentes nas escolas regulares estão sendo de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos. É uma oportunidade única para quem frequenta as escolas públicas e é excelente para poderem ter uma assistência maior dependendo da sua especificidade, ou seja, é um estímulo a mais para eles dentro da instituição de ensino, aos poucos vão conseguindo grandes avanços na aprendizagem (Santos e Balbino, 2015, pp.3-4)

Essa facilitação proposta pelos autores no processo de inclusão e desenvolvimento da aprendizagem do aluno é que faz a diferença, principalmente, na inclusão nos anos iniciais que é tema desta dissertação.

2.4. O Planejamento Pedagógico da Escola e do Professor

O Planejamento Pedagógico de uma escola precisa ser feito com a contribuição do corpo docente e dos profissionais que atuam diretamente com os alunos que possuem alguma necessidade especial. Para que isso ocorra de forma técnica e inclusiva, o gestor escolar precisa estar constantemente em formação, principalmente no que se refere a formação inclusiva, tendo em vista que a educação dos alunos com NEE é feita em uma sala de aula regular. Ainda nesse contexto:

O gestor escolar para o melhor desempenho de suas funções deverá estar em um processo contínuo de formação, pois a capacidade de liderança pode ser adquirida. Cabe a ele a articulação de todas as partes componentes do meio escolar e a liderança conjunta de esforços para alcançar os objetivos escolares, mesmo diante de tantos desafios e, haja vista a complexidade e responsabilidade de suas funções é possível alcançar a excelência. (Ribeiro, 2021, p.75)

Mesmo tendo uma liderança conjunta e sendo as ações do gestor positivas no processo de Planejamento Pedagógico da Escola, o sucesso depende da atuação dos educadores que envolvem na sua interação e os alunos com os seus pares, a fim de proporcionar uma compreensão maior e um processo de planejamento educacional mais eficaz. (Fusari, 1990)

Para Rocha, (2020) a prática docente e o planejamento pedagógico podem reunir um conjunto de atividades que são realizadas antes do professor entrar em sala de aula, o que pode querer dizer que há uma organização do que se deve ensinar, como ensinar e quais são os objetivos que esse educador tem em cada atividade, para desenvolver as habilidades e competências dos alunos. “O ato de planejar é uma das tarefas indispensáveis no cotidiano da escola, pois, nesse processo, espera-se que o professor e a coordenação pedagógica definam os objetivos educacionais, os conteúdos, os objetos e os métodos de ensino, os recursos didáticos e a avaliação da aprendizagem do aluno.” (Rocha, 2020, p.60)

O planejamento escolar é apontado como alternativa de organização coletiva, em que diversos segmentos envolvendo (professores das diversas áreas, alunos, funcionários administrativos e comunidade) discutir e decidir coletivamente e publicamente os objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes e solucionem os problemas comuns à escola, viabilizando assim a materialização de uma escola realmente democrática e objetiva. (Conceição et al., 2016, p.3)

Corroborando com o que foi dito pelos autores, Santos e Perin, (2013) acreditam que, o planejamento é extremamente importante para o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que, tudo que é planejado obtém uma qualidade maior no processo de compreensão das atividades elencadas.

2.5. A formação continuada para a inclusão

Segundo Andrade, (2005) a formação continuada exige dos professores e dos profissionais que atuam diretamente com os alunos no processo inclusivo, adaptações e discernimento para absorver todo o conhecimento sobre os aspectos específicos de cada demanda inclusiva, a fim de oferecer aos alunos uma educação mais especializada.

Diante das limitações, o desenvolvimento de propostas didáticas e metodológicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência no contexto das escolas regulares, as iniciativas de formação continuada ganham importância em busca de formas para lidar com as dificuldades em relação à capacitação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva. (Ferreira e Toman, 2020, p.376)

Essa importância da formação continuada dos professores, principalmente em relação às dificuldades e limitações das escolas em adquirir materiais pedagógicos inclusivos, pode proporcionar ao aluno, condições de aprendizagem por meio de um professor mais qualificado. Dito isso, mesmo com a ausência, em alguns casos, de materiais com as adaptações necessárias, quando o professor tem uma formação mais inclusiva, ele pode proporcionar essas adaptações com os seus próprios instrumentos de avaliação e atividade.

Para Souza e Rodrigues, (2015) a formação continuada é importante para o professor que tem nas suas mãos, a prática docente em sala de aula, e quando ela é aperfeiçoada, esse objetivo é alcançado: “o desenvolvimento do aluno que não possui deficiência, como também do aluno com deficiência ou do aluno com transtorno global do desenvolvimento.” (Souza e Rodrigues, 2015, pp.22989-22990)

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o processo metodológico que corroborou esta investigação. Todo o processo foi norteado por dois objetivos: um geral, outro específico, suportado pelos participantes que responderam ao inquérito, o local onde foi desenvolvida a investigação e os resultados obtidos no processo da recolha de dados.

3.1. Objetivo geral

Dentro da perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nos anos iniciais da Educação Básica.

3.1.1. Objetivo Específico

- Verificar se o planejamento pedagógico dos anos iniciais atende aos alunos com NEE;
- Identificar se a escola possui estrutura física adequada;
- Identificar se os professores e a coordenação possuem formação em Educação Inclusiva.

3.2. Metodologia de Pesquisa

No que se refere à metodologia utilizada nesta investigação, ela por sua vez conta com um estudo de caso com uma tendência qualitativa. Para Souza e Diesel, (2008, p.5) “é o estudo dos métodos de produção de conhecimento científico. A disciplina ocupa-se, então, de um tipo específico de conhecimento.”

Verifica-se que a metodologia do estudo de caso para ser implementada pode fazer uso de técnicas de levantamento de dados como é o caso da escala Likert, dos questionários e entrevistas e também técnicas de análise que podem envolver técnicas estatísticas para o caso de dados numéricos e, técnicas de análise do discurso e/ou análise do conteúdo para os estudos qualitativos. (Pereira et al., 2018, p. 74)

Toda investigação requer uma organização metodológica, a fim de oferecer ao pesquisador todo o caminho que tem de ser percorrido, como se verifica abaixo:

Tabela 3: Caracterização dos Profissionais da Educação

Tipo	Definições e autores de base
Formulação de problema	<ul style="list-style-type: none">· Creswell, (2010) sugere que as questões de pesquisa se iniciem com as palavras, o que ou como, para transmitir a ideia de uma pesquisa aberta e abrangente;· Yin, (2013) aceita como adequadas questões do tipo, por que.
Definição da unidade-caso	<ul style="list-style-type: none">· Depende dos propósitos da pesquisa; indivíduo num contexto definido, família ou qualquer grupo social, uma organização, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura;· Estudo de caso único – é a modalidade mais tradicional de estudo de caso, embora não seja atualmente a mais frequente, refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno;· Estudo de caso múltiplo – estuda mais do que um caso para investigar determinado fenômeno; não pode ser confundido, no entanto, com estudos de caso único, que apresentem múltiplas unidades de análise.
Seleção dos casos	<ul style="list-style-type: none">· Amostragem teórica – à medida que diferentes conceitos vão emergindo, o pesquisador inclui novos casos e o processo se conclui com a saturação teórica, que ocorre quando a

	inclusão de novos elementos já não é mais suficiente para alterar o conhecimento do fenómeno. (Glaser e Strauss, 1967).
Elaboração do protocolo	<ul style="list-style-type: none">· Deve conter: dados de identificação, introdução, trabalho de campo (definição de organizações e pessoas que constituirão o objeto da pesquisa, definição de estratégias para obtenção de acesso às organizações e aos informantes, agenda para as atividades de recolha de dados e modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Questões específicas; (a serem utilizadas na recolha de dados, que são baseadas no problema ou nas questões mais amplas de pesquisa) previsão de análise dos dados; (indicação dos procedimentos analíticos, guia para elaboração do relatório).
Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none">· Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de recolha de dados. As mais comuns são: documentais, entrevistas e observações. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto e para conferir maior credibilidade aos resultados.
Análise e interpretação dos dados	<p>Pode ocorrer simultaneamente à coleta:</p> <ul style="list-style-type: none">· Codificação dos dados – designação dos conceitos relevantes que são encontrados nos dados;· Estabelecimento de categorias analíticas – conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam;· Exibição dos dados – a forma tradicional de análise dos estudos de caso consiste na identificação de alguns tópicos chave e a conseqüente elaboração de um texto discursivo;· Busca de significados – verificação sistemática dos temas que se repetem com vistas ao estabelecimento de relações entre os factos e possíveis explicações;· Credibilidade.
Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none">· Yin, (2013) descreve várias formas de redigir o relatório de um estudo de caso, entretanto, a estrutura clássica é a preferida, tanto para a publicação em periódicos científicos, quanto para redação de teses e dissertações. (Introdução, Revisão Bibliográfica, Metodologia, Análise e discussão dos resultados e Conclusão).

Fonte: Andrade, 2020, p.14-16.

3.3. Problema do Contexto – Estudo de Caso

Propor um estudo de caso em uma investigação, requer o aprofundamento de um determinado ambiente, sujeito ou situação em particular. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu estudo amplo e detalhado”, e isso pode proporcionar ao pesquisador um aprofundamento maior sobre o tema escolhido para a intervenção. (Souza e Diesel, 2008, p. 40)

Buscar uma reflexão acerca da Educação Especial na perspectiva da inclusão nos anos iniciais, traz ligações importantes sobre o que a Escola e a Família dizem sobre esse processo. É em virtude desses questionamentos, que o estudo de caso viabilizará e aprofundará ainda mais a proposta da investigação.

Para tanto, “o estudo de caso é definido como uma pesquisa de campo que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto natural. O caso deve ser bem delimitado e os objetivos de pesquisa devem estar claramente vinculados a ele.” (Martins, 2015, p.41) Nesta linha, a escolha do estudo de caso, vem corroborar com o que se procura no contexto inclusivo dos alunos com NEE nos anos iniciais.

3.4. Instrumentos, Procedimentos e Tratamento dos Dados

Para a recolha de dados, utilizaram-se como instrumento dois questionários que seriam respondidos pelos profissionais que atuam na Escola e pela Família.

O questionário que foi utilizado pelos professores e supervisores continha doze questões, divididas em duas partes. A primeira parte diz respeito ao perfil do respondente e possui quatro questões fechadas; a segunda parte refere-se à Educação Especial nos anos iniciais e possui oito questões com carácter dissertativo.

Em relação ao questionário das famílias, este possui também doze questões, divididas em duas partes, com a mesma divisão do questionário dos profissionais que atuam na escola.

No que se refere aos procedimentos de recolha de dados, primeiramente foi submetido o Projeto à Plataforma Brasil e após o parecer favorável, (Cf. Anexo 1) foi agendado pelo *Google Meet* a explicação do projeto aos participantes. Depois da aprovação deles; de anuência, participação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Cf. Anexo x) enviado por e-mail, foi encaminhado o *link* para o preenchimento do questionário. (Cf. Anexo x)

A recolha de dados ocorreu entre os meses maio e junho de 2021, e após o preenchimento das questões, estas foram transcritas e, em seguida, realizou-se a tabulação, utilizando o programa *Excel* para as questões fechadas da Caracterização dos Participantes e a análise de conteúdo de Bardin, (2016) para a categorização das respostas abertas.

3.5. Planificação das Entrevistas

Participaram da pesquisa dois grupos distintos. O primeiro contou com professores e supervisores da Escola, totalizando seis participantes, o segundo grupo teve a participação dos elementos responsáveis pelos alunos com NEE, totalizando nove participantes.

No que se refere aos participantes que representaram a escola, temos os seguintes resultados:

Tabela 4: Caracterização dos Profissionais da Educação

	Descrição	Quantidade
Sexo	Feminino	6
	Masculino	
Idade	18 a 25 anos	
	26 a 30 anos	1
	31 a 40 anos	2
	41 a 50 anos	3
	Acima de 51 anos	
Profissão	Diretor	
	Professor	5
	Supervisor	1
Maior titulação	Graduação	2
	Especialista	3
	Mestre	1
	Doutor	
Tempo de trabalho na Instituição	Menos de 1 ano	
	Entre 1 e 5 anos	2
	Entre 6 e 10 anos	
	Entre 11 e 20 anos	3
	Mais de 21 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere a caracterização dos profissionais que atuam na educação, todos são do sexo feminino. Já em relação à idade, a maioria encontra-se entre os trinta e um e os quarenta anos. No que se refere à profissão, participaram cinco professores e um supervisor. De entre todos os participantes, a maioria fez especialização, apenas um é mestre. O tempo de trabalho na instituição ficou entre onze e mais de vinte e um anos, ou seja, trata-se de profissionais que já atuam há mais tempo na educação.

Já em relação a caracterização das famílias verificamos resultados menos homogêneos:

Tabela 5: Caracterização das famílias

	Descrição	Quantidade
Sexo	Feminino	6
	Masculino	3
Idade	18 a 25 anos	1
	26 a 30 anos	2
	31 a 40 anos	2
	41 a 50 anos	4
	Acima de 51 anos	0
Profissão	Estudante	1
	Gerente de Restaurante	1
	Autônomo	1
	Do lar	1
	Assistente fiscal	1
	Atendente	1
	Vendedor	1
	Professor	1
	Balconista	1
Maior titulação	Ensino Fundamental I	1
	Ensino Fundamental II	4
	Ensino Médio	
	Graduação	3
	Pós-graduação	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao sexo das famílias que participaram da investigação, a maioria são do sexo feminino, seis. Já em relação à idade, os participantes estão entre os vinte e seis e os cinquenta anos. Sobre a profissão, essa foi bem distinta, tendo desde estudantes até

professores com filhos com NEE na educação. Sobre a titulação dos participantes, a maioria tem o Ensino Fundamental II, seis; com graduação três.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Ao longo do capítulo serão apresentados e discutidos os resultados referentes a investigação com os profissionais da escola e com as famílias.

4.1.1. Resultados da Escola

No que se refere aos resultados dos professores e supervisores, que atuam na escola com alunos de NEE nos anos iniciais, foram questionados sobre como ocorreu o processo de inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais na Educação Básica.

Tabela 6: Como ocorreu o processo de inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais da Educação Básica?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Processo de inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais	Insatisfatório	1 (17%)
	Não ocorreu	2 (33%)
	Através do laudo	1 (17%)
	Através das aulas regulares	2 (33%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionário temos a categoria; “Processo de inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais”, seguido de quatro subcategorias; “Insatisfatório”; “Não ocorre”; “Através do laudo” e “Através das aulas regulares.”

Em relação à primeira subcategoria, “Insatisfatório”, obteve-se 1 recorrência, tal como: (e.g. P1 = “*Insatisfatório, não temos materiais pedagógicos que nos possam auxiliar no processo de inclusão dos alunos com NEE.*”).

Já no que toca à segunda subcategoria; “Não ocorre”, com dois participantes recorrentes, temos: (e.g. P2 = “*Não ocorre. Os alunos são presentes na escola, mas não*”).

têm um trabalho direcionado para eles.” e P5 = “Infelizmente não vejo esse movimento na escola. Seria necessário que a Secretaria de Educação fizesse uma formação específica sobre inclusão para os professores e pessoas que atuam na educação básica.”).

A terceira subcategoria; “Através do laudo” conta com um participante, recorrente: (e.g. P3 = *“Realizam matrícula na rede de ensino e apresentam seu laudo. Ou apresentam o laudo após matrícula, assim que a família conseguir um especialista.”*)

Por fim, a última subcategoria; “Através das aulas regulares”, com dois participantes recorrentes: (e.g. P4 = *“Conforme as experiências profissionais que eu tive, os alunos com NEE simplesmente eram matriculados e frequentavam as aulas normalmente. Porém, a ajuda pedagógica por parte da instituição/secretaria não acontecia, muitas vezes me senti sozinho nesse trabalho.”* e P6 = *“Com o acolhimento primeiramente pelo professor e a sua inserção na sala de educação regular. Fora esse acolhimento, não temos materiais pedagógico e infraestrutura para oferecer à inclusão.”*)

Nesta linha, o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, foco de discussões no cenário internacional há décadas, precisa para a sala de aula regular de ações acolhedoras dos professores e demais profissionais que atuam diretamente na escola, para então cumprir os acordos históricos e sociais. (Drago, 2012)

Já para Magalhães, Biazoto e Silva, (2014) o processo de inclusão não se dá apenas para as pessoas com deficiência física, mas também para aqueles com distúrbio de aprendizagem que necessitam de oportunidades de aprendizagem na educação básica de ensino.

No que se refere aos conteúdos inclusivos propostos pelo projeto político pedagógico de uma escola, os resultados são os seguintes:

Tabela 7: Quais são os conteúdos pedagógicos propostos pelo PPP para incluir os alunos com NEE?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Conteúdos pedagógicos para incluir alunos com NEE	Todos	1 (17%)
	Desconheço	2 (32%)
	Salas especiais	1 (17%)
	Em criação	1 (17%)
	Não sabe	1 (17%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionário, temos a categoria; “Conteúdos pedagógicos para incluir alunos com NEE”, seguido de cinco subcategorias; “Todos”; “Desconheço”; “Salas especiais”; “Em criação” e “Não sabe.”

Em relação a primeira subcategoria; “Todos”, obteve-se uma ocorrência, tal como: (e.g. P1 = “*Todos, que vão desde o acompanhamento de um professor especializado, até projetos que proporcionam a inclusão na sala de aula.*”).

Já no que toca a segunda subcategoria; “Desconheço”, com dois participantes recorrentes, obtivemos os seguintes resultados: (e.g. P2 = “*Desconheço*” e P6 = “*Desconheço.*”). A terceira subcategoria; “Salas especiais”, contou com um participante, recorrente: (e.g. P3 = “*Salas especiais.*”)

Já a quarta subcategoria; “Em criação”, obteve uma recorrência, tal como: (e.g. P4 = “*O PPP da minha escola atual encontra-se em criação ainda.*”) Por fim, a última subcategoria; “Não sabe”, com um participante recorrente: (e.g. P5 = “*Infelizmente não sei. Não vi nenhum recurso pedagógico da escola no PPP.*”)

Para Denkewicz, (2019) a inclusão começa no planejamento feito pelo professor, levando em conta os conteúdos que serão escolhidos e a forma na qual esses conteúdos

serão apreciados. Para muitos professores “podem trabalhar com um método diferenciado que atinja todas as diversidades de sua classe, beneficiando todos os alunos de forma global e objetiva em suas particularidades;” este será o caminho para a inclusão. (Denkewicz, 2019, p. 4)

Já no que se refere ao Planejamento Pedagógico da Escola, foi criada uma categoria e três subcategorias:

Tabela 8: O Planejamento Pedagógico da Escola atende as demandas de aprendizagem do aluno com NEE?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Planejamento Pedagógico atende as demandas de aprendizagem	Não	4 (66%)
	Quando tem aluno com NEE	1 (17%)
	Sim	1 (17%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, tem-se a categoria; “Planejamento Pedagógico atende as demandas de aprendizagem”, seguidos de três subcategorias; “Não”; “Quando tem aluno com NEE” e “Sim.”

Em relação a primeira subcategoria, “Não”, obteve-se quatro ocorrências, tais como: (e.g. P1 = “*Não. Infelizmente não há nada que remeta para as práticas educativas de inclusão. Seria necessário que a escola oferecesse material de apoio e planejamento que atendesse cada especificidade.*” e P6 = “*Não. Não vejo nenhuma atividade específica para os alunos especiais. Às vezes, nós, professores, procuramos mudar as propostas para atender um pouco o aluno que tem dificuldade na aprendizagem.*”).

Já no que toca à segunda subcategoria; “Quando tem aluno com NEE”, com um participante recorrente, temos as seguintes respostas: (e.g. P4 = “*Quando temos alunos com NEE e pensamos no planejamento pedagógico, temos esse cuidado em apresentar propostas/atividades que contemplem de alguma forma a fotos.*”).

Por fim, a última subcategoria; “Sim”, com 1 participante: (e.g. P3 = “*Sim, a escola tem o planejamento geral e cada professor, dentro das demandas individuais de suas salas, vão fazendo seu planejamento específico. A escola costuma fazer também, projetos que incluam os alunos com NEE.*”).

O Planejamento Pedagógico é extremamente importante para garantir o processo de aprendizagem do aluno. Nesta linha:

as práticas pedagógicas inclusivas problematizam as concepções disseminadas socialmente acerca dos estigmas produzidos sobre os alunos que aprendem num tempo e ritmo diferenciados, corroborando com o entendimento que a diversidade faz parte da condição humana. O desenvolvimento de tais práticas requer que o professor centralize seu olhar nas potencialidades dos estudantes, escolhendo metodologias, recursos, estratégias que desafiem os discentes e permitam a aprendizagem e o desenvolvimento. (Pimentel, 2020, p. 2)

As práticas pedagógicas para a inclusão e a elaboração do PPP de uma escola, necessitam de um mapeamento referente ao perfil dos alunos com Necessidades Especiais e o que é preciso fazer para contemplar as especificidades de cada um.

No que se refere a infraestrutura de uma escola inclusiva, tem-se como resultados:

Tabela 9: A escola possui uma infraestrutura que atenda aos deficientes com mobilidade física?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Ambientes acessíveis	Não	2 (40%)
	Sim, com rampas e banheiros adaptados	3 (60%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Ambientes acessíveis”, seguidos de duas subcategorias; “Não” e “Sim, com rampas e banheiros adaptados”.

Em relação à primeira subcategoria; “Não”, obtivemos dois entrevistados recorrentes, tais como: (e.g. P1 = “*Não, infelizmente não temos rampa e nem acesso específico para atender o utilizador de cadeira de rodas. Embora saibamos que as acessibilidades estão inscrita na lei, ainda há muitos prédios velhos e sem adaptação.*” P2 = “*Não. Seria preciso ter pelo menos rampas.*”).

Já na segunda subcategoria; “Sim, com rampas e banheiros adaptados”, com três participantes recorrentes, obtivemos estes resultados: (e.g. P4 = “*Sim. Com rampas para acesso a utilizadores de cadeiras de rodas e banheiros adaptados para os mesmos.*” e P5 = “*Sim. A escola fez recentemente uma reforma e temos hoje rampa de acesso nas salas e adaptações nos banheiros dos alunos e profissionais que trabalham na escola. Quanto a acessibilidade, essa está garantida.*”).

Nesta linha de pensamento, a acessibilidade passa a ser um requisito indispensável para o acesso de todos os alunos com NEE. Com os ambientes adaptados, a circulação para os deficientes físicos e intelectuais, passa a ser uma demanda que para além de garantir a locomoção, traz segurança para aqueles que tanto necessitam destas adaptações. (Lopes e Capellini, 2015)

No que se refere à formação em Educação Especial no período em que os profissionais da educação estiveram na graduação, temos os seguintes resultados:

Tabela 10: Você teve formação em Educação Especial na sua graduação?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Formação em Educação Especial	Sim	4 (67%)
	Sim, de forma superficial	2 (33%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta questão temos a categoria; “Formação em Educação Especial”, seguidos de duas subcategorias; “Sim” e “Sim, de forma superficial.”

Em relação a primeira subcategoria; “Sim”, obtivemos quatro entrevistados recorrentes, tais como: (e.g. P1 = “*Sim Educação Especial e inclusiva. Serviu de esclarecimento, enquanto leis que regem a educação inclusiva.*” e P5 = “*Sim. Tivemos uma disciplina que falava de inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas a disciplina não aprofundava nas deficiências, era mais uma forma geral de explicar os transtornos e deficiências dos alunos especiais.*”)

Já na segunda subcategoria; “Sim, de forma superficial”, com dois participantes recorrentes, temos as seguintes respostas: (e.g. P4 = “*Tive, porém, foi de forma muito superficial. Apenas conhecemos de forma geral as deficiências e um pouco aprofundada a hiperatividade.*” e P6 = “*Sim, mas foi muito corrida, não deu para aprofundar em nada. As deficiências que mais prevalecem na nossa escola, são de alunos com TDAH, autismo e síndrome de Down.*”)

Para Tavares, Santos e Freitas, (2016) este tema tem sido uma preocupação muito grande para aqueles que gerem a educação do país. A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, tem procurado orientar e promover os professores para a obtenção de graduação e uma formação completa que atenda, inclusive, às necessidades especiais.

Sobre a escola oferecer formação continuada aos professores e aos profissionais que atuam com os alunos com necessidades especiais, obtivemos estes resultados:

Tabela 11: A escola oferece formação em Educação Inclusiva aos profissionais de educação?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Formação em Educação Inclusiva	Não	5 (83%)
	Sim, temas variados	1 (17%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta questão, propusemos a seguinte categoria; “Formação em Educação Inclusiva”, seguida de duas subcategorias; “Não” e “Sim, temas variados.”

Na primeira subcategoria; “Não”, com cinco participantes recorrentes, tais como: (e.g. P5 = *“Infelizmente não oferecem. Os cursos extras, muitas vezes fazemos por conta própria, procurando uma melhoria de ensino ao aluno especial.”*)

Já na segunda e última subcategoria; “Sim, com temas variados”, com um participante recorrente, tem-se que: (e.g. P4 = *“Sim. Os temas são variados, mas na verdade, nunca uma formação específica que atenda cada caso, como: TDAH, Dislexia, Autismo, Síndrome de Irlen, Síndrome de Down.”*).

Infelizmente, quando ocorre o processo de formação continuada, esse acaba seguindo um modelo tradicional, com demandas já especificadas, sem atender a todas as deficiências e transtornos. Para Pletsch, (2009, p.150) “de entre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.”

A ausência de formação continuada, pode interferir no processo de inclusão dos alunos e também no processo de conhecimento das deficiências, como se infere do tema da próxima pergunta:

Tabela 12: Você conhece alguma deficiência?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Conhecimento sobre as deficiências	Sim	6 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Conhecimento sobre as deficiências”, seguido de uma subcategoria; “Sim.”

Em relação a subcategoria, “Sim”, obteve-se seis entrevistados recorrentes, tais como: (e.g. P3 = “*Sim. Baixa visão, cadeirante, autismo, hidrocefalia.*” e P6 = “*Sim. As vezes tenho alunos hiperativos, mas não sei como incluí-los na sala.*”)

Conhecer as deficiências pode ser, sem dúvida, um grande passo para oferecer o que o aluno com NEE realmente necessita. E isso inclui tanto a deficiência física quanto a intelectual, que é “caracterizada por limitações nas habilidades mentais em geral e essas habilidades estão ligadas: à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, entre outras.” (França e Martins, 2019).

Neste mesmo tema, o professor precisa proporcionar a inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais, mas para isso é necessário conhecer e oferecer o que há de melhor na educação inclusiva.

Tabela 13: Como ocorre a inclusão na sala de aula dos alunos com NEE nos anos iniciais?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais	Não tem proposta diferenciada	2 (33%)
	Estratégias conforme a necessidade	2 (33%)
	Natural	1 (17%)
	Não sabe como incluí-los	1 (17%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Inclusão dos alunos com NEE nos anos iniciais”, seguido de quatro subcategorias; “Não tem proposta diferenciada”; “Estratégias conforme a necessidade”; “Natural” e “Não sabe como incluí-los.”

Em relação a primeira subcategoria; “Não tem proposta diferenciada”, obteve-se duas recorrências, tais como: (e.g. P1 = “*Ficam na mesma turma, mas poucos têm uma atenção ou proposta pedagógica diferenciada.*” e P2 = “*Os mesmos são matriculados, mas não têm um direcionamento de conteúdos, são apenas números.*”)

Já no que toca à segunda subcategoria; “Estratégias conforme a necessidade,” obtivemos dois participantes com respostas recorrentes: (e.g. P3 = “*O professor busca estratégias para ensiná-los conforme as suas necessidades.*” e P5 = “*Oferecendo algumas atividades diferenciadas, mas nada aprofundado, porque não temos formação para a inclusão.*”)

A terceira subcategoria; “Natural”, contou com um participante recorrente: (e.g. P4 = “*Da forma mais natural possível.*”). Por fim, a última subcategoria; “Não sabe como incluí-los”, com um participante recorrente: (e.g. P6 = “*Não sei como incluí-los. Quando um aluno hiperativo fica muito agitado, tento acalmá-lo, mas muitas vezes não resolve. Nas atividades eles ficam muito dispersos. Infelizmente não sei como conduzi-los.*”)

Muitos obstáculos surgem quando se fala em inclusão. De entre eles surge a formação do professor, levando em conta que muitos trabalham em salas inclusivas sem a formação adequada. Para Capellini, (2004, p.76) “atender aos educandos com necessidades educacionais especiais a LDB, prevê professores com qualificação adequada para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Comum, capacitados para atuar com as diferenças na classe comum”.

4.1.2. Resultados da Família

Neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes a participação das famílias na investigação. Todas as respostas foram categorizadas e serão apresentadas com base na análise de Bardin.

Em relação ao processo de inclusão dos filhos com NEE nos anos iniciais, temos os seguintes dados:

Tabela 14: Como ocorre o processo de inclusão dos seus filhos com NEE nos anos iniciais da Educação Básica?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Como ocorre o processo de inclusão	Não	6 (67%)
	Professores acolhedores	1 (11%)
	Através das atividades	2 (22%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionário temos a categoria; “Como ocorre o processo de inclusão”, seguido de três subcategorias; “Não”; “Professores acolhedores” e “Através das atividades.” Em relação a primeira subcategoria; “Não”, obteve-se cerca de seis ocorrências, tais como: (e.g. P1 = “*Não, infelizmente nunca foi explicado pela escola como que eles fazem para incluir os nossos filhos que possuem necessidades especiais.*” e P4 = “*Infelizmente não! Seria muito bom conhecermos melhor o processo de inclusão dos nossos filhos.*”)

Já no que toca a segunda subcategoria; “Professores acolhedores”, com um participante recorrente, temos a seguinte formulação; (e.g. P6 = “*Sim. Os professores são acolhedores e ajudam as crianças que tem alguma deficiência. Isso acontece com meu filho.*”) Por fim, a última subcategoria; “Através das atividades”, com dois participantes: (e.g. P3 = “*Acompanho ele nas tarefas da escola e em casa também...*” e P7 = “*Sim. Recebo atividades que o meu filho dá conta de fazer e isso para mim é inclusivo...*”).

Furlaneto, Buffa e Silva, (2010) acreditam que a família pode contribuir para a formação do aluno especial. Para os autores, essa possibilidade surge com o acompanhamento contínuo no processo de aprendizagem do aluno com NEE, sendo fundamental esse contato para reforçar laços e criar “um universo comum para a especificação de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas

para um bom desenvolvimento do projeto educativo.” (Furlaneto, Buffa e Silva, 2010, pp. 178-179)

Já no que se refere ao conhecimento dos conteúdos que compõem o PPP – Projeto Político Pedagógico, no que toca a inclusão, temos:

Tabela 15: Você conhece os conteúdos pedagógicos propostos pelo PPP para incluir os alunos com NEE?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Conteúdos propostos pelo PPP	Não	5 (56%)
	Pouco	2 (22%)
	Sim	2 (22%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Conteúdos propostos pelo PPP”, seguidos de três subcategorias; “Não”; “Pouco” e “Sim”.

Em relação a primeira subcategoria; “Não”, obteve-se cinco ocorrências, tais como: (e.g. P5 = “*Não, embora seja importante para conhecermos melhor o funcionamento da escola.*”).

Já no que toca a segunda subcategoria; “Pouco”, com dois participantes recorrentes, temos: (e.g. P4 = “*Um pouco, mais sobre os dados do ensino aprendido do aluno que é dito em todas as reuniões*” e P8 = “*Em parte. Sei que é por meio do Projeto Pedagógico que a escola planeja o seu ano letivo e as suas ações em várias frentes.*”)

Por fim, a última subcategoria; “Sim”, com dois participantes recorrentes: (e.g. P6 = “*Sim. Eles buscam oferecer uma maior autonomia da criança, ou seja, há uma valorização da relação socio afetiva com a família e a comunidade em que se encontram inseridos...*” e P7 = “*Sim. Há uma valorização da diversidade na escola, assegurando aos alunos com necessidades especiais um atendimento mais democrático com base nos valores e significados dos sujeitos.*”).

Para conhecer todo o processo de inclusão e o funcionamento pedagógico da escola, a família precisa ser participativa, ou seja, a sua presença não pode ser somente com base nas reuniões agendadas ou em comemorações do calendário escolar. É preciso que ela vá “com mais frequência, para que a união entre estes dois segmentos seja mais fortalecida, pois, é imprescindível que os pais estejam em sintonia com a vivência escolar e social de seus filhos.” (Silva, 2013, p. 6)

Já no que se refere à demanda de aprendizagem do aluno com NEE nos anos iniciais e o PPP, temos os seguintes resultados:

Tabela 16: Para você, o Planejamento Pedagógico da Escola atende às demandas de aprendizagem do aluno com NEE?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Planejamento Pedagógico atende as demandas de aprendizagem	Sim	3 (33%)
	Não sabe	2 (22%)
	Não	3 (33%)
	Acredito que atenda	1 (12%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Planejamento Pedagógico atende as demandas de aprendizagem”, seguido de quatro subcategorias; “Sim”; “Não sabe”; “Não” e “Acredito que atenda”.

Em relação a primeira subcategoria; “Sim”, com três participantes recorrentes, temos: (e.g. P1 = “*Sim, mas não sei se estou correta. Acredito que enquanto meu filho estiver aprendendo, atende sim!*” e P6 = “*Sim, não vejo nenhum problema em relação as atividades propostas e a forma como os professores conduzem o seu trabalho.*”).

Já no que toca à segunda subcategoria; “Não sabe”, conta com duas recorrências, tais como: (e.g. P2 = “*Não sei, às vezes acho que as atividades são difíceis para o meu filho*” e P8 = “*Não sei, às vezes a escola oferece projetos de aprendizagem que tem a participação e todos os alunos, mas especificamente o aluno que tem dificuldades de aprendizagem, esse eu não sei.*”)

A terceira subcategoria; “Não”, conta com três participantes, recorrentes: (e.g. P3 = “*Não, como acompanho sempre meu filho, acho que às vezes as atividades deixam a desejar. Seria melhor se o planejamento atendesse a demanda específica da deficiência*”).

do meu filho.” e P9 = “Infelizmente não. Não vejo nenhum movimento que busque trabalhar com a inclusão dos alunos especiais.”).

Por fim, a última subcategoria; “Acredito que atenda”, com um participante recorrente: (e.g. P7 = “Acredito que atenda, vejo o meu filho avançando na aprendizagem e isso é positivo para a formação dele. Acho que são bem objetivas as atividades propostas.”).

Para Matão, (2015) a inclusão dos alunos com necessidades especiais, precisa estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, seja como tema individual ou como tema transversal. E para que se possa atender às demandas, é necessário também, que se inclua as metas educacionais e a aferição dos resultados atingidos pelos alunos. E, segundo o autor, para se atingir essa meta, é necessário o envolvimento de todos e isso tem de incluir as famílias.

Sobre a existência de uma infraestrutura que atenda aos deficientes com mobilidade física:

Tabela 17: A escola possui uma infraestrutura que atenda aos deficientes com mobilidade física?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Ambientes acessíveis	Não sabe	4 (44%)
	Sim, rampas e ambientes acessíveis	4 (44%)
	Sim	1 (12%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Ambientes acessíveis”, seguido de três subcategorias; “Não sabe”; “Sim, rampas e ambientes acessíveis” e “Sim.”

Em relação a primeira subcategoria; “Não sabe”, com quatro participantes recorrentes, tais como: (e.g. P1 = “*A escola está nova, não sei explicar*” e P7 = “*Não me lembro, como meu filho não possui mobilidade física, não reparei nesta estrutura.*”)

Já no que tange a segunda subcategoria; “Sim, rampas e ambientes acessíveis”, com quatro dos participantes recorrentes, temos que: (e.g. P3 = “*Sim. Há rampas de acesso e os banheiros possuem acessibilidade, o que favorece a locomoção daqueles que utilizam cadeiras de rodas ou cegos.*” e P4 = “*Sim, rampas dentro e fora da escola, elevadores dentro da escola.*”). Na terceira subcategoria; “Sim”, com um participante recorrente, temos que: (e.g. P5 = “*Sim.*”)

Já em relação ao questionamento dos professores e supervisores em relação a formação em Educação Especial, concluímos que:

Tabela 18: Você acredita que os professores, a supervisão e a direção tiveram formação em Educação Especial na graduação?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Formação em Educação Especial	Sim	3 (33%)
	Pouca formação	2 (22%)
	Não	4 (45%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, tem-se a categoria; “Formação em Educação Especial”, seguidos de três subcategorias; “Sim”; “Pouca formação” e “Não”.

Em relação a primeira subcategoria; “Sim”, obtivemos três recorrências, tais como: (e.g. P3 = “*Sim, eles precisam conhecer o básico para conseguir oferecer uma educação de qualidade para os nossos filhos. A deficiência hoje está cada vez mais comum nos “mídia” e as famílias têm cobrado mais das escolas.*” e P6 = “*Acredito que sim, mas como existem tantas deficiências, o ideal seria uma formação continuada para cada vez mais, melhorar os atendimentos dessas crianças.*”).

Já no que tange à segunda subcategoria; “Pouca formação”, com dois participantes recorrentes, tem-se: (e.g. P2 = “*Acredito que pouca formação.*” e P8 = “*Depende, digo isso porque tem professores que formaram há muito tempo e nem sabem atuar com a inclusão em sala de aula.*”).

E, por último, a última subcategoria; “Não”, com quatro participantes recorrentes, temos: (e.g. P4 = “*Acho que não.*” e P9 = “*Acredito que não.*”).

No que se refere o oferecimento da escola de uma formação continuada sobre a inclusão, temos o seguinte resultado:

Tabela 19: Você sabe se a escola oferece formação em Educação Inclusiva aos profissionais de educação?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Formação em Educação Inclusiva	Não sabe	4 (44%)
	Não foi divulgado	1 (12%)
	Não	4 (44%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Formação em Educação Inclusiva”, seguida de três subcategorias “Não sabe”; “Não foi divulgado” e “Não.”

Em relação a primeira subcategoria; “Não sabe”, obtivemos cerca de quatro recorrências, tais como: (e.g. P1 = “*Não sei informar.*” e P3 = “*Não sei ainda.*”).

Já no que toca à segunda subcategoria; “Não foi divulgado”, com um participante recorrente, temos: (e.g. P6 = “*Se oferecem, não divulgaram para as famílias. Seria importante essa formação para garantir a qualidade no ensino.*”).

Por fim, a última subcategoria; “Não”, com quatro participantes recorrentes, temos: (e.g. P9 = “*Infelizmente nunca soube de nenhuma formação dos professores. Se há seria importante divulgar também.*”).

Em relação ao conhecimento da deficiência ou transtorno do filho, temos os seguintes resultados:

Tabela 20: Você conhece alguma deficiência, além da do seu filho (a)?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Conhecimento sobre as demais deficiências	Não	5 (56%)
	Não tem deficiência	1 (11%)
	Sim	3 (33%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria: “Conhecimento sobre as demais deficiências”, seguida de três subcategorias; “Não”; “Não tem deficiência” e “Sim.”

Em relação a primeira subcategoria, “Não”, com cinco participantes recorrentes, temos: (e.g. P1 = “*Não, somente o TDAH do meu filho.*” e P7 = “*Não. Somente o TOD que meu filho tem. O transtorno opositor dificulta muito o processo dele de aprendizagem.*”).

Na segunda subcategoria, “Não tem deficiência”, com um participante recorrente, temos: (e.g. P3 = “*Meu filho não tem deficiência, ele só é hiperativo.*”).

E na terceira, e última subcategoria; “Sim”, obteve três participantes recorrentes, tais como: (e.g. P6 = “*Sim. Deficiência física e motora. Hoje é mais divulgado as deficiências, tem também o autismo que sempre estão falando nos “mídi.*” e P8 = “*Sim, conheço síndrome de Down, autismo, TDAH, Dislexia e cegueira. Cada vez é mais comum a convivência com crianças com diversas deficiências.*”)

Sobre a existência da inclusão na sala de aula e como ela ocorre, temos:

Tabela 21: Você sabe como ocorre a inclusão na sala de aula do seu filho com NEE nos anos iniciais?

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Inclusão do aluno com NEE nos anos iniciais	Não	6 (67%)
	Sim	3 (33%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste questionamento, temos a categoria; “Inclusão do aluno com NEE nos anos iniciais”, seguida de duas subcategorias; “Não” e “Sim.”

Em relação a primeira subcategoria; “Não”, obtivemos seis ocorrências, tais como: (e.g. P4 = “*Não. Gostaria de saber mais sobre o dia a dia do meu filho na sala de aula, mas infelizmente nem sempre podemos reunir com a escola.*” e P8 = “*Não. Faltam descrever como é o processo de aprendizagem do meu filho em sala de aula.*”).

No que toca à segunda e última categoria; “Sim”, obteve-se três recorrências, tais como: (e.g. P3 = “*Sim. Como estou sempre presente no processo de formação do meu filho, quando posso, vou a escola e converso com a supervisão sobre o rendimento dele em sala e como a professora vem atuando para ajudá-lo nas dificuldades que são apresentadas por ele.*” e P7 = “*Sim, meu filho tem atividades diferenciadas quando necessárias e a professora costuma fazer perguntas sobre os temas que mais chamam a atenção dele. Isso garante a presença e participação do meu filho nas aulas.*”).

Neste tema, a inclusão dos alunos dos anos iniciais, tem que garantir também a democratização da escolarização no ensino regular. Para Michel, (2004) esse processo precisa romper barreiras e oferecer práticas escolares mais assertivas, ou seja, que consiga realmente atender a todas as necessidades desses alunos.

CONCLUSÃO GERAL

Esta dissertação procurou ao longo do processo de investigação, analisar como ocorre a inclusão dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que tem sido também, um desafio para os professores neste processo. Isto porque, muitos transtornos ocorrem nos primeiros anos escolares, como TDAH, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/sobredotação.

Quando se trata de inclusão, é sabido que muitos são os elementos que constituem a sua efetivação, qualquer coisa que perpassam pela formação do professor e da equipe da educação, do planejamento pedagógico e estrutural da escola e do acompanhamento das famílias.

Dentro deste contexto, criaram-se alguns objetivos que foram respondidos pelos participantes através de dois questionários.

O primeiro objetivo: 1. Para os professores e equipe da Educação e o segundo para as famílias.

Em relação ao primeiro objetivo: verificar se o planejamento pedagógico dos anos iniciais atende aos alunos com NEE.

Diante dos resultados dos professores, direção e supervisão, foi possível constatar, infelizmente, que o planejamento pedagógico não contempla o processo de inclusão dos alunos com NEE, enquanto para as famílias a grande maioria não sabe se o planejamento pedagógico atende as demandas dos seus filhos, demonstrando a fragilidade da formação dos professores e profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE, que necessitam tanto de um planejamento pedagógico e uma estrutura mais inclusiva.

O segundo objetivo: 2. Identificar se a escola possui estrutura física adequada. Neste questionamento, tanto os professores/direção/supervisão, quanto as famílias, na sua maioria acreditam que a infraestrutura da escola contempla a inclusão, o que demonstra uma preocupação por parte dos gestores em manter a estrutura física inclusiva.

Já o último objetivo da pesquisa: 3. Identificar se os professores/direção/supervisão, possuem formação em Educação Inclusiva. Embora a maioria respondesse que tem alguma formação em educação inclusiva, na prática o processo por meio de planejamento pedagógico é inexistente e a escola não oferece formação continuada para os profissionais da educação, que atuam com os alunos com NEE, o que inviabiliza o processo de inclusão nos anos iniciais.

As famílias, por sua vez, ou nada sabem sobre a formação dos professores/direção e supervisão em inclusão, ou não acreditam que eles possuem conhecimentos para atender a demanda da inclusão.

Diante do exposto, fica evidente que há necessidade de uma formação continuada para todos os profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE, e que eles deverão esforçar-se para oferecer um planejamento pedagógico mais inclusivo.

5. REFERÊNCIAS

- Andrade, S. G. (2005). *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Baptista, C. R. (Orientador). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Andrade, S. M. (2020). *Metodologia de Pesquisa*. [Em linha]. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1825/1/METODOLOGIA%20DE%20PESQUISA%20GPM.pdf>>. [Consultado em: 03/01/2021].
- Antunes, M. A. M. (2003). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo, EDUC.
- Araújo, J. N. G. (2010). A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: Mendes, A. M. et alii. (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba, PR, Juruá.
- Araújo, D. R. L. (2021) A efetivação da inclusão dos alunos com NEE na escola. In: Souza, P. H. e Araújo, P. S. (Orgs.). *Educadorxs Transmidiáticos*. Belo Horizonte, Editora Conhecimento.
- Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira – Ed. Esp.*, 17, pp. 59-76.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. [Consultado em: 20/08/2021].
- Brasil. (1990). *Declaração mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990). [Em linha]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. [Consultado em: 21/08/2021].
- Brasil. (1994). *Saúde mental e saúde emocional (BNCC) e educação*. [Em linha]. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/ava-mecws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4417/mod2/slide3.html#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20do%20mundo%20do%20trabalho%E2%80%9D.>>>. [Consultado em: 19/08/2021].

- Brasil. (2020). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Ministério da Educação. [Em linha]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. [Consultado em: 19/08/2021].
- Borges, A.A.P e Barbosa, E.A.N. (2019). Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro. 26, supl., p.163-177.
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Chaveiro, N., Barbosa, M. A. (2005). Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39(4), pp. 417-422.
- Conceição, J. S. et al. (2016). *A importância do planejamento no contexto escolar*. [Em linha]. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>>. [Consultado em: 20/08/2021].
- Costa, D.A. (2014). As concepções e contribuições de Pestalozzi, Grube, Parker e Dewey para o ensino da aritmética no nível elementar: O conceito de número. *Revista História Educacional*. Porto Alegre, 18(42), p.37-59.
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), pp. 11-32.
- Denkewicz, E. L. (2019). Inclusão escolar: a percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I no ensino regular. *Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos*.
- Ferreira, G. C. e Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: O que mostram as iniciativas de formação continuada? *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), p. 367.
- Franco, J. R. e Dias T. R. S. (2005). A pessoa cega no processo histórico: Um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, 30, pp. 1-9.
- Furlaneto, M., Buffa, M. J. M. B. e Silva, C. (2010). Percepção e participação da família no contexto escolar de crianças com implante coclear. *Serviço Social & Realidade*, 19(1), pp. 171-202.

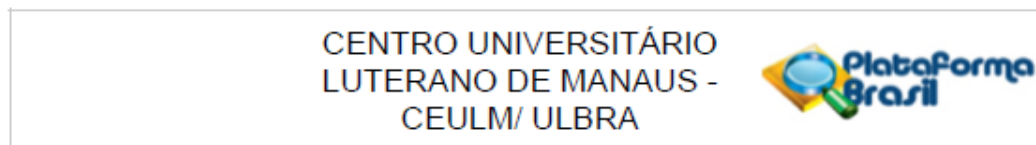
- Fusari, J. C. (1990). *O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas*. Serie Ideias. São Paulo.
- Lopes, G. C. (2013). O preconceito contra o deficiente ao longo da história. *EFDeportes.com Revista Digital*, 17(176).
- Lopes, J. F. e Capellini, V. L. M. F. (2015). Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 12(19), pp. 91-105.
- Magalhães, J. R. L., Biazoto, S. F. e Silva, J. M. (2014). *A inclusão dos deficientes físicos nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental*. UNIVAG.
- Martins, R. X. (Org.). (2015). *Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental*. Lavras, UFLA.
- Matão, C. (2015). *Projeto político-pedagógico – PPP*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo.
- Melo, F. R. L. V. e Martins, L. A. R. (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: A organização da escola. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13(1), pp. 111-130.
- Mendonça, S. A. C. (2021). Mediação tecnológica no ensino superior remoto: experiência estudantil. *Revista Educação, Linguagem e Tecnologias*, 1(3), pp. 133-150.
- Neves, L. R., Rahme, M. M. F. e Ferreira, C. M. R. J. (2019). Políticas de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Revista Educação & Realidade*, 44(1), pp. 1-21.
- Nunes, S. S., Saia, A. L. e Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), pp. 1106-1119.
- Orlanda, T. M. T. e Santos, J. C. (2013). *Metodologias utilizadas pelos professores do ensino regular para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência*. [Em linha]. Disponível em: < <https://silo.tips/download/metodologias-utilizadas-pelos-professores-do-ensino-regular-para-promover-a-apre>>. [Consultado em: 11/08/2021].
- Pereira, A. S. et alii. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, UFSM.

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, 33, pp. 143-156.
- Reis, R. L. e Ross, P. R. (s.d). *A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. [Consultado em: 11/08/2021].
- Ribeiro, M. L. S. (2021). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Autores associados.
- Rocha, A. S. (2020). *Do planejamento pedagógico aos discursos: Imagens da escola, da disciplina Língua Portuguesa, do professor e do aluno em planos de curso de escolas municipais do extremo sul da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Campos, S. F. (Orientadora). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, v.8, pp.63-83.
- Santos, M. L. e Perin, C. S. B. (2013). A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE. Paraná.
- Santos, P. O. e Balbino, E. S. (2015). *A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência: Metodologias e práticas dos professores*. I Congresso de Inovação Pedagógica em Ariparica. VII Seminário de Estágio. Universidade Federal de Alagoas.
- Serodio, S. C. F. e Steinle, M. C. B. (2015). *A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.
- Silva, S. V. M. (2013). *Projeto político pedagógico X relação família-escola*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Silva, F. M., Andrade, L. H. P. e Queiroz, R. M. (2016). *A importância da estrutura e funcionamento da educação básica*. [Em linha]. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-importancia-da-estrutura-e-funcionamento-da-educacao-basica>>. [Consultado em: 11/08/2021].
- Silva, V. S. D. (2020). O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, 20(20).

- Souza, A. L. A. S. e Rodrigues, M. G. A. (2015). *Educação inclusiva e formação docente continuada*. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. [Em linha]. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf>. [Consultado em: 19/01/2022].
- Souza, L. C. S. (2021). *O processo de inclusão dos alunos com NEE: um estudo comparativo entre escolas particulares*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Marino, S (Orientadora). Universidade Fernando Pessoa. Portugal.
- Souza, R. F. S., Bezerra, M. A. D. e Silva, R. I. P. (2019). *A inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. VI Congresso Nacional de Educação – Conedu. Campina Grande, Realize Editora.
- Souza, R. S. e Diesel, V. (2008). *Metodologia da pesquisa*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. e Freitas, M. N. C. (2016). A educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Bras. Ed. Esp.*, 22(4), pp. 527-542.
- Tenório, M. C. M., Tassitano, R. M. e Lima, M. de C. (2013). Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas?. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 17(4), pp. 307-313.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em: 21/08/2021].

ANEXOS

Anexo 1. Parecer da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: O que diz a Escola e a Família

Pesquisador: LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45086821.2.0000.5014

Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.681.333

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo compreender o que pensam os professores dos anos iniciais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo da história foram acontecendo mudanças quanto a forma de se pensar a Educação Especial e esta passou a ser vista como uma modalidade de ensino para as pessoas com deficiência sendo a Educação Inclusiva aquela que faz a ponte entre o ensino regular e o ensino especial, trazendo assim um novo entendimento de que todas as pessoas podem e devem estar inseridas no meio social independente de suas especificidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como ocorre o processo de inclusão nos anos iniciais dos alunos com NEE na visão da escola e da família.

Objetivo Secundário:

- Verificar se o planejamento pedagógico dos anos iniciais atende aos alunos com NEE no ponto de vista da escola e da família.
- Identificar se a escola possui estrutura física adequada para os alunos com NEE.
- Identificar se os professores e a coordenação possuem formação em Educação Inclusiva.

Endereço: Av. Carlos Drummond de Andrade nº 1480

Bairro: Japim

CEP: 69.077-730

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3616-9838

E-mail: cep.ceulm@ulbra.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
LUTERANO DE MANAUS -
CEULM/ ULBRA



Continuação do Parecer: 4.681.333

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum questionamento, mas poderá ocorrer um certo desconforto em relação as informações dadas sobre o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos anos iniciais, esse será minimizados pelos seguintes procedimentos: será disponibilizado o telefone da pesquisadora para quaisquer dúvidas ou desconforto do participante; será dado o direito de não responder a este e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. No entanto, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução do CONEP

nº 510/16.

Benefícios:

As participantes desta pesquisa terão benefícios diretos, tendo em vista que o resultado dessa investigação, poderá proporcionar uma melhoria na infraestrutura das escolas e na parte pedagógica, com o intuito de oferecer ao aluno com necessidade especial uma maior qualidade no processo de aprendizagem. Espera-se que este estudo contribua com informações importantes, que acrescente elementos a literatura de forma que com todo o conhecimento construído possa ser publicado para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem entretanto expor a identidade da participante.

Os riscos e benefícios, bem como as possíveis intervenções e assessoramento aos participantes, estão bem claros e definidos no projeto podendo assistir assertivamente o público atingido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referido projeto é exequível e factível de realização. Possui relevância para o público e para a sociedade. Sua metodologia está bem explicitada e sua logística definida. Está adequado às resoluções CNS nº. 446/12 e Res. nº. 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está adequado às exigências das resoluções norteadoras da pesquisa (CNS nº. 446/12 e Res. nº. 510/16). O TCLE está bem redigido e claro. Os demais componentes também estão contemplados e satisfazem aos requisitos.

Endereço: Av. Carlos Drummond de Andrade nº 1460

Bairro: Japim

CEP: 69.077-730

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3616-9838

E-mail: cep.ceulm@ulbra.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
LUTERANO DE MANAUS -
CEULM/ ULBRA



Continuação do Parecer: 4.681.333

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
2. O CEP CEULM/ULBRA deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
3. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP CEULM/ULBRA deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
4. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP CEULM/ULBRA deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
5. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687343.pdf	11/03/2021 21:35:15		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_FAMILIA.docx	11/03/2021 21:34:36	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil_aluno37651.pdf	11/03/2021 21:33:47	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_Brasil_Lidiane.pdf	11/03/2021 21:33:04	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_EDUCACAO.docx	11/03/2021 21:32:15	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Outros	TAI.pdf	11/03/2021 21:31:22	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	11/03/2021 21:31:04	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lidiane_1103.docx	11/03/2021 21:30:56	LIDIANE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito

Endereço: Av. Carlos Drummond de Andrade nº 1460

Bairro: Japiim

CEP: 69.077-730

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3616-9838

E-mail: cep.ceulm@ulbra.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
LUTERANO DE MANAUS -
CEULM/ ULBRA



Continuação do Parecer: 4.681.333

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 29 de Abril de 2021

Assinado por:

Wagner Ferreira Monteiro
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Carlos Drummond de Andrade nº 1480

Bairro: Japiim

CEP: 69.077-730

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3816-9838

E-mail: cep.ceulm@ulbra.br

Anexo 2. Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Lidiane dos Santos Pereira, como participante da pesquisa intitulada “**Educação especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais: O que diz a Escola e a Família**”, do Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, do Porto/Portugal. A pesquisa está pautada na Resolução CNS 510/16. Para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos, leia atentamente as demais informações acerca da pesquisa para que você possa decidir se aceita ou não participar da mesma e faça a pergunta que desejar:

Sobre a pesquisa:

Objetivo da Pesquisa: Analisar como ocorre o processo de inclusão nos anos iniciais dos alunos com NEE na visão da escola e da família.

1. **Participantes da Pesquisa:** 10 professores, 4 coordenadores, a direção e 5 famílias
2. **Envolvimento na pesquisa:** O participante tem a liberdade de se recusar a participar e ainda a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. **Sobre as coletas dos dados:** a coleta de dados será por meio de um questionário que foi construído com base nos autores sobre a temática. A coleta ocorrerá no mês maio de 2021, via *link* especificamente criado através do *Google Docs* de forma a que os sujeitos consigam ter acesso ao mesmo. No entanto, assim que forem reunidas as respostas necessárias o *link* tornar-se-á indisponível. Todavia, gostaria de esclarecer que você não correrá nenhum risco quanto à sua integridade física, difamação, calúnia ou qualquer dano moral. **Sua identidade será mantida em absoluto sigilo.**
4. **Instrumentos:** como instrumento de recolha dos dados, serão utilizados dois questionários semiestruturados, contendo duas partes, a primeira com os dados sociodemográficos e o segundo, sobre os objetivos que foram elencados no projeto. Um para os profissionais da educação e outro para os familiares
5. **Riscos e desconfortos:** os riscos relacionados com sua participação são mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum

questionamento, mas poderá ocorrer um certo desconforto em relação às informações dadas sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE- Necessidades Educacionais Especiais, nos anos iniciais, esse será minimizados pelos seguintes procedimentos: será disponibilizado o telefone da pesquisadora para quaisquer dúvidas ou desconforto do participante; será dado o direito de não responder a este e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. No entanto, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução do CONEP nº 510/16.

6. **Esclarecimentos e Direitos:** você tem direito a receber uma via deste documento. Em qualquer momento você poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar a sua participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, bastando entrar em contato com a pesquisadora. É importante que você saiba que diante de eventuais danos comprovadamente provocados pela pesquisa, você terá direito a indenização proporcional ao dano. Ademais, você tem o direito a ter acesso, de forma gratuita ao produto gerado por esta pesquisa, no caso, do relatório final dessa investigação, em qualquer momento de seu interesse. Novamente, basta entrar em contato com o pesquisador.
7. **Benefício:** as participantes desta pesquisa terão benefícios diretos, tendo em vista que o resultado dessa investigação, poderá proporcionar uma melhoria na infraestrutura das escolas e na parte pedagógica, com o intuito de oferecer ao aluno com necessidade especial uma maior qualidade no processo de aprendizagem. Espera-se que este estudo contribua com informações importantes, que acrescente elementos à literatura de forma que, com todo o conhecimento construído, possa ser publicado para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem entretanto expor a identidade da participante.
8. **Confidencialidade:** todas as informações recolhidas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente terão acesso à identificação, as participantes, a pesquisadora e a orientadora.
9. **Pagamento:** caso ocorra alguma eventual despesa comprovadamente decorrente da pesquisa, os participantes serão ressarcidos pelos pesquisadores nos termos da lei.
10. **Liberdade de recuar ou retirar o consentimento:** o participante tem a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem penalidades.

Garanto que as informações coletadas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa.

Esclarecemos que só após ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento, autorizando sua participação na pesquisa. Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará com a participante e a outra com a pesquisadora.

Para outros esclarecimentos ou informações adicionais, informo os contatos da pesquisadora e do Comitê de  tica em Pesquisa com Seres Humanos.

Pesquisador: Lidiane dos Santos Pereira

Institui o: Universidade Fernando Pessoa

Endereço: Praça 09 de Abril no.349, 4249-004, Porto-Portugal

Telefones para contato: (98) 98472-7007 **email:** lsantosp@hotmail.com

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Antunes

Institui o: Universidade Fernando Pessoa

Endereço: Praça 09 de Abril no.349, 4249-004, Porto-Portugal

Telefones para contato: 351 225 071 300 **email:** geral@ufp.edu.pt

De acordo com a Resolu o n  466/12 e a Resolu o n. 510/16, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida   aprecia o de um Comitê de  tica em Pesquisa (CEP)”, de forma que, caso receba a sua aprova o, possa ser iniciada em seguida a recolha de dados, conforme prevê a resolu o. Assim, o CEP tem como objetivo identificar, analisar e avaliar as implica es  ticas nas pesquisas científicas que envolvem seres humanos, direta ou indiretamente, visando a observância das normas  ticas na defesa dos direitos dos envolvidos na pesquisa, que são os participantes, pesquisadores e institui es, individual ou coletivamente considerado.

Lidiane dos Santos Pereira
Pesquisador responsável

Declaro que tomei conhecimento do estudo citado acima, pelo Lidiane dos Santos Pereira, compreendi seu objetivo, concordo em participar da pesquisa, e declaro estar ciente que a qualquer momento posso retirar meu consentimento em participar da mesma.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

1^a via participante

2^a via pesquisador

Você deve fazer uma cópia deste documento e guardá-lo consigo antes de dar prosseguimento na sua participa o (responder o questionário), seja por meio de *print* da tela e/ou outra forma que lhe convir. Será garantido o envio da via assinada pelos pesquisadores ao participante da pesquisa.

Contato do Pesquisador responsável:

Lidiane dos Santos Pereira
Telefones para contato: (38) 99809-5122
email: **lsantosp@hotmail.com**