

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, MARCOS LEGAIS E SUJEITOS DE DIREITO

Fábio Rodrigo Meer¹
Andréa Poletto Sonza²

RESUMO

O presente estudo se reporta aos conceitos, aos sujeitos de direito e aos marcos legais da inclusão escolar, quando se sabe que, para que todos façam jus a uma educação digna, necessita-se da mobilização de toda a sociedade, em um contexto onde o tripé instituição de ensino, família e pessoas com deficiência atuem de forma colaborativa e coesa à luz da legislação e com o foco nos direitos desses sujeitos. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar os conceitos e os marcos legais atrelados à perspectiva da educação inclusiva e o questionamento de quem são os seus sujeitos de direito. O método empregado foi bibliográfico, descritivo-exploratório e pesquisa de campo, abarcando uma entrevista com duas professoras de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul, que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas, com a aplicação de um questionário com questões abertas (subjetivas). A partir dos resultados das entrevistas, foi possível perceber que a escola ainda apresenta muita dificuldade para acolher esses educandos, em razão, principalmente, de inexperiência e falta de capacitação dos educadores, carência de recursos pedagógicos e de estrutura física. Conclui-se que quando não há um planejamento dirigido, que considere a diversidade de perfis do alunado, fica inviável ofertar um ensino inclusivo pensado para todos, pois ensinar é estar aberto a descobrir/conhecer os diversos estilos e ritmos de aprendizagem, optar por estratégias diferenciadas, dispor de materiais didático-pedagógicos apropriados/acessíveis e de recursos e serviços de tecnologia assistiva, além de criar um espaço agradável e acolhedor para o estudo. Neste contexto percebe-se que o processo de inclusão destes alunos ainda configura-se como um grande desafio para professores e gestores em um cenário onde diversas escolas do país ainda não estão preparadas para acolhê-los.

Palavras-chaves: Inclusão escolar. Sujeitos de direito. Marcos legais.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade representa um sistema jurídico conduzido por cláusulas de comportamento, uma reunião de indivíduos que dividem valores culturais, possibilitando às pessoas que a unificam a emoção de fazer parte do todo. É a decorrência histórica das semelhanças entre os sujeitos. Nessa esfera, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas³, da maneira vivenciada

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). rodrigomeer@yahoo.com.br

² Professora orientadora, docente do IFRS – Campus Bento Gonçalves.

³ Esta pesquisa considera pessoas com necessidades educacionais específicas aquelas com: a) deficiência (de acordo com a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), o Decreto 5.298 (BRASIL, 2004), a Lei 12.764 (BRASIL, 2012), a Lei 14.126 (BRASIL, 2021)); b) Altas Habilidades/Superdotação e c) Transtornos Funcionais Específicos, estando alinhada aos documentos nacionais e institucionais (IFRS) que embasam a educação inclusiva em nosso país, a exemplo de: MEC (2008), IFRS (2014a) e IFRS (2014b). No decorrer deste artigo são fornecidas maiores explicações sobre cada uma das necessidades educacionais específicas.

hoje no meio escolar, seguiu um caminho por vezes complicado, porém necessário para a conquista de direitos até então alcançada.

Também, sobre o acesso desses sujeitos à escola, para que esta entrada ocorra de modo pleno, segundo delibera a constituição do país, em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – Atendimento educacional especializado aos [portadores⁴] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988, p. 114), é preciso que esse dever do Estado seja efetivado e não somente uma simples formalidade. Deste modo, é preciso analisar como as práticas inclusivas estão ocorrendo com esse público, que apresenta especificidades que devem ser consideradas.

Isto posto, tem-se como significativo que exista um aperfeiçoamento contínuo em relação à prática de um educador para uma escola que aborda a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Conforme Tardif (2002), essa formação deve estar alicerçada em atuações compostas de aprofundamento teórico sobre visões pedagógicas, conhecimentos históricos e legais próprios do processo inclusivo educativo; conhecer as características do aluno, suas especificidades, desejos, vontades, funcionalidades, analisando a realidade escolar e o papel dos educadores nesse processo. O autor enfatiza que os saberes dos educadores representam um conjugado de distintos saberes, procedentes de inúmeras fontes e formam o alicerce do conhecimento profissional.

Assim, a temática central da pesquisa se encontra direcionada à compreensão e análise dos conceitos e concepções acerca da educação especial e da educação inclusiva, culminando na ideia de inclusão escolar.

Nesse contexto, considerando os grupos de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, cabe destacar que há diferença entre a educação especial e educação inclusiva. Enquanto a primeira se debruça sobre o público das pessoas com deficiência e daquelas com altas habilidades/superdotação; a segunda percorre um caminho que engloba, para além do mencionado público, todos aqueles que, em decorrência de deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos ou outras

⁴ Atualmente o termo portador não é mais utilizado. Utiliza-se o termo "pessoa com deficiência" (SASSAKI, 2010).

especificidades⁵, necessitam de um olhar mais apurado por parte dos educadores, um olhar que enxergue as singularidades de cada um.

E esse olhar mais apurado para com esses estudantes precisa de fato ocorrer; é preciso que esse olhar seja analisado, revisado e, principalmente, reinventado, pois para um aluno com necessidades educacionais específicas, assim como para os demais, a convivência social é significativa (CECÍLIO, 2020). Nesse sentido, é possível perceber que as instituições de ensino (escolas, institutos e universidades) passaram a criar espaços de atendimento às pessoas com deficiências.

Ao iniciar as leituras sobre a inclusão escolar, percebe-se que há muitos estudos, mas quase todos fragmentados, ou seja, alguns versam sobre os marcos legais, outros exploram somente os conceitos, e outros, ainda, apenas os sujeitos. Dessa maneira, a justificativa e a ideia desta pesquisa está em unificar as temáticas, auxiliando aqueles que buscam conhecer o principal ordenamento jurídico, as deficiências e outras necessidades educacionais específicas, bem como suas particularidades.

A problemática desta pesquisa emerge diante de algumas incompreensões de professores, estudantes, gestores, entre outros atores envolvidos nos processos educacionais, sobre os fundamentos da educação especial e inclusiva, culminando o que nas instituições de ensino vêm sendo traduzido como inclusão escolar, outro conceito ainda pouco esclarecedor.

Mesmo aqueles que deveriam estar cientes das transformações no contexto escolar e educacional, muitas vezes, desconhecem as denominações e os conceitos que envolvem a temática da inclusão. Todos têm direito de ingressar e permanecer na escola, sem distinção de qualquer natureza.

O objetivo geral deste estudo é analisar os conceitos, os marcos legais atrelados à perspectiva da educação inclusiva, seus sujeitos de direito e como ocorrem esses processos em uma instituição pública municipal do Rio Grande do Sul (RS).

Os objetivos específicos são:

- Contextualizar a inclusão escolar;

⁵ No contexto desta pesquisa nosso recorte é para os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Nomeamos esse grupo de “estudantes com necessidades educacionais específicas”, de acordo com a Resolução 20/2014 (IFRS, 2014b).

- Reconhecer as deficiências, as altas habilidades/superdotação, os transtornos funcionais específicos e suas principais particularidades;
- Identificar e conhecer a legislação que se refere à educação especial/inclusiva no Brasil;
- Investigar qual o entendimento sobre as temáticas supramencionadas e como é atuação com esses sujeitos de direito em uma escola pública municipal de Entre-Ijuís, RS.

O método utilizado foi o bibliográfico, o descritivo, o exploratório e uma pesquisa de campo, abarcando uma entrevista semiestruturada com duas professoras da escola pública municipal de Ensino Fundamental, Zeferino Antunes de Almeida, de Entre-Ijuís, RS.

Os tópicos a seguir trazem o embasamento teórico com discussões e apreensões sobre a temática da pesquisa, além do percurso metodológico e análise dos dados coletados.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo inclui um embasamento teórico, que abarca, no primeiro tópico, a inclusão social e a inclusão escolar; o segundo tópico apresenta os marcos legais; o terceiro aborda as deficiências, altas habilidades/superdotação e os transtornos funcionais específicos e suas características; e por último considerações sobre educação inclusiva no contexto da pandemia.

2.1 INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

No universo ocidental, a inclusão social está tendo notoriedade, sobretudo a partir dos anos 80, como lema impulsor de significativos movimentos sociais⁶ e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos, desde os anos 70, a inclusão das

⁶ A partir dos anos 80, movimentos sociais são movimentos negros, feministas, pelas crianças, pelos deficientes físicos, de proteção aos indígenas, pelo meio ambiente, por terra e por moradia, e pelo direito dos LGBTQIAP+ “Dos anos 2000 em diante, tem surgido inúmeros movimentos sociais em busca de políticas de inclusão, de acesso às garantias e direitos, como por exemplo, a medicamentos, moradia, saúde, educação, etc.” (PEREIRA, 2020, p. 2).

peças com deficiência “figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais” (MAZZOTTA e D’ANTINO, 2011, p. 3).

A inclusão social acontece na vida social em algum local estabelecido ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na organização ou em qualquer outro contorno de organização social. A dimensão institucional existe em contexto sócio-histórico-cultural, isto é, com os indivíduos embrionariamente indicados, que as atuações e afinidades são edificadas, porque o estabelecimento social, seja qual for, não há senão na concretude das relações humanas (MAZZOTTA e D’ANTINO, 2011).

A inclusão escolar, mesmo sendo uma área de investigação estudada há muitos anos, ganhou maior relevância e visibilidade no cenário educacional brasileiro a partir de 2009, quando dispositivos normativos foram alterados, passando, assim, a exigir que os sistemas organizassem a escolarização dos alunos com deficiência nos espaços regulares de ensino.

Na visão de Mendes (2020, p. 35), a escola, na perspectiva inclusiva, precisa ser pensada como aquela “[...] capaz de acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. Escola que iguala oportunidades e diversifica suas estratégias de ensino por perceber que cada estudante aprende de uma forma particular”. Nosso entendimento, entretanto, no que se refere ao termo “personalizar” é mais no sentido de fazer uso de diversas estratégias pedagógicas com o intuito de abarcar todos os estudantes.

Existem muitas expectativas referentes à temática. Uma delas se concentra na necessidade do diálogo, já que cada aluno apresenta singularidades e, portanto, o próprio planejamento precisa ser pensado como um elemento personalizado, flexível e com revisão permanente (MENDES, 2020).

Na perspectiva do autor supracitado, a educação inclusiva pode ser entendida como

[...] uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de

ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (MENDES, 2020, p. 1).

Em complemento ao exposto entendemos que uma escola na perspectiva inclusiva é aquela que acolhe, valoriza, compreende os alunos em suas especificidades; aquela que enxerga o potencial de cada um, considerando que a aprendizagem ocorre de forma diversa; é uma escola que implementa ações para que o processo de escolarização efetivamente ocorra e que cada um aprenda dentro do seu ritmo e possibilidades.

Apesar de o termo “inclusão educacional” abarcar todos os perfis de alunado, considerando grupos cujo acesso à educação seja mais restrito, conforme destaca Fávero *et al* (2009), (citamos como exemplos: indígenas, adolescentes grávidas, ciganos, alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e todas as formas de vulnerabilidade, alunos discriminados em função de não “atender” os padrões que a sociedade considera “dentro da normalidade” hegemônica, dentre outros), nosso recorte, nesta pesquisa é para os estudantes com alguma deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Para esse grupo, conforme mencionado no início deste texto (nota de rodapé número 3), estamos utilizando o termo estudantes com necessidades educacionais específicas.

2.2 MARCOS LEGAIS

Trazemos, neste tópico, um breve resgate histórico referente à legislação que menciona a necessidade e/ou obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e outras especificidades.

Através da rigidez das forças de resistência (movimentos sociais) que os anos 60 trouxeram, discursos sobre os direitos humanos e os direitos das pessoas com deficiência passam a fazer parte da pauta de discussões. Em consequência disso, foi possível idealizar o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à educação desses indivíduos (GOHN, 2011).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024, trouxe, pela primeira vez, a menção à educação das pessoas com deficiência, no artigo 88, ao referir que “a Educação de excepcionais⁷ deve, no que for possível,

⁷ Era o termo utilizado na época para fazer referência às pessoas com deficiência.

enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 10⁸). Enfatiza-se, nessa Lei, o tema do atendimento no que for viável na rede regular de ensino, sem a obrigatoriedade de atendimento. Ainda, realça-se o nome oferecido às pessoas com deficiência, que se apresentam como excepcionais (alguém considerado fora da “normalidade”).

Em 1971, foi promulgada a segunda LDBEN, Lei 5.692/71, com escrita modificada pela Lei nº 7.044/82, que em seu art. 9º registra:

Os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Na citada lei, a palavra “excepcional” foi trocada por “alunos que apresentem deficiência”. Todavia, a permanência de encaminhamento para “tratamento especial” continua no texto (KASSAR e REBELO, 2013).

Posteriormente, a Constituição Federal (CF) de 1988, no seu art. 205 preconiza a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Mais do que isso, a ideia de educação, na CF, expande-se ao indicar que deve ser promovida e “incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 113). Ainda a CF dispõe, em seu art. 208, o dever do Estado em assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores⁹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 113).

Mesmo a constituição promulgando o direito à educação para todos, nem todas as pessoas são atendidas e podem usufruir desse direito. Os sujeitos enquadrados como “especiais” e/ou as “pessoas com deficiência”, até 1994, não dispunham de espaço regularizado oficialmente para as atividades de escolarização.

É somente com a Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é país signatário, que se estabelecem princípios, políticas e práticas na área da educação especial. Essa resolução é considerada um dos documentos internacionais mais relevantes voltados à inclusão. A partir da referida Declaração, os ordenamentos

⁸ Revogado pela Lei 9.394 (BRASIL, 1996).

⁹ Esse termo não é mais utilizado. Utiliza-se o termo “pessoa com deficiência”.

jurídicos nacionais, referentes à educação, começam a ser modificados e outros documentos são elaborados.

Posteriormente destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), cujo artigo 59 preconiza, dentre outras determinações, que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos e recursos específicos para atender às necessidades dos estudantes e assegurar termos específicos àqueles que não conseguem atingir o nível exigido no ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Além disso, a referida Lei também faz menção ao atendimento educacional:

[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 23).

Já o Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), além de outros dispositivos característicos referentes à cultura, ao lazer, ao esporte e ao turismo, refere que o indivíduo com deficiência precisa estar incluído em todas as iniciativas governamentais, respeitadas as suas distinções.

Em 2006, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, o Brasil assume o compromisso de promover acessibilidade para todos os cidadãos em seu território. Esse compromisso é assumido durante a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, sendo que o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 refere, em seu art. 1º:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém (BRASIL, 2009).

Nesse viés, a inclusão deve ser vista em termos de acolhimento e aceitação das diferenças nos espaços escolares. Não se trata apenas de uma inserção em sala de aula, em que o indivíduo apenas se faz presente. É uma perspectiva que vai além, tornando o espaço da escola um ambiente que respeita, enxerga e valoriza os diferentes perfis de alunos.

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Esse ano foi assinalado por uma mudança de direção no movimento educativo e as pessoas com deficiência vieram a constar das estatísticas, apresentando economia para o governo (SARDGNA, 2013).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que exhibe 20 metas para a melhoria da educação do país. Em sua meta número quatro refere aspectos sobre a educação inclusiva e decreta que necessita serem asseguradas às pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento:

[...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

E quando o assunto é educação inclusiva, um dos principais documentos de referência é o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Trata-se de um marco legal que regulamenta e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos sociais e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, visando, assim, a inclusão social e a cidadania. Em seu art. 27, congrega elementos para pensar a educação dentro da proposta inclusiva.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 6).

Essa mesma Lei, em seu art. 2º, permite compreender os sujeitos enquadrados como pessoas com deficiência, retirando o olhar para as deficiências e colocando o enfoque nas barreiras impostadas pela sociedade.

Cabe destacar que em 2019, foi designada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), abolindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), secretarias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Uma das diretorias implantadas nessa secretaria é a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com

Deficiência, conforme apresentado no site do MEC. Junto às pertinências da secretaria está o planejamento, orientação e coordenação, em articulação com os sistemas de ensino, de políticas para a educação especial de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e elevadas aptidões ou superdotação, na expectativa da educação inclusiva (BRASIL, 2020a).

Em 30 de setembro de 2020, foi promulgada a Nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), pelo Decreto nº 10.502, que assegura "às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos" (BRASIL, 2020b, p. 1). Em dezembro desse mesmo ano, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, suspendeu a eficácia do Decreto 10.502. A decisão liminar foi proferida em ação direta de inconstitucionalidade e submetida a referendo do Plenário (CONJUR, 2020).

Salienta-se que, mesmo que as lutas sociais tenham ocasionado um impacto na legislação, o acesso à educação das pessoas com deficiência parece não ter se concretizado na prática, conservando-se apenas no discurso político e as circunstâncias de desigualdades vivenciadas por esses grupos continua até hoje (LANNA JÚNIOR, 2011).

2.3 SUJEITOS DE DIREITO

Cientes de que todos os alunos, independente de condição de vulnerabilidade ou qualquer outra característica que, por diversos motivos, acabe os deixando à margem dos processos de escolarização, como já mencionado anteriormente, nosso enfoque, nesta pesquisa, são os estudantes que apresentam alguma deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos, e é sobre esses grupos e suas características que dissertaremos na sequência.

O chamado **público-alvo da educação especial**, de acordo com MEC (2008) são os estudantes que apresentam: a) alguma deficiência; b) transtornos globais do desenvolvimento (atualmente utilizamos o termo transtorno do espectro autista - TEA) e c) altas habilidades/superdotação. O referido documento assim destaca:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e

outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008, p. 15).

Já o **público da educação inclusiva** abarca, além dos estudantes com deficiência, AH/SD e TEA, outros grupos, como, por exemplo, aqueles que apresentam algum transtorno funcional específico.

Para facilitar essa compreensão, trataremos brevemente a conceituação destes grupos.

2.3.1 Pessoas com deficiência

A Lei 13.146, em seu art. 2º, possibilita entender os sujeitos enquadrados como pessoas com deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Já o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) destaca os tipos de deficiência, quais sejam: física; auditiva; visual; mental (intelectual) e múltipla; e a Lei nº 12.764, em seu art. 1º, traz a pessoa com transtorno do espectro autista também considerada como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, p.1).

A **deficiência visual** consiste em: cegueira, quando há acuidade visual menor ou igual a 5% no melhor olho; baixa visão, compreendida como acuidade visual entre 5 e 30% no melhor olho. Ainda há casos, também, considerados como deficiência visual, quando a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º, ou mesmo a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 2).

No que se refere à **audição, a deficiência** está relacionada quanto à diferença que existe no desempenho do indivíduo e a habilidade normal para detectar sons, ou seja, ouvir sons de até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição). O Decreto nº 5.296 também conceitua a deficiência auditiva como: "perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz". (BRASIL, 2004, p. 2).

Na **deficiência intelectual**, igualmente nomeada de cognitiva, a pessoa apresenta dificuldades no entendimento de ideias abstratas, a exemplo de metáforas, noções de tempo e valores monetários. A pessoa com deficiência intelectual também pode apresentar dificuldades para resolver problemas, estabelecer relações sociais, obedecer a regras e, ainda, realizar atividades do dia a dia (AMPUDIA, 2011). O Decreto nº 5.296, conceitua-se a deficiência intelectual a partir de um funcionamento intelectual:

[...] significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho (BRASIL, 2004, p. 2).

A **deficiência física** é classificada como complicações que afetam a mobilidade e a coordenação geral do corpo, podendo ou não comprometer a fala em distintos graus. Essas complicações são causadas por lesões neurológicas e neuromusculares, má-formação congênita, ou ainda condições adquiridas, a exemplo da hidrocefalia (acúmulo de líquido na caixa craniana) e da paralisia cerebral (AMPUDIA, 2018). O Decreto nº 5.296 conceitua a deficiência física como:

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

A **surdocegueira** é caracterizada, como o nome já diz, nas situações em que os sujeitos apresentam dificuldades de ordem auditiva e visual, comprometendo ou não, as áreas física, intelectual, emocional ou de aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Na **deficiência múltipla**, as pessoas apresentam mais de uma deficiência associada, quer dizer, são acometidas por uma condição heterogênea de diferentes grupos, revelando associações diversas de deficiência que afetam a funcionalidade individual e o relacionamento social (BOSCO; MESQUITA e MAIA, 2010).

O **autismo**, chamado também de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio global no desenvolvimento infantil, que permanece por toda a vida. Esse transtorno caracteriza-se por afetar a comunicação e a interação com outras pessoas, fazendo com que os indivíduos apresentem comportamentos repetitivos e interesses específicos (MELLO, 2007). A Lei nº12.764 registra:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, atividades manifestadas por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por condutas sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos (BRASIL, 2012, p. 1).

2.3.2 Pessoas com altas habilidades/superdotação

Existe, também, um grupo de pessoas que apresentam **Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)**, uma condição por vezes invisibilizada nos bancos escolares, devido, sobretudo, à dificuldade de identificação, mas que precisa de um olhar atento por parte dos educadores (BRUNO, 2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva refere que os alunos com AH/SD

[...] são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008, p. 15).

De acordo com Cupertino (2008, p. 81), há características percebidas nos estudantes com AH/SD que podem ser interpretadas como problemas, quais sejam: perfeccionismo; hipersensibilidade do sistema nervoso; iniciativa a autossuficiência; concentração e foco; estratégias avançadas de resolução de problemas e percepção de relações complexas; extrema base de conhecimento; memória; aprendizagem eficiente; independência e inconformismo; senso de humor; dificuldade para terminar uma tarefa; hiperatividade; distração, déficit de atenção; tendência a dominar a

discussão; obstinação e resistência à interrupção; impaciência com detalhes; resistência com a rotina; hábitos improdutivos de trabalho; baixo rendimento; desobediência e contestação.

2.3.3 Pessoas com transtornos funcionais específicos

Os transtornos funcionais específicos, por sua vez, são considerados um conjunto de sintomas que provocam conflitos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros (CUSTÓDIO, 2013).

A **dislexia**, segundo o dicionário Michaelis (2021), é uma desordem na dificuldade de aprender a ler com fluência, apesar da instrução convencional e de inteligência normal. A Associação Brasileira de Dislexia se refere à dislexia como

[...] um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – *International Dyslexia Association*, em 2002 (ABD, 2016, p. 1).

A **disgrafia**, segundo o dicionário Michaelis (on-line, 2021), é “um distúrbio neurológico que afeta a faculdade de exprimir ideias por escrito”. Outra consideração sobre a disgrafia diz:

[...] uma alteração que afeta a funcionalidade da escrita desenvolvida pela criança. Os problemas ficam evidentes principalmente no que se refere à grafia e ao traçado. Além disso, vale lembrar que a pessoa com disgrafia apresenta uma escrita mal elaborada, evidenciando uma deficiência nessa habilidade (BRITES, 2018, p. 2).

A **disortografia**, segundo o dicionário Michaelis (on-line, 2021), é “a dificuldade associada à dislexia na aprendizagem das regras de ortografia”. Já, segundo Brites (2018, p. 4), do Instituto Neurosaber, a disortografia

[...] é uma dificuldade centrada na estruturação, organização e produção de textos escritos. Além disso, as crianças mostram uma construção frasal aquém do esperado, com o vocabulário pobre e curto; nota-se também certa quantidade de erros ortográficos.

A **discalculia**, segundo o dicionário Michaelis (on-line, 2021), é um “distúrbio da aprendizagem que se manifesta como uma limitação da criança para realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los na sequência correta, provocada por malformação neurológica”. Segundo o Instituto Neurosaber (2016, p.1), “discalculia é um tipo de transtorno de aprendizagem caracterizada por uma inabilidade ou incapacidade de pensar, refletir, avaliar ou raciocinar processos ou tarefas que envolvam números ou conceitos matemáticos”.

No que diz respeito ao **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção ABDA (2021, p.1) caracteriza:

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

Sobre os transtornos funcionais específicos e os direitos das pessoas acometidas por eles, em 30 de novembro de 2021 foi publicada a Lei 14.254 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Os artigos 2º e 3º dessa Lei assim referem:

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (BRASIL, 2021, p. 1).

Destaca-se que a publicação da referida Lei vem atender uma demanda represada de estudantes por vezes invisibilizados mas que requerem um olhar apurado por parte dos educadores.

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA

Em 2020 todos enfrentaram uma pandemia inédita, que, com a gravidade no mês de março, fez com que inúmeras organizações fechassem em sistema de *lockdown*. Perante essa realidade, as instituições escolares, tanto públicas quanto privadas também precisaram permanecer fechadas por um período de tempo, aderindo ao ensino remoto ou híbrido.

Apressando a formação, o processo de inclusão escolar pode ter sido comprometido. Nesse período, o auxílio da família foi fundamental e necessário, mas nem sempre possível considerando a realidade de diversos lares brasileiros. Com muitos desdobramentos encarados pelos educadores no decorrer da pandemia, como alunos sem conexão de internet, sem motivação, famílias distantes, imprecisões de como colaborar e avaliar classes regulares. Segundo Soares (2020), uma indagação apareceu: como os educadores podem operar em suas práticas pedagógicas *online* atividades para as pessoas com necessidades educacionais específicas durante a pandemia?

A educação inclusiva de hoje busca espaço em meio a batalhas e conquistas graduais, atendendo um grupo social excluído pela coletividade. Por decorrência, necessita-se entender que todo e qualquer processo educativo tem que rever suas definições, edificando novos saberes e fazeres, adaptando-se às exigências, porque a inclusão real tem que ser mais significativa e conquistada com responsabilidade e em todo o ambiente social (SOARES, 2020).

A partir do advento da pandemia do Coronavírus (Covid-19) certas expectativas foram modificadas e, com a paralisação das aulas, em razão deste vírus devastador, notou-se que, de um modo geral, a educação inclusiva não se configura como uma prioridade.

Tornaram-se essenciais, nesse processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, as acessibilidades de meios de comunicação, precisando ser implantados, nas instituições de ensino, diversos recursos tecnológicos e disponibilizadas condições de acesso àqueles que não possuíam condições financeiras para aquisição de equipamentos e serviços de acesso à internet (GUILHERME, 2020).

[...] a pandemia mundial de COVID-19 alterou significativamente a realidade das escolas, afetando estudantes, família, professores, gestores, corpo técnico e toda a comunidade escolar. Passou-se, assim, a vivenciar mudanças bruscas e inesperadas no cotidiano (GUILHERME, 2020, p. 10).

Uma grande inquietação é como as escolas planejaram a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto do ensino remoto, porque pouco se assistia ou se enxergava acerca da prática dessas aulas para os referidos educandos. Entende-se que modificações de uma modalidade de ensino presencial para o remoto não seja uma tarefa fácil, e nem digna [...] (GUILHERME, 2020).

O país tem diferentes classes sociais, nas quais a maior parcela da sua população não possui uma renda em condições de suprir nem seu sustento, quanto mais de ter acesso à internet ou comprar celular e computadores. Pollo (2020) assegura que a pandemia deixou claras as diversidades sociais existentes no Brasil, e os problemas dos estudantes em terem acesso à internet ou a computadores, ratifica que o país não está preparado para o ensino digital.

A inclusão e as Tecnologias Assistivas¹⁰ – TAs estão na berlinda de inúmeros debates em todo o país nos últimos anos, porém nem sempre foi assim. A inclusão de pessoas com deficiência está evoluindo por meio de diversas lutas e, por decorrência, de conquistas. A TA pode ser de enorme valor para os processos de inclusão, principalmente para a implantação de novas metodologias para os educandos em condições especiais (MENDES, 2020).

No intuito de auxiliar e trazer independência e autonomia às pessoas com deficiência, a TA se sobressai, porque possibilita o extenso acesso à informação, por meio de símbolos, imagens, textos, audiovisuais e dispositivos que colaboram no método de escrita e linguagem. Com as TAs, é plausível ter um elevado grau de autonomia, acessibilidade ao conhecimento, deixando, em diversos casos, de serem dependentes no educacional e no social (MENDES, 2020).

No atual período de pandemia, incluir pessoas com necessidades educacionais específicas pode parecer complicado, entretanto, se a escola puder conservar uma conversa com a família e integrar de maneira representativa as

¹⁰Tecnologia assistiva ou ajuda técnica refere-se a: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2015, p. 1).

atividades escolares, será um enorme progresso na expectativa do ensino remoto. É indispensável não só integrar um educando com surdez, com cegueira, paraplégico, com transtornos ou com qualquer outra deficiência ou restrição na escola de qualquer maneira; somente por conveniência, ou por uma satisfação à sociedade, família e Estado; porém, sim, incluí-los na instituição escolar e sociedade da maneira mais social possível. É obrigatório o ensino de qualidade para todos, em uma sala com o desígnio de ensinar qualitativamente (MENDES, 2020).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Ressalta-se a importância da pesquisa, conforme Freire (2016, p. 52):

[...] o ato de pesquisar permite o entendimento acerca de conceitos, terminologias, teorias, leis, paradigmas e fatos históricos, elementos de suma necessidade para enriquecer o vocabulário do pesquisador, como permitir que ele entendesse as questões teóricas e epistemológicas, para, posteriormente, aplicar o conhecimento produzido.

A pesquisa bibliográfica,

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2017, p. 50).

Para Vianna (2013), a pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador o contato com publicações que estão em livros, artigos científicos, sites, boletins, dissertações, teses e demais veículos de produção de conteúdo.

E a pesquisa tem caráter exploratório, porque, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 67), “busca uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito”. Partindo desse enunciado, a escolha favorece a investigação por meio de leituras, de reflexões, de análises e, por fim, o registro das impressões em torno do tema escolhido: inclusão escolar.

Para auxiliar nesta escrita, a pesquisa descritiva melhor conduziu a escolha dos materiais e das leituras a serem realizadas, a fim de não esbarrar em assuntos vagos ou que fugissem ao propósito do problema apresentado nesta pesquisa.

A pesquisa de campo se realizou por meio de uma entrevista com duas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Antunes de Almeida, do município de Entre-Ijuís, RS, que atua, também, com alunos (de diversas séries) com necessidades educacionais específicas, com a aplicação de um questionário contendo oito questões abertas (subjetivas). Na sequência são apresentadas informações sobre as professoras sujeito da pesquisa, denominadas de Professora A e Professora B¹¹:

Professora A

- Idade: 50 anos
- Formação: Pós-graduação em Matemática
- Tempo de atuação: 28 anos
- Atualmente ministra aula para segunda série (ensino fundamental)
- Alunos com deficiência em sua turma: 2 surdas e 1 autista (TEA)

Professora B

- Idade: 38 anos
- Formação: Licenciatura plena em Educação Física
- Tempo de atuação: 7 anos
- Atualmente ministra aula para a terceira série (ensino fundamental)
- Alunos com deficiência em sua turma: 2 autistas (TEA) e um deficiente físico

Justifica-se a escolha das duas professoras em razão de as mesmas atuarem em uma escola da cidade de Entre-Ijuís, RS (antes bairro de Santo Ângelo), local onde o autor tem suas raízes, morou por muito tempo e tem grande contato com seus habitantes, principalmente com as professoras entrevistadas.

¹¹ Para manter o anonimato das docentes entrevistadas, as mesmas foram denominadas: “Professora A” e “Professora B”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando investigar como a educação inclusiva se instaura (ou não) nas instituições de ensino, essa pesquisa fez um recorte entrevistando duas professoras da escola de Ensino Fundamental Zeferino Antunes de Almeida, pertencente à rede pública municipal de Entre-Ijuís, Rio Grande do Sul.

Na sequência é apresentada a discussão dos dados coletados. Por meio dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa (Apêndice I), foi possível compreender aspectos levantados para a pesquisa em questão.

O objetivo central da aplicação do questionário foi investigar sobre o trabalho docente na esfera da educação inclusiva, para identificar as principais questões, desafios, problemas, pretensões e incertezas destes profissionais no que se refere à educação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Também, procurou-se avaliar a importância da função do educador nessa conjuntura, para vislumbrar probabilidades de mudança para as questões descritas, em situação de experiências negativas, além da proeminência do intercâmbio entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos referidos educandos.

Foi perguntado se as professoras já haviam participado de algum curso específico para atuar com estudantes com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas. E em caso positivo, dizer se esses cursos contribuíram para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva.

As professoras A e B relataram que só participaram de palestras, que ainda não conseguiram frequentar cursos ou algum tipo específico de capacitação, pois não existe oferta regular e, ainda, porque o município não disponibiliza informações sobre o tema. A Professora A respondeu que participou somente de duas palestras (em 2015 e 2016). Relatou, também, que não participou de outros eventos sobre a temática, porque reside em uma localidade de difícil acesso e que, quando foi promovida uma capacitação em seu município, a mesma não foi notificada a tempo de se inscrever.

Percebe-se que a falta de capacitação, seja por meio de formação inicial ou continuada, é um dos principais motivos pela insegurança e dificuldades no processo de acolhida e inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Nesse sentido Bergamo (2009, p. 61) refere que:

A escola inclusiva necessita de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre a sua prática e trabalhar em parcerias para responder respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem numa escola. Portanto não basta a titulação. A formação dos profissionais é essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que a tarefa de ensinar implica.

Também, foi indagado se a escola onde as professoras atuam disponibiliza recursos pedagógicos acessíveis que permitam trabalhar inclusive com estudantes com necessidades educacionais específicas.

Segundo a Professora A, são insuficientes os recursos pedagógicos que a escola disponibiliza, ou seja: jogo de memória, xadrez, dominó, quebra-cabeça, alfabeto móvel, e alguns jogos didáticos. No que se refere a esta questão, a professora B foi enfática em sua resposta: “– *Não existem recursos, nem salas específicas, simplesmente porque não foi pontuado no senso escolar e o MEC não tem conhecimento desses alunos*”. A fala das educadoras demonstra que a escola faz uso de poucos recursos que possam beneficiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais específicas.

Nesse âmbito, Blanco (2004, p. 292) entende que:

Uma escola para a diversidade implica o aproveitamento máximo dos recursos materiais e humanos disponíveis e sua organização adequada. É preciso chegar a acordo sobre os critérios que devem orientar a seleção, a aquisição e a elaboração de materiais que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos da escola.

Ao indagar qual a opinião das professoras sobre os desafios centrais encontrados na docência com estudantes com necessidades educacionais específicas, as mesmas relataram:

“– *Desafios com referência à formação continuada: o que fazer e como fazer*”.
(Professora A).

“– *Necessidade de formação para a inclusão e de uma rede de apoio mais ágil*”. (Professora A).

“– *Compreender como trabalhar com cada aluno, com cursos mais práticos*”.
(Professora A).

“– *Todo e qualquer tipo de desafio, porém, sobretudo, como trabalhar com esses educandos para que aprendam*”. (Professora B).

“– *Outro grande desafio é como adaptar os conteúdos que ainda não conseguem transmitir, aprender e dividir ideias e métodos que dão certo*”. (Professora B).

Na opinião de Werneck (1995, p. 164):

as pessoas com necessidades educacionais específicas têm capacidade de aprender, dependendo da estimulação recebida e da maturação de cada um. O desenvolvimento efetivo e emocional da criança também adquire papel importante.

A assertiva da autora supramencionada destaca a importância de acreditar no aluno e na sua capacidade de aprender, para então oferecer os recursos e a estimulação que necessitam.

Outra pergunta feita às professoras do estudo foi se as mesmas dão conta das demandas do cotidiano nas suas atuações com estudantes com necessidades educacionais específicas. As respondentes referiram que não possuem especialização na área, então não têm condições de ensinar o referido aluno de forma satisfatória. Relataram a necessidade de uma atenção especializada para o educando com deficiência.

Um docente de uma sala de aula comum que tem um aluno com necessidades educacionais específicas possui o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o AEE necessita prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse educando no ensino regular (BRASIL, 2011). O especialista do AEE realiza a ponte entre o educando e o educador da sala de aula comum, possibilitando uma permuta de experiência que colabore nesse processo educativo e em todo o conjunto escolar, assim como a inclusão na sociedade.

Conforme destaca o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), a oferta de AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso significa que as escolas comuns que possuem estudantes com deficiência em seu quadro de alunos deveria dispor de uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para ofertar o atendimento educacional especializado na própria instituição.

O preferencialmente se refere à atendimento educacional especializado, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com

deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo (MANTOAN, 2003, p. 23).

A respeito da temática da educação inclusiva ser discutida na escola entre os docentes e a equipe diretiva, as respondentes relataram que apenas ocorre alguma referência, algum diálogo esporadicamente seja quando se percebe que algum desses estudantes não está aprendendo e/ou quando se necessita de estratégias de ensino diferenciadas/apropriadas para os referidos alunos.

Entende-se que, realmente, a inclusão de alunos com deficiência é um grande desafio para professores e gestores. Nesse sentido a afirmação de Beguoci (2021) aponta que a garantia da inclusão não é sinônimo de prestar um favor a esses estudantes, mas sim prover o seu direito.

A escola deve garantir que uma pessoa, por meio do conhecimento organizado, tenha um lugar no mundo. Por isso, inclusão não é um favor feito a um aluno coitadinho. É direito do estudante e dever da instituição (BEGUOCI, 2021, p. 2).

Isto posto, infere-se que cabe aos educadores buscar formação para uma prática eficaz e inclusiva e, além disso, cobrar de instâncias superiores formação continuada para melhor atender essa diversidade de perfis do alunado.

Outro questionamento feito às professoras foi sobre quais metodologias as mesmas usam para auxiliar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, e se são previamente planejadas. Em um consenso, as professoras entrevistadas responderam que não conseguem atuar como gostariam, porque falta material didático, então trabalham o lúdico, aproveitando os materiais que dispõem, trabalhando conforme a necessidade de cada aluno. Também relataram que compram ou confeccionam alguns materiais.

As professoras evidenciaram compreensão do quanto é importante planejar e utilizar metodologias adaptadas para que o aluno com deficiência consiga entender o tema estudado, considerando suas características.

No mesmo viés dessas respostas, Mrech (2005) assegura que os métodos pedagógicos são parte da ação do educador, como planejar, refletir, determinar relações, trabalhar coletivamente, indagar, avaliar e registrar sua prática docente, além de realizar ajustamentos ou adaptações curriculares. São, deste modo, alvo de edificação constante na prática docente, porque são diversos e possíveis de serem usados conforme as necessidades encontradas em cada contexto de ensino e

aprendizagem, porque é necessário construir novos procedimentos à medida que existem objetivos a se alcançar.

As professoras foram requeridas a responderem se na escola em que atuam existe um planejamento educacional pedagógico para trabalhar com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como resposta, ambas as professoras dividiram a ideia de que na escola o planejamento é voltado unicamente ao aluno “regular”, ou seja, não insere estratégias dirigidas aos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

Diante das respostas das professoras, percebe-se que a escola pesquisada ainda não está alinhada aos preceitos da “estrutura” de uma instituição inclusiva. Conforme a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e [superdotadas], crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Nesse viés, ao referir as diferenças na escola, o documento supramencionado reforça a necessidade da escola se adaptar ao ritmo e estilos de aprendizagem de cada aluno em um cenário que respeita e valoriza as especificidades de cada um por meio de um currículo adequado ao seu alunado:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Outro questionamento feito às professoras foi acerca de sua atuação com alunos com necessidades educacionais específicas no contexto pandêmico. Tanto a professora A como a professora B levavam o material impresso até a casa dos estudantes. Elas responderam:

“– Tive que me reinventar. Foi necessário pensar em formas eficazes para me comunicar com eles a distância e idealizar o que fazer para oferecer conteúdos acessíveis, junto a muitos detalhes”. (Professora A)

“– Foi preciso que eu fortalecesse vínculos com os pais e responsáveis. Não são todos os pais que conseguem acompanhar a existência escolar dos filhos da maneira que os professores gostariam que fosse, e isso ocorre por várias razões: ausência de tempo, de estrutura tecnológica, de recinto, etc.”. (Professora A)

“– A criatividade foi minha melhor aliada”. (Professora B)

“– Foi preciso considerar as potencialidades e as necessidades de cada aluno para delinear um plano de trabalho particular, mesmo que breve e que conseguisse ser revisado”. (Professora B)

É necessário levar em consideração que os alunos são diferentes entre si, mesmo que possuam a mesma deficiência, por exemplo. É preciso, deste modo, considerar as potencialidades e as especificidades de cada um, para delinear um plano de trabalho individualizado, mesmo que breve e que consiga ser revisado sempre. Mesmo que a interlocução com a família ou a presença de profissionais de apoio seja significativa, “não podemos deixar de ouvir o próprio aluno e dar a ele a oportunidade de mostrar a melhor forma de atendê-lo, e de que maneira ele se sente mais confortável” (CASTRO, 2020, p. 4).

A análise dos dados coletados foi feita à luz do embasamento teórico usado nesta pesquisa e indicou que, de maneira geral, as professoras não se sentem inteiramente preparadas para encarar os desafios referentes à educação de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, todavia, entendem que a inclusão é indispensável.

Além do exposto, os resultados da análise assinalaram que, na opinião das respondentes, a escola ainda não está preparada para acolher os referidos alunos, em razão de fatores, como: inexperiência por parte das professoras, carência de recursos pedagógicos adequados, estrutura física da escola, dentre outros.

É corriqueiro se escutar das pessoas que não se sentem preparadas para trabalhar com as crianças e os jovens com necessidades educacionais específicas. Realmente, não se está preparado para isso. Se existisse um compromisso com essas crianças e jovens não se manifestaria como um desafio. É desafio justamente porque não se sabe como fazer. Necessita-se – e é o que normalmente se faz – indagar, procurar, descobrir (TUNES, 2003).

Antunes *et al* (2016) afirmam que existe uma repetição nas narrações dos professores, de que a formação inicial que os mesmos possuem configura-se embrionária em relação à realidade da inclusão dos alunos com deficiência. Nesse âmbito, os cursos de formação continuada, os quais possuem como um de seus objetivos o estudo sobre a educação especial e inclusão, vêm a ser imprescindíveis para a melhoria da aprendizagem desses educandos.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar os conceitos, os marcos legais atrelados à perspectiva da educação inclusiva, quem são, de fato, os sujeitos de direito na educação inclusiva, considerando o enfoque desta pesquisa: pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos; e verificar, na prática, como ocorre esse processo em uma instituição pública municipal do Rio Grande do Sul.

Pode-se dizer que a educação inclusiva vai além da sala de aula e dos domicílios; a inclusão é ainda mais abrangente do que simula ser. É essencial acompanhamentos com profissionais da saúde como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, professores de atendimento educacional especializado, dentre outros. Os acompanhamentos precisam ser sucessivos e divididos com a escola, para que os profissionais da educação atuem de maneira correta considerando as necessidades de cada aluno; é preciso que a educação seja levada a sério, seja uma justa, equitativa, de qualidade a todos, independente de uma necessidade educacional específica ou não.

O ordenamento jurídico brasileiro aponta que as pessoas com deficiência devem ser incluídas em todas esferas sociais, com respeito às suas diferenças. E no que tange às instituições de ensino, pode-se assegurar que, quando não existe um planejamento dirigido também para todos os estudantes (e aqui o recorte é para

aqueles com necessidades educacionais específicas), fica inviável ofertar um ensino equitativo e de qualidade, porque ensinar é buscar descobrir os diversos estilos e ritmos de aprendizagem, optar por estratégias diferenciadas, prover materiais didático pedagógicos acessíveis, recursos e serviços de tecnologia assistiva apropriados para essa diversidade e criar um espaço agradável para o estudo de todos.

No que se refere à pesquisa com as professoras da escola de fundamental do município de Entre-Ijuís, destaca-se:

- As **dificuldades** que elas enfrentam em seu dia a dia são grandes, desde a falta de acessibilidade física, falta de uma infraestrutura adequada, falta de sala de recursos multifuncionais, carência de recursos de tecnologia assistiva, carência de materiais didático-pedagógicos acessíveis, dentre outros;

- Quanto aos **desafios** as entrevistadas destacam a carência de formação continuada na temática da inclusão; necessidade de uma rede de apoio; compreender como trabalhar com a diversidade de perfis de alunos com alguma necessidade educacional específica e fazer com que eles aprendam; saber como adequar/adaptar conteúdos; identificar quais os melhores métodos a serem utilizados;

- Sobre o **diálogo acerca da inclusão escolar** e dos alunos inclusos, na instituição como um todo, também não foi considerado satisfatório por parte das professoras entrevistadas relatando que essas discussões ocorrem quando as docentes demandam apenas;

- No que tange à **formação inicial e continuada sobre inclusão escolar**, as professoras relataram que não têm formação inicial e os momentos de formação continuada são poucos. Foi possível verificar que as professoras atuam na escola sem a devida qualificação para dar aula, considerando os diversos perfis do alunado e que necessitam de diversos cursos de qualificação (formação em serviço) para dar conta da crescente demanda;

- Sobre o **planejamento pedagógico** para atuação com alunos com deficiência ou outra necessidade educacional específica, as professoras relataram que não há, referindo que o planejamento é voltado exclusivamente ao aluno “regular”, “ou seja, não há “estratégias dirigidas ao aluno com necessidades específicas”.

- Quanto às **metodologias** que as docentes utilizam para com os estudantes com NEEs, destacam a carência de material didático, sendo que compram ou confeccionam alguns materiais para a aula;

- **A parceria com os pais** foi outro fator considerado importante para o processo de inclusão dos estudantes, mas referiram que nem todos conseguem acompanhar a trajetória dos seus filhos;

- As professores relataram que tiveram que se reinventar durante a **pandemia**, pensando em formas eficazes de atuação no formato remoto.

Assim a educação inclusiva, já fragilizada em contexto normal torna-se mais um fator inquietante no panorama do país, cujas políticas públicas não podem ser consideradas satisfatórias e apropriadas para atender a todos os aprendentes.

Destaca-se que este estudo não se encerra por aqui e pode gerar diversos desdobramentos, mas fica a certeza de que a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas é um grande desafio para professores, gestores de demais envolvidos com os processos de ensinar e aprender e que as escolas precisam dar passos significativos nessa seara inclusiva estando cada vez mais preparadas para acolhê-los e de fato vivenciar sua permanência e êxito.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. O que é deficiência intelectual? **Revista Nova Escola**, 1º de agosto, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 9 ago. 2021.

ANTUNES, Helenice Sangoi; RECH, Andréia Jaqueline Devallie; ÁVILA, Cíntia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.11, n.1, 171-198, jan./abr. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. 2016. **O que é dislexia?** Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO - ABDA. 2021. **O que é TDAH.** 2021. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

BEGUOCI, Leandro. Inclusão não é favor, é dever. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15166/inclusao-nao-e-favor-e->

dever?gclid=Cj0KCKQiAoY-
PBhCNARIsABcz770g4iJe8_lvVjAzRIJ7NK8Gie4HXasUuwPwv6O5bh-
5y7I3EUKOK3AaAnt_EALw_wcB. Acesso em: 13 jan. 2022.

BERGAMO, Regiane B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. **Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino e MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. v. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7107-fasciculo-5-pdf/file>. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei 14.254 de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei 14.126 de 22 de março de 2021. **Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. LDBEN. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. LDBEN. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 11 fev.2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da educação aprimora processos educacionais.** Brasília (DF), 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nova política nacional de educação especial é lançada em Brasília.** Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-deeducacao-especial-e-lancada-em-brasilia>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRITES, Luciana. **Como entender a disortografia e disgrafia?** Instituto Neuro Saber. Londrina (PR), 26 set. 2018. Disponível em:

<https://institutoneurosaber.com.br/como-entender-a-disortografia-e-disgrafia/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRUNO, Gisele Sabrina Nienov. Desafio escolar na educação profissional e tecnológica: estratégias de atuação com alunos com altas habilidades/superdotação. **[Dissertação]**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Porto Alegre, IFRS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/227>. Acesso em: 1 set. 2021.

CASTRO, Gunga. **12 respostas sobre educação inclusiva em tempos de pandemia**. Set. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19694/12-respostas-sobre-educacao-inclusiva-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CECÍLIO, Camila. 12 respostas sobre Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Revista Nova Escola**, 2 de setembro, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19694/12-respostas-sobre-educacao-inclusiva-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CONSULTOR JURÍDICO - CONJUR. **Decreto sobre política de educação especial é suspenso por Toffoli**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-dez-02/decreto-politica-educacao-especial-suspenso-toffoli>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (Org). **Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

CUSTÓDIO, Luciane de Andrade. **Transtornos funcionais específicos: conhecer para intervir**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos, v.1, on-line, Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_luciane_de_andrade.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 26 dez. 2021.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 2020 p. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro: Travessa, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.47, mai./ago. 2011, p. 333-361. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

GUILHERME, Anselmo Guilherme. **Educação básica em tempos de pandemia: guia de recomendações gerais para reabertura das escolas**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Política de ações afirmativas do IFRS**. Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Regulamento dos NAPNES (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas)**. Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

INSTITUTO NEUROSABER. **O que é Discalculia?** Londrina-Paraná, 8 set. 2016. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-discalculia/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

KASSAR, Mônica; REBELO, Andréia. O “especial” na educação, atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Cláudio Roberto & CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Martins. **O movimento político das pessoas com deficiência**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc**, 20 (2), jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Acesso em 12 dez. 2021.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. Instituto Rodrigo Mendes. São Paulo: Santillana, 2020.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Conceituando a surdocegueira**. Instituto Benjamin Constant. Brasília, 26 jan. 2017. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira#:~:text=A%20Surdocegueira%20%C3%A9%20uma%20>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva SEESP/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1º set. 2021.

MRECH, Leny Magalhães. **Mas, afinal, o que é educar?** In: MRECH, L.M. O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp, 2005.

PEREIRA, Thaylize Goes Nunes. **O que são movimentos sociais?** Fev. 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/o-que-sao-movimentos-sociais/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

POLLO, Luiza. **A educação pós-pandemia**: maior inclusão e alunos mais independentes. Uol Tab, 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/25/a-educacao-pos-pandemiamaior-inclusao-e-alunos-mais-independentes.htm>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SARDAGNA, Helena Venites. In: FABRIS, Elí Henn & KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-60.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão - construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOARES, Sália Bona Vasconcelos. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Teresina (PI): Terra Sem Amos: 2020, p. 5-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v.9, n.16, p. 5-12, jan./jun. 2003.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Classificação das pesquisas científicas**. Notas para os alunos. Florianópolis, 2013, 2p. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/343532633_Professor_CLEVERSON_TABAJARA_VIANNA_-Tabajaraifscedubr_-

PESQUISA_E_METODOLOGIA_CIENTIFICA_CLASSIFICACAO_DAS_PESQUISAS_CIENTIFICAS. Acesso em: 30 ago. 2021.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS DOCENTES ENTREVISTADAS

1. Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas? Em caso positivo, diga como estes contribuíram para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva.

“– Só participei de palestras, ainda não foi possível participar curso, pois não existe oferta suficiente”. (PROFESSORA A)

“– Não participei de outros eventos sobre o assunto, porque moro em um local de difícil acesso, e quando apareceu uma oportunidade no município não fui notificada a tempo de me inscrever”. (PROFESSORA A)

“– Participei de algumas palestras e de apenas um curso. Entendi que o conhecimento sobre o tema dá uma mudança de olhar”. (PROFESSORA B)

2. A escola em que você atua disponibiliza recursos pedagógicos exclusivos para se trabalhar com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas? Se sim, quais? Se não, por que você acha que isso não ocorre?

“– São raros os recursos pedagógicos na escola, existem: jogo de memória, xadrez, dominó, quebra-cabeça, alfabeto móvel e alguns jogos didáticos”. (PROFESSORA A)

“– Não existem recursos, nem salas específicas, simplesmente porque não foi pontuado no senso escolar e o MEC não tem conhecimento desses alunos”. (PROFESSORA B)

3. Em sua opinião, quais são os principais desafios encontrados na docência com pessoas com necessidades educacionais específicas?

“– Desafios com referência à formação continuada: o que fazer e como fazer”. (PROFESSORA A)

“– Necessidade de formação para a inclusão e de uma rede de apoio mais ágil”. (PROFESSORA A)

“– Compreender como trabalhar com cada aluno, com cursos mais práticos”. (PROFESSORA A)

“– Todo e qualquer tipo de desafio, porém, sobretudo, como trabalhar com esses educandos para que aprendam”. (PROFESSORA B)

“– Outro grande desafio é como adaptar os conteúdos que ainda não consegui transmitir, aprender e dividir ideias e métodos que dão certo”. (PROFESSORA B)

4. Você dá conta das demandas do cotidiano nas suas atuações com pessoas com necessidades educacionais específicas?

“– Como vou dar conta de ensinar esse educando se não possuo especialização nessa área?” (PROFESSORA A)

“– Esse aluno não possui condições de acompanhar as aulas, ele precisa de um auxílio especializada que eu não posso proporcionar”. (PROFESSORA A)

“– Acho que na Educação Física é um pouco mais fácil, dá para improvisar. Mas, mesmo assim, inserir um aluno com deficiência na sala de aula sem um professor especializado é exclusão e não inclusão”. (PROFESSORA B)

5. A temática educação inclusiva é discutida na escola onde você atua entre os professores e a equipe diretiva?

“– Ocorre algum diálogo quando apresento um aluno especial que não está aprendendo”. (PROFESSORA A)

“– Apenas conversamos sobre estratégias pedagógicas, e sobre algumas mudanças estruturais, para considerar os alunos especiais nos processos de ensino-aprendizagem”. (PROFESSORA B)

6. Quais metodologias os professores (da escola onde atua) fazem uso para auxiliar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas? São previamente planejadas?

“– Creio que faço pouco, existe carência de material didático por parte da mantenedora”. (PROFESSORA A)

“– Normalmente, trabalho com todos a partir da prática comum”. (PROFESSORA A)

“– Aproveito materiais disponíveis, que não são muitos, temos dificuldade para acessá-los, procuro utilizar o lúdico para a sala de aula e conduzo os educandos a passarem por experiências segundo suas precisões”. (PROFESSORA A)

“– Necessito comprar ou confeccionar materiais didáticos”. (PROFESSORA B)

“– Busco trabalhar conforme a necessidade de cada um, quando possível procuro conhecimento fora”. (PROFESSORA B)

7. Na escola em que você atua, existe um planejamento educacional pedagógico para trabalhar com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas? Se sim, descreva como ele é desenvolvido.

“– O planejamento da escola é voltado exclusivamente ao aluno “regular”, ou seja, não insere estratégias dirigidas ao aluno com necessidades específicas”. (PROFESSORA A)

“– Não, não existe”. (PROFESSORA B)

8. Como foi sua atuação como professora no contexto pandêmico com alunos com necessidades específicas?

“– Tive que me reinventar. Foi necessário pensar em formas eficazes para me comunicar com eles à distância e idealizar o que fazer para oferecer conteúdos acessíveis, junto a muitos detalhes”. (PROFESSORA A)

“– Foi preciso que eu fortalecesse vínculos com os pais e responsáveis. Não são todos os pais que conseguem acompanhar a existência escolar dos filhos da maneira que os professores gostariam que fosse, e isso ocorre por várias razões: ausência de tempo, de estrutura tecnológica, de recinto, etc.”. (PROFESSORA A)

“– A criatividade foi minha melhor aliada”. (PROFESSORA B)

“– Foi preciso considerar as potencialidades e as necessidades de cada aluno para delinear um plano de trabalho particular, mesmo que breve e que conseguisse ser revisado”. (PROFESSORA B)