UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

TALITA MARIA PEREIRA DE LIMA

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EFETIVIDADE EM ESCOLAS DO RECIFE

Recife
2022

TALITA MARIA PEREIRA DE LIMA

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EFETIVIDADE EM ESCOLAS DO RECIFE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Aida Maria Monteiro Silva

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

L732d Lima, Talita Maria Pereira de
Os direitos da pessoa com deficiência à educação e os desafios da efetividade em escolas do Recife / Talita Maria Pereira de Lima. – Recife, 2022.
154f.: il.

Sob orientação de Aida Maria Monteiro Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2022.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação Inclusiva. 2. Direitos Humanos. 3. Pessoas com Deficiência. 4. Direito à Educação. 5. Acesso à Educação. 6. Direito Antidiscriminatório. I. Silva, Aida Maria Monteiro (Orientação). II. Título.

341.48 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-196)

TALITA MARIA PEREIRA DE LIMA

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EFETIVIDADE EM ESCOLAS DO RECIFE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Aprovado em: 30/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Aida Maria Monteiro Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Profª. Drª. Clarissa Martins de Araújo (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Profª. Drª. Aline Daiane Nunes Mascarenhas (Examinadora Externa)

Universidade de Brasília - UNB

Dedico este trabalho, a Deus, aos bons espíritos de luz, aos meus pais, Rinaldo Bezerra de Lima e Lúcia Helena Silva Pereira, às minhas irmãs, Tamiris Maria Pereira de Lima e Tarciana Maria Pereira de Lima, e ao meu cachorro Tito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos bons espíritos de luz que me ajudaram a realizar o presente trabalho iluminando o meu caminho e mente, colocando pessoas maravilhosas que contribuíram para este feito.

Aos meus pais, Rinaldo Lima e Lúcia Helena, às minhas irmãs, Tamiris Lima e Tarciana Lima, e ao meu cachorro, Tito, por serem a minha base, apoio e incentivo, que me guiaram nessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Aida Monteiro, por todo apoio, ensinamento, orientação, visto que, executa o seu trabalho com muita excelência, humanidade e amor. Por acreditar na minha capacidade e a oportunidade de pesquisar sobre o Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, a todos os ilustres professores e servidores que contribuíram para a realização deste Estudo, especialmente a Prof.ª Dr.ª Angela Maria Monteiro da Motta Pires ao qual tenho muito carinho, que me ajudou através da disciplina de “Pesquisa e Educação em Direitos Humanos” e Seminário de Dissertação, como também a Prof.ª Dr.ª Bernadete Perez que participou da minha banca de Qualificação trazendo apontamentos importantes para o melhor andamento da pesquisa e a Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Barros, através das aulas de metodologia que ministrou nas reuniões do grupo de Pesquisa GPEISDH/UFPE e os materiais compartilhados. Tenho muito apreço às professoras citadas. Agradeço aos secretários do PPGDH/UFPE, Ênio Arimatéia e Karla Monteiro, pela disposição em ajudar e competência no atendimento; aos colegas discentes e aos amigos pela compreensão e apoio, principalmente aos amigos que surgiram no ambiente acadêmico, Andrezza, Ana Camila e Alex.

Agradeço a Prof.ª Dr.ª Clarissa Araújo, pelas excelentes contribuições para o melhor desenvolvimento do presente estudo, através da sua participação nas bancas do Seminário de Dissertação e Qualificação. E a Prof.ª Dr.ª Aline Daiane Nunes Mascarenhas, que também esteve presente na banca de Qualificação trazendo apontamentos fundamentais. Tenho muito apreço a ambas as professoras.

Agradeço ao acolhimento e aprendizagem da CIAPA/UFPE, ao qual sou integrante, coordenada pela Prof.ª Dr.ª Danielle de Melo Rocha e aos demais membros. A Prof.ª Dr.ª Rafaella Asfora, pela oportunidade, ensinamento e aprendizagem em ser a sua Estagiária de Docência na Disciplina “Transtorno do

Espectro do Autismo (TEA): Processos de Ensino e Aprendizagem". São professoras que tenho muito carinho.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Pernambuco, a CAPES visto que "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001" (FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, p. 4, 2018). A todos/as que colaboraram direta ou indiretamente para a finalização deste estudo.

“[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20)

RESUMO

Nos tempos remotos, as questões sobre a deficiência não eram tratadas ou comentadas. Com o passar do tempo, a luta em defesa da inclusão de pessoas com deficiência foi ganhando força e dentre as questões relacionadas a este segmento está à educação, que só, recentemente, começa a ser vista como um direito de todos. O presente estudo tem como objeto investigar como tem se efetivado o Direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência, em escola pública do Ensino Fundamental, anos iniciais, na cidade de Recife-PE, no período de 2015 a 2021. Dentre os autores que fundamentam a presente pesquisa se destacam os estudos sobre a Educação Libertadora de Paulo Freire, a Teoria Crítica de Adorno, Teoria do Contato de Allport, Mantoan e o Direito à Antidiscriminação, conforme Roger Raupp. O tipo de pesquisa foi qualitativa com amostragem de campo, teve como instrumentos de investigação o Estudo de Caso, as entrevistas semiestruturadas, com os seguintes sujeitos: Gerente de Educação Especial do Recife; Gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva; Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação de Pernambuco; Gestor/a da escola; professor/a do Atendimento Educacional Especializado; professores/as das salas de aula do ensino regular que atendem/atenderam alunos/as com deficiência, e os/as pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as na escola no ensino fundamental, dos anos iniciais - campo de investigação. Foi desenvolvida análise documental com base em Cellard e Bardin, bibliográfica, a observação assistemática, utilizando o caderno de campo como instrumento de registro, e a análise de conteúdo fundamentada em Bardin, optando pela análise categorial temática e método indutivo. Como contribuição do estudo apresentamos as questões principais que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento da política de inclusão dos/as alunos/as na escola pública municipal do Recife, do ensino fundamental, anos iniciais, com base nas respostas aos objetivos e ao que foi apresentado pela pesquisa. Embora tenha havido avanços no processo de inclusão escolar desse segmento, com o desenvolvimento da política, e a elaboração de documentos para fundamentá-la, a exemplo das Declarações, Tratados e legislações, no âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, em contrapartida, houve retrocesso e perda de direitos já conquistados por esse segmento, principalmente entre os anos de 2018 – 2021. Torna-se importante a realização de monitoramento e avaliação efetiva dessas políticas, como também a

escuta e o acolhimento das demandas das pessoas com deficiência, seus familiares e professores da sala de aula regular. Assim, constatou-se, através das escutas dos Sujeitos da pesquisa, que a escola pública municipal do Recife, do ensino fundamental, anos iniciais, não está efetivando, de fato, o direito à educação para pessoas com deficiência, a exemplo da falta de profissionais de apoio escolar. Nos pontos positivos, houve melhorias na socialização, através do contato social e o aprendizado entre os alunos com deficiência e toda a comunidade escolar, ou seja, uma troca mútua de saberes. É importante haver mudança estrutural no ambiente escolar, como também de atitude e comportamento de todos os atores, para que, de fato, ocorra a Educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Pessoas com Deficiência; Direito à Educação; Acesso à Educação; Direito Antidiscriminatório.

ABSTRACT

In ancient times, questions about disability were not addressed or commented on. Over time, the struggle to defend the inclusion of people with disabilities has gained strength and among the issues related to this segment is education, which only recently begins to be seen as a right of all. The present study aims to investigate how the Right to Inclusive Education for people with disabilities has been carried out in public elementary school, initial years, in the city of Recife-PE, in the period from 2015 to 2021. Among the authors that underlie this research are the studies on The Liberating Education of Paulo Freire, the Critical Theory of Adorno, The Contact Theory of Allport, Mantoan and the Right to Anti-Discrimination, according to Roger Raupp. The type of research was qualitative with field sampling, whose research instruments were the Case Study, the semi-structured interviews, with the following subjects: Special Education Manager of Recife; Manager of Educational Policies of Inclusive Education; Human Rights and Citizenship of the Pernambuco Department of Education; School manager; teacher of Specialized Educational Care; teachers of regular teaching classrooms that attend/assist students with disabilities, and parents/mothers/guardians of students with disabilities enrolled in elementary school, from the initial years - field of research. Documentary analysis was developed based on Cellard and Bardin, bibliographic, unsystematic observation, using the field notebook as a recording instrument, and content analysis based on Bardin, opting for thematic category analysis and inductive method. As a contribution of the study, we present the main questions that favor and/or hinder the development of the policy of inclusion of students in the municipal public school of Recife, of elementary school, initial years, based on the answers to the objectives and to what was presented by the research. Although there have been advances in the process of school inclusion of this segment, with the development of the policy, and the preparation of documents to fund it, such as declarations, treaties and legislation, at the international, national, state and municipal levels, on the other hand, there was a setback and loss of rights already conquered by this segment, especially between the years 2018 - 2021. It is important to monitor and evaluate these policies effectively, as well as listening to and welcoming the demands of people with disabilities, their families and teachers in the regular classroom. Thus, it was found, through the listening of the subjects of the research, that the municipal public school of Recife, of elementary school, initial years, is not

effecting, in fact, the right to education for people with disabilities, such as the lack of school support professionals. In the positive points, there were improvements in socialization, through social contact and learning between students with disabilities and the entire school community, that is, a mutual exchange of knowledge. In the positive points, there were improvements in socialization, through social contact and learning between students with disabilities and the entire school community, that is, a mutual exchange of knowledge. It is important to have structural change in the school environment, as well as attitude and behavior of all actors, so that, in fact, inclusive education occurs.

Keywords: Inclusive Education; Human rights; Disabled people; Right to education; Access to Education; Anti-Discrimination Law

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resumo histórico das legislações/documentos internacionais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência	24
Quadro 2 –	Resumo histórico das legislações/documentos nacionais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência	31
Quadro 3 –	Resumo histórico das legislações/documentos de Pernambuco sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência	39
Quadro 4 –	Resumo histórico das legislações/documentos de Recife sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência	39
Quadro 5 –	As cinco dimensões da análise preliminar da avaliação crítica do documento	46
Quadro 6 –	Caracterização dos sujeitos entrevistados	48
Quadro 7 –	Pesquisa bibliográfica para construção do arcabouço teórico da pesquisa	53
Quadro 8 –	Base para coleta de dados	54
Quadro 9 –	Base para coleta de dados: “ATTENA Repositório digital da UFPE”	54
Quadro 10 –	Base para coleta de dados: “Catálogo de Teses e dissertações- Capes”	56
Quadro 11 –	Base para coleta de dados: “Revista Educação Especial”	58
Quadro 12 –	Base para coleta de dados: “Revista Brasileira de Educação (RBE)”	58
Quadro 13 –	Resultado da Pesquisa bibliográfica para construção do arcabouço teórico da pesquisa	59
Quadro 14 –	Identificação dos/as alunos/as com deficiência atendidos pelo AEE no ensino fundamental, anos iniciais na Escola Rosa	65
Quadro 15 –	Quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados/as em 2020 na Escola Rosa	76
Quadro 16 –	Unidade de registro das entrevistas	143
Quadro 17 –	Unidade de registro das entrevistas	151

Quadro 18 – Unidade de registro das entrevistas 152
Quadro 19 – Unidade de registro das entrevistas 153
Quadro 20 – Unidade de registro das entrevistas 154

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
2	**O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**	**22**
2.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO E NO MUNICÍPIO DE RECIFE	38
3	**O CAMINHO E PROCESSOS DA INVESTIGAÇÃO - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**	**45**
3.1	O ESTUDO EXPLORATÓRIO	45
3.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	45
3.3	ANÁLISE DE CONTEÚDO	47
3.4	DELINEAMENTO DA METODOLOGIA	49
3.5	CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS	59
3.6	COLETA DE DADOS EMPÍRICOS	62
4	**OS ACHADOS DA PESQUISA**	**66**
4.1	ESCOLA E O/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA	**66**
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA	103
4.3	FAMÍLIA E A INCLUSÃO ESCOLAR	109
4.4	FORMAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19	113
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**115**
	REFERÊNCIAS	**120**
	APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	**136**
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	**142**
	APÊNDICE C – UNIDADE DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS	**143**

1 INTRODUÇÃO

A justificativa para realização do presente estudo tem como base a constatação de que as pessoas com deficiência são historicamente segregadas, discriminadas, marginalizadas, excluídas do convívio da sociedade, perseguidas e mortas em razão da sua deficiência, conforme destaca Correia (1999). Outra constatação é que não são elaboradas Políticas Públicas sólidas e efetivas para esse segmento, nas diversas áreas de deficiência, e quando elaboradas as pessoas não são ouvidas na formulação dessas políticas. Ainda existe a ideia de que pessoas com deficiência não têm capacidade plena para decidir e expressar os seus desejos em relação à sua própria vida, não podem ter autonomia e independência, embora estas condições estejam asseguradas em diversos documentos internacionais e nacionais. Isso é o reflexo do capacitismo, pois conforme Mello (2016, p.3266):

> [...] categoria *capacitismo,* materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência.

Diante dessa realidade, é importante destacar que a escolha e motivação do tema da presente pesquisa foram decorrentes desta autora ter uma irmã com deficiência física, que usa cadeira de rodas, que será chamada de Princesa. Atualmente ela é graduanda em Medicina Veterinária, embora tenha vivenciado dificuldades de inclusão na escola.

Para melhor compreensão das dificuldades sobre a inclusão, Mantoan (2003) explica que os sistemas escolares de ensino especial e regular, geralmente não têm atendido às necessidades dos/as alunos/as com deficiência, eu quando estas são atendidas não fazem sem discriminar, sem trabalhar de forma separada e sem construir regras específicas de planejamento, de apreensão e avaliação.

Assim, foram muitas as dificuldades enfrentadas na inclusão de Princesa no ambiente escolar, que iniciou a escolaridade em 2004. A busca para realizar a sua matrícula em diversas instituições privadas foi sempre com muitas dificuldades e negada sob alegação de que a escola não tinha suporte acadêmico, estruturas físicas e profissionais para atendê-la. As escolas que a aceitavam, cobravam valores altos, diferenciados e muitas tinham o sistema de salas regulares. Na parte da manhã

atendiam alunos/as sem deficiência e à tarde as classes especiais, apenas, com alunos/as com deficiência. As matrículas desses/as estudantes eram mediante a contratação de um/a profissional custeado/a pela família. Esse é um exemplo de segregação no ambiente escolar, pois conforme Bianchetti e Freire (2011) os princípios de normalização e segregação acontecem através da inserção desses indivíduos em escolas especiais, mas com ações que barram o acesso ao caminho comum da sociedade, reproduzindo a diferença.

Sobre a questão da cobrança de taxas adicionais, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto das Pessoas com Deficiência de 2015, em seu Capítulo IV: “Do direito à educação”, artigo 28, §1º, passou a ser proibida cobrança de valores adicionais nas mensalidades, anuidades e matrículas para esse atendimento, estando sujeitos à punição. O estabelecimento educacional também é proibido de recusar o ingresso do/a aluno/a com deficiência, sendo em escolas públicas ou privadas (BRASIL, 2015), o que é um avanço para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência.

Na busca para garantir a escolarização de Princesa, em 2004, os pais encontraram uma instituição que aceitou matriculá-la na sala de aula de ensino regular, sem cobrar taxas extras e sem contratação de profissional custeado/a pela família. A escola apresentava proposta inclusiva, mas tinha práticas pedagógicas integracionistas, visto que os/as alunos/as com deficiência estavam nas salas de aulas de ensino regular e tinham que se adaptar a elas. Os/As alunos/as que não conseguiam, como o caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), passava o período de aula fora da sala, pois a escola não realizava as atividades/ensinamentos que garantisse o seu direito de aprendizagem, uma vez que não desenvolvia atividades de acessibilidade pedagógico-metodológica para atender a esse aluno.

Sobre essa integração, Mantoan (2003) a conceitua quando a escola disponibiliza para o aluno/a com deficiência os meios de percorrer por todo o sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Para essa autora é uma concepção de inserção parcial por ter serviços educacionais segregados, o ambiente escolar não muda para atender as necessidades desses/as estudantes, e são estes/as que precisam mudar para se adaptarem à instituição de ensino (MANTOAN, 2003).

Outras situações vivenciadas por Princesa nas escolas foram: falta de

acessibilidade arquitetônica, tendo em vista que havia degraus para ter acesso à sala de estudo e à biblioteca; os elevadores por diversas vezes estavam quebrados, a sala de aula ficava em andar alto, o que provocava perda de aula, entre outras dificuldades.

Além dessas dificuldades, Gotti (2006) chama atenção para as barreiras atitudinais, ou seja, as que ocorrem na sociedade, pautando as relações entre os indivíduos em suas limitações, no lugar de se concentrarem em suas habilidades. As barreiras arquitetônicas são elementos que dificultam o atendimento, e conforme Emmel e Castro (2003) são os entraves no espaço urbano ou edifícios de uso público ou privado, tanto no ambiente interno ou externo, pois impedem os indivíduos com alguma incapacidade transitória ou permanente a circular livremente.

No entanto, foi possível perceber que mesmo com as dificuldades enfrentadas na efetividade da inclusão escolar de Princesa devido principalmente às barreiras atitudinais, arquitetônicas e o capacitismo, ela teve um desenvolvimento excepcional na coordenação motora, na fala, na interação e na aprendizagem, desde que ela passou a interagir com crianças sem deficiência, em salas de aula de ensino regular. Por outro lado, os/as alunos/as que não tinham deficiência, ao conviverem com ela, tiveram grandes aprendizagens, pois para eles/as no começo, conviver na escola com pessoas com deficiência era algo desconhecido e, assim, passaram a enxergá-lo como ser humano, aceitando-a e respeitando-a.

Nesse percurso das experiências desta autora, em 2016 graduou-se em Direito e passou a atuar como advogada, principalmente, na área dos direitos das pessoas com deficiência. Neste ambiente, percebeu-se de maneira geral, muitas demandas judiciais sobre questões de saúde, a exemplo do plano de saúde que não cobre determinados tratamentos para essas pessoas, questões trabalhistas e de concurso público, além do desrespeito às legislações, como a Constituição de 1988 e a LBI/2015, entre outras.

Na área da educação, como advogada, identifiquei maiores demandas judiciais envolvendo escolas públicas que realizam a matrícula dos/das alunos/as com deficiência, mas, por falta de transporte escolar acessível e de profissional de apoio na sala de aula, os/as alunos/as deixam de frequentar a escola.

Essas dificuldades muitas vezes vêm a público, a exemplo da reportagem publicada pela Folha Educa, “Inclusão ainda longe das escolas em Pernambuco”,

elaborada por Mirella Araújo, da Folha de Pernambuco em 17/03/18. Nessa reportagem, pais e mães das crianças com deficiência informam que a maioria das escolas particulares têm problemas em relação a sua estrutura, uma vez que não são adequadas para receber os/as alunos/as. E, segundo esses depoimentos, nas escolas públicas, as crianças com deficiência, enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem, pelo fato de que os/as profissionais não são habilitados/as para desenvolver o seu trabalho (ARAÚJO, 2018).

Essa constatação é reforçada por Alciati (2011) ao destacar a questão da escola não conseguir se estruturar de maneira eficiente para atender às necessidades educacionais dos/as alunos/as com deficiência, até porque na maioria das escolas públicas, municipais e estaduais, não têm infraestrutura adequada para receber esses/as estudantes. Faltam rampas para acesso, capacitação para os/as professores/as e pessoal técnico-administrativo, material adequado para desenvolvimento do trabalho, interferindo na inclusão dessas pessoas.

Outro aspecto, destacado por Alciati (2011) como essencial para a escola tornar-se inclusiva, é a falta de participação dos/as professores/as, funcionários/as, familiares e a comunidade no processo de inclusão dos/as alunos/as.

E, nesse contínuo da formação, esta autora, em 2017, iniciou o curso de especialização em Direito Civil e Processo Civil, concluído em 2019 com a monografia relacionada a essa temática: “A capacidade civil das pessoas com deficiência e os seus efeitos, com advento da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), n.º 13.146/2015”. E, ao iniciar o mestrado no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), optou por pesquisar o Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência.

Em 2021 passou a compor a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDDPD) da OAB-PE, onde teve acesso a outros casos de violação de direitos desse segmento, situações em que tiveram a intervenção da Comissão para tentar solucionar o problema. No ano de 2022, foi designada como secretária da citada comissão conforme RESOLUÇÃO Nº 011/2022 (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL- SECCIONAL PERNAMBUCO, 2022).

É, nesse contexto, que a presente pesquisa visa responder às seguintes questões: **a política da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência, em escola do Recife, está sendo efetivada? A escola pública municipal, do Ensino**

Fundamental, na cidade de Recife-PE, apresenta barreiras na inclusão do/a aluno/a com deficiência? Quais as dificuldades e possíveis avanços na efetivação da política de Educação Inclusiva em escolas da rede municipal de Recife?

O presente estudo tem como objetivo geral:

-Investigar se o Direito à Educação Inclusiva para pessoas com deficiência tem se efetivado em escola pública municipal do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais, na cidade de Recife-PE.

Os objetivos específicos são:

-Apreender a percepção dos/as professores/as sobre a efetividade da Política de Educação Inclusiva para alunos/as com deficiência;

-Analisar a percepção dos familiares sobre o acesso à Educação das crianças com deficiência que frequentam escola pública municipal do Ensino Fundamental, dos anos iniciais na cidade de Recife-PE.

-Identificar medidas adotadas e os resultados para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência.

-Compreender como as políticas de Educação da Secretaria de Educação da Cidade do Recife vêm se desenvolvendo em relação aos/às estudantes com deficiência.

Nessa linha, foi levado, também, em consideração os reflexos causados pela pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) no acesso à educação da pessoa com deficiência na Escola Rosa, tendo em vista que as aulas presenciais foram suspensas e passaram a realizar ensino remoto, conforme o Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020 (PERNAMBUCO, 2020), per para evitar o aumento do contágio e mortes. Outros setores também tiveram que parar suas atividades presenciais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, declarou situação de Emergência Mundial e, em 11 de março, afirmou situação de pandemia global (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Com essa compreensão, a opção foi desenvolver uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, com amostragem de campo, utilizando os instrumentos: entrevistas semiestruturadas com a gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco; a gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da

Prefeitura do Recife; os Gestores da escola definida como campo de pesquisa; professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores/as das salas de aula do ensino regular que atendem/atenderam alunos/as com deficiência, e pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as na escola. Também foram realizadas: análise documental, bibliográfica e a observação assistemática, tendo como instrumento de registro o caderno de campo. Para análise dos dados foi feita a opção pela análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), escolhendo a análise categorial temática e método indutivo.

As categorias de análise temática, com método dedutivo foram: **Processo de inclusão escolar para as pessoas com deficiência,** como subcategoria a **Escolarização do/a aluno/a com deficiência na pandemia da COVID-19**, outras categorias foram: **Políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência, Participação da família para a inclusão escolar da pessoa com deficiência** e, **Formação dos/as profissionais da educação para alunos/as com deficiência na pandemia da COVID-19.**

Durante o percurso do desenvolvimento da pesquisa, é importante destacar que foi elaborado pela autora, com a orientadora do presente estudo, o artigo científico nomeado: “POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PACTO PELA INCLUSÃO: RECIFE-PE-BRASIL”, publicado em 2019, nos anais do X Congresso Internacional da AbraSD – Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito.

Em 2021, a autora também publicou, em parceria com a Profª. Dra. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima e Letícia Maria Maciel de Moraes. (LIMA; MORAES; LIMA, 2021), um artigo na revista SCIAS: Direitos Humanos e Educação, intitulado: “OS IMPACTOS DA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”.

Esses estudos publicados em artigos foram muito importantes para ampliar e fortalecer o campo de investigação da presente pesquisa e momento de diálogos com a comunidade externa, fortalecendo mais o trabalho da pesquisa.

Dessa forma, o presente texto está organizado em 3 Capítulos, que tratam dos seguintes assuntos: 1 – O processo histórico da inclusão das pessoas com deficiência, abordando as principais Legislações e documentos internacionais,

nacional, estadual e municipal pertinentes a educação desse segmento; 2 – O caminho percorrido e o processo desenvolvido na investigação do trabalho, fundamentando-os em diversos autores/as relacionados/as ao tema; 3 – Os achados decorrentes da pesquisa, em que foram trazidos/as autores/as para fundamentar os resultados encontrados no presente estudo; E as considerações finais, dispondo de uma síntese do que foi tratado no texto e o entendimento desta autora sobre os achados da pesquisa.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, as pessoas com deficiência tinham seus comportamentos ditados, e sofriam punição ou extermínio, tudo isto baseado em documentos que tinham força de lei, conforme descrito na literatura grega, egípcia, romana e em documentos religiosos.

Ao analisar cronologicamente o aparato legislativo internacional dos direitos sociais da educação para a pessoa com deficiência, observa-se que foi instituída em 1325 pelo Rei da Inglaterra, Eduardo II, a lei "*Da Praerogativa Regis*". A referida lei tratava sobre os cuidados necessários para a sobrevivência e os bens das pessoas com deficiência intelectual e Transtornos Psiquiátricos, em que essa responsabilidade era concedida ao Rei, que ganhava a herança como retribuição. As pessoas com doença mental tinham o direito a esse chamado cuidado e seus bens eram ditos preservados, o que não ocorria com as pessoas com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984). Percebe-se que a lei "*Da Praerogativa Regis*" não destacava a autonomia, independência e muito menos o direito à educação das pessoas com deficiência.

Com o advento dessa legislação iniciou-se a distinção primitiva entre pessoas com "deficiência mental" e "doença mental", em que a primeira era tida como "loucura natural" e a outra "lunática" (PESSOTTI, 1984). É importante ressaltar que atualmente essas definições não são utilizadas, ou seja, para a denominação anterior de "deficiência mental", na atualidade o termo considerado correto é "Deficiência Intelectual" (DI), conforme o DSM – 5 (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014). Este documento apresenta a definição dos níveis de gravidade resultante do funcionamento adaptativo por determinar o nível de apoio fundamental.

Além disso, o termo "doença mental", contemporaneamente, é utilizado para se referir a mudanças que ocorrem na ordem mental (FIRST, 2020), apesar do termo "doença mental" ainda ser utilizado, é considerada ultrapassado, visto que se trata de nomenclatura baseada no modelo médico e diversos documentos internacionais não utilizam, conforme os: "[...] Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (ICD–10) (WHO, 1992) e Diagnostic and

Statistical Resource Book on Mental Disorders (DSM-IV) (American Psychiatric Association, 1994))..." (FREEMAN; PATHARE, 2005, p.27). Nessa perspectiva, esta autora corroborar com o entendimento da melhor denominação a ser utilizada, nessa situação, é "transtorno mental". Outro aspecto a ser observado é a utilização do termo "doença", uma vez que contribui para o crescimento do preconceito que se tem em relação às questões de saúde mental (MACHADO et al, 2019).

Em 1376 foi escrito o "*Directorium Inquisitorum",* chamado de Manual do Inquisidor, que teve como autor *Nicholas Aymerich*, conhecido como Emérico de Aragão. A Santa Inquisição ocorreu na Idade Média e promoveu o extermínio de diversas pessoas com deficiência. No ano de 1482, surgiu o "*Malleus Maleficarum"* que tratava de um manual que ensinava como diagnosticar bruxas e feiticeiros, um dos indícios era a associação de pessoas com deficiência, com seres sobrenaturais malignos, sendo este o motivo de enviarem à fogueira da inquisição inúmeros indivíduos com deficiência (PESSOTTI, 1984).

Nesse período, a educação não englobava as pessoas com deficiência, e as medidas adotadas para esses seres humanos era a eliminação ou internação em hospitais e institucionalização em conventos.

No século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, houve o alargamento da educação, englobando as pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a Medicina teve avanços nos tratamentos, contudo estes continuavam sendo realizados em instituições da área de saúde (RODRIGUES; MARANHE, 2010). Perdurando por muitos anos o Paradigma da Institucionalização, apenas no final do século XIX, teve início a construção da educação para as pessoas com deficiência, decorrente dos movimentos sociais de educação para todos. Somente após a metade do século XX, iniciaram as ações estruturadas, na esfera mundial, para ratificar acordos e interferir nas legislações dos países signatários, para que se tenha uma inclusão social, de fato, desse segmento.

Outro destaque é o surgimento do lema das pessoas com deficiência: "Nada sobre nós, sem nós", pode-se considerar que o início do seu delineamento ocorreu em 1962, no paradigma da Integração, impulsionado em 1981, no conhecido Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SASSAKI, 2007). O referido lema, segundo esse autor (2007, p.8) tem o seguinte significado, que faz parte do conceito de participação plena deles: "Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência

haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência". O Ano Internacional das Pessoas Deficientes, teve o objetivo de rever a ideia de que as pessoas com deficiência são apenas receptoras e promover a defesa de que são pessoas participantes, geradoras de bens ou serviços (SASSAKI, 2007).

Essa evolução pode ser vista no resumo histórico, a seguir, das legislações/documentos internacionais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência, conforme os períodos dos processos de elaboração:

Quadro 1- Resumo histórico das legislações/documentos internacionais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência

1962
Os *Tetras Rolantes*, foi um grupo composto por 7 integrantes com deficiência, sendo em sua maioria tetraplegia, tinha como líder Edward V. Roberts, um dos primeiros estudantes com deficiência que conseguiu ter independência na Universidade da Califórnia (SASSAKI, 2007). O grupo criou o movimento de direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, ao elaborarem o serviço de atendentes pessoais, voltado a suprir as suas necessidades, para que pudessem ter autonomia (SASSAKI, 2007).
1970
Início da militância com Judy Heumann, criadora da Disabled in Action (DIA), quando teve seu pedido para lecionar negado porque, para eles, a sua cadeira de rodas oferecia risco de incêndio, este mesmo motivo também foi utilizado anteriormente para negar a sua matrícula na época de escola (SASSAKI, 2007). Com a negativa para lecionar e a motivação utilizada, Heumann ingressou com uma Ação contra o Conselho Municipal de Educação de Nova York, ao qual obteve êxito (SASSAKI, 2007).
1972
Surgiu o movimento de vida independente, através do primeiro Centro mundial de Vida Independente de Berkeley (CVI-Berkley), que teve a frente pessoas com deficiência como Ed Roberts, Phil Draper e Judy Heumann (SASSAKI, 2007).
1973
Ocorreu a Seção 504, da Lei de Reabilitação de 1973 dos Estados Unidos, que proibia os órgãos públicos e todas as instituições ou atividades que recebessem recursos financeiros federais, a discriminar as pessoas devido a sua deficiência (SASSAKI, 2007). Contudo, essa lei só foi regulamentada em 1977, pelo Ministério da Saúde, Educação e Bem-Estar, mesmo havendo inúmeros protestos reivindicando essa medida (SASSAKI, 2007).
1975
A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, criada pela Organização das Nações Unidas, é o primeiro documento que traz a ideia de participação desses indivíduos, devendo ser consultados nos assuntos sobre os seus direitos (SASSAKI, 2007).
1980
Ficou conhecida como a Década Internacional da Pessoa com Deficiência. Período em que William Rowland reforçou a importância da luta de libertação, ocorrida na África do Sul, trazer a questão da deficiência; visto que nesse processo, diversas pessoas ficaram com alguma deficiência (SASSAKI, 2007). Assim surgiu a organização Pessoas com Deficiência da África do Sul, que também originou o movimento grande de pessoas com deficiência (SASSAKI, 2007).

(continuação)

1981
Ano em que foi proclamado, pela ONU, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com lema a participação plena e igualdade (SASSAKI, 2007). Foi aprovada pela Unesco a Declaração de Sundberg, que dispõe sobre a Conferência Mundial das Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, sobre o dever das autoridades públicas, organizações qualificadas e a sociedade na criação das estratégias para as pessoas com deficiência e defesa da sua plena participação (SASSAKI, 2007).
1982
Foi adotada pela ONU, através da resolução n.º 37/52, o Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência, onde em seu artigo n.º 93 trata das organizações de pessoas com deficiência (SASSAKI, 2007).
1986
Com a revolta das pessoas com deficiência, foi proclamado o Ano das Pessoas Deficientes da África do Sul. Assim também, foi feita a leitura, por Phindi Mavuso, do documento que continha a relação das injustiças sofridas, constando a discriminação do apartheid e das deficiências (SASSAKI, 2007). Ocorreu a manifestação contra a violência, na frente do Hospital Baragwanath, liderada por Eugene Terreblanche e acompanhada por várias outras pessoas com deficiência, portando "um milhão de rifles" (SASSAKI, 2007). Após esses acontecimentos, foram realizadas as seguintes iniciativas: a política com o intuito de incentivar as pessoas com deficiência a exigirem os seus direitos e a desenvolvimentista, para ocorrer geração de renda por meio da autoajuda (SASSAKI, 2007). Houve a busca pela mudança de paradigma considerando a deficiência como tendo direitos humanos e de desenvolvimento, substituindo o modelo médico (SASSAKI, 2007).
1990
Ano da Declaração Mundial de Educação para Todos (conhecida como Conferência de Jomtien), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990). Este documento foi um marco importante para a educação inclusiva, visto que passou a impulsionar a criação de políticas públicas.
1992
Aprovada no Canadá, a Declaração de Vancouver traz o dever de consulta às pessoas com deficiência em relação aos seus assuntos (SASSAKI, 2007). Foi estabelecido pela ONU que a data 3 de dezembro seria o Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (SASSAKI, 2007).
1993
Houve aprovação pela ONU das Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, através da Resolução n.º 48/96, como também a inclusão plena e positiva de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade (SASSAKI, 2007).
1994
A Declaração de Salamanca foi um documento das Nações Unidas elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida no ano de 1994 em Salamanca, na Espanha. Tratou-se de "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" (BRASIL, 1994, p.1) e dispôs sobre educação especial.
1997
Ano que ocorreu a assinatura do Tratado de Amsterdã que dispõe sobre o compromisso da União Européia em promover a inserção e permanência no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, como também combater a discriminação e considerar as necessidades desse segmento (TRATADO DE AMSTERDÃ, 1997).

(conclusão)

1999
Aprovação da Carta para o Terceiro Milênio que em um dos seus trechos dispõe sobre a participação social da pessoa com deficiência, com destaque, no planejamento de programas voltados a sua reabilitação (SASSAKI, 2007). Afirma que as organizações desse segmento devem ser empoderadas utilizando todos os recursos necessários e que possam compartilhar a questão da responsabilidade referente ao planejamento nacional, à reabilitação e à vida independente (SASSAKI, 2007). Outro destaque foi a Promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil através do Decreto n.º 3.956/2001 (BRASIL,2001).
2002
Ano em que foi aprovado em Madri, na Espanha, a Declaração de Madri, realizada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, proclamada em 2003, Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (SASSAKI, 2007). Esse documento foi o primeiro, ao nível internacional, que traz expressamente a frase: “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, que remete ao lema: “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (SASSAKI, 2007). Outro destaque foi a Declaração de Sapporo (ASSEMBLEIA MUNDIAL DA DISABLED PEOPLES’ INTERNATIONAL, 2002), onde a Organização Mundial de Pessoas com Deficiência dispôs que as pessoas com deficiência devem participar plenamente dos assuntos sobre elas, questão também presente na Declaração de Caracas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS) E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1990). Ainda discorre que para garantia de tal feito seria preciso fortalecer efetivamente a sociedade civil, com fundamental a cooperação dos organismos governamentais que tratam das questões desse segmento, os movimentos associativos de pessoas com deficiência e seus familiares (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS) E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1990).
2003
Ocorreu aprovação da Declaração de Tenerife, no Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente, que ocorreu em Tenerife, com base no momento do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (SASSAKI, 2007). Trouxe a participação plena da pessoa com deficiência, inclusive quando o assunto abordado fosse relacionado à deficiência (SASSAKI, 2007). Outro momento marcante ocorreu durante o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, que teve como tema "Nada Sobre Nós, Sem Nós", reconhecido mundialmente pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como o grito utilizado pelas pessoas com deficiência e suas organizações, para impulsionar as atividades que realizaram conjuntamente (SASSAKI, 2007).
2004
Diante do Dia Internacional das Pessoas com deficiência, realizado no ano de 2004, teve como tema: "Nada sobre Nós, Sem Nós", reconhecido mundialmente pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como o grito utilizado pelas pessoas com deficiência e suas organizações, para impulsionar as atuações desenvolvidas em união (SASSAKI, 2007).
2006
Adotada pela Assembleia Geral da ONU a resolução que criou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (conhecida também como Convenção de Nova Iorque) (SASSAKI, 2007). No Ordenamento Jurídico brasileiro, passaram pelo rito especial presente no §3º do art. 5º da CF/88, elevando ao status de emenda constitucional, ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e promulgado pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, sendo esta a data da sua vigência no plano interno (SASSAKI, 2007).
2013
Ano em que foi aprovado o Tratado de Marraqueche para facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para acesso ao Texto Impresso; promulgado no Brasil pelo Decreto n.º 9.522/2018 e firmado em Marraqueche (BRASIL, 2018).

Fonte[1]: A autora (2022)

[1] As informações foram retiradas dos seguintes autores: SASSAKI (2007), Fundo das Nações Unidas

Como se pode observar, no quadro acima, o processo histórico das legislações internacionais evidenciou a importância do protagonismo da pessoa com deficiência na luta por seus direitos, a exemplo do que aconteceu nos anos de 1962 com os Tretas Rolantes, 1970 com a atuação de Judy Heumann, 1972 por Ed Roberts, Phil Draper e novamente Judy Heumann. E, entre outras pessoas com deficiência, diante das negações de seus direitos, se viram obrigadas a lutarem por eles, chamando atenção da sociedade e, assim, desencadeando movimentos de reivindicação dos seus direitos, incluindo também familiares, estudiosos e simpatizantes pela causa. Assim, as reivindicações não ficaram restritas a esse grupo, pois chamaram à responsabilidade da sociedade no sentido de incluir as pessoas com deficiência. Anos após, em 1975, foi elaborada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em que enfatiza a importância da participação desse segmento nas decisões que se referem aos seus direitos.

Ainda, sobre as legislações em âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, segundo Bobbio (1992), foi considerada a abertura do período de defesa dos direitos humanos positivos e universais. Assim, conforme o referido autor, a garantia internacional de igualdade de direitos aos seres humanos, sem distinção de pessoas, independentemente de sua característica, a exemplo da deficiência, está explícita na DUDH.

Esse processo de luta pelo direito das pessoas com deficiência foi se ampliando, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 (ou Conferência de Jomtien), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Esta trata do Plano de Ação para Atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem, incluindo no seu texto as pessoas com deficiência, conforme no ponto 3, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade. No ponto 5, dispõe sobre a atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências. Neste sentido, foram necessárias medidas que garantisse a igualdade de acesso à educação desse segmento, isto é, que fosse parte integrante do sistema educativo (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990).

---

para a infância (1990); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação (1994, p.1); Tratado de Amsterdã (1997), Brasil, (2001); Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International (2002); Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde (1990); Brasil (2018).

Nessa direção, no ano de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, foi elaborada a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que trata dos Princípios, da Política e Prática em Educação, e se constitui em um dos documentos internacionais mais importantes sobre educação inclusiva (BRAGA; FEITOSA, 2016).

Essa Declaração ratificou o compromisso dos Governos e Organizações Internacionais no sentido de garantir o direito à Educação das Pessoas com Deficiência, de combater as discriminações, inclusive as que podem levar a não inclusão dessas pessoas ao ensino regular (BRAGA; FEITOSA, 2016).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 1999, foi ratificada e promulgada em 2001, no Brasil, através do decreto n.º 3.956/2001 (BRASIL, 2001). Esta ressalta a importância das garantias e direitos fundamentais das pessoas com deficiência, dispõe sobre a proibição de qualquer forma de distinção, que leve a exclusão ou restrinja o alcance dos direitos fundamentais, e, nessa linha, a educação está presente na referida Convenção (BRAGA; FEITOSA, 2016).

No ano de 2006 foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o primeiro Tratado Internacional sobre Direitos Humanos que estabelece obrigações a todos os seres humanos para com as pessoas com deficiência. No ambiente internacional foi um marco da educação inclusiva, pois define o entendimento atual sobre o tema e elucidou as normas para que a inclusão seja efetivada (BRAGA; FEITOSA, 2016).

Nessa linha, é fundamental compreender a crise de paradigmas trazida por Mantoan (2003), assim como o percurso para se chegar à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Essa autora faz uma reflexão em relação à conceitualização dos gregos a respeito dos paradigmas, pois, estes entendiam como um padrão abstrato que se encaixa de forma imperfeita no mundo real. Outra visão considerada mais moderna, defende que trata de um aglomerado, sendo um “conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios” (MANTOAN, 2003, p.11), que em um determinado período da história são divididos por uma comunidade, que dita o comportamento até que não solucione os problemas e, assim, entre em crise.

Dessa forma, essa mesma autora entende que a crise do paradigma se trata

de uma crise de concepção, da forma como se enxerga o mundo, e nos casos das mudanças mais severas, ocorrem as resoluções científicas (MANTOAN, 2003). Essa mudança deixa o momento incerto e, simultaneamente, traz a liberdade para que se façam alternativas, maneiras de interpretar o conhecimento para conseguir realizar as mudanças (MANTOAN, 2003).

Assim, quando se trata da inclusão escolar, ao realizar o recorte da pessoa com deficiência, é necessário repensar o paradigma atual educacional, isto é, ter uma reinterpretação. A diversidade humana é fundamental para compreensão de como a sociedade apreende e compreende a si mesmo e o mundo (MANTOAN, 2003). Esse entendimento corrobora para a importância da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência, isto é, desses/as alunos/as serem obrigatoriamente matriculados/as nas escolas de ensino regular, pois a sociedade possui uma diversidade humana e todas devem ser aceitas, respeitadas, incluídas, livres de discriminação e preconceito. E o principal caminho é o convívio entre o/a estudante sem deficiência e o/a estudante com deficiência. Para que isso seja feito, deve acontecer a mudança no paradigma que a autora ressalta. O ambiente escolar não pode ignorar essas modificações e marginalizar estudantes por suas diferenças, pois é através delas que os/as alunos/as são formados/as e instruídos/as. É importante conseguir se expressar, de diversas maneiras, o que se sabe a partir das origens, valores e sentimentos (MANTOAN, 2003).

No âmbito Nacional, os avanços internacionais que reconheceram os direitos das pessoas com deficiência, especialmente à educação, resultado das intensas reivindicações, acabaram influenciando as políticas no Brasil, e dando força aos movimentos sociais de/para pessoas com deficiência. Estes movimentos lutavam/lutam pelas conquistas, garantias e manutenção de direitos, como também, ao internalizar Tratados, Declarações e Convenções internacionais o que influenciou o ordenamento jurídico brasileiro.

A luta em defesa da inclusão das pessoas com deficiência ganhou força e gradualmente foi sendo assegurada no arcabouço jurídico do país, a exemplo da educação como direito. No entanto, é um processo que vem ocorrendo lentamente e com retrocessos. No período de 2018-2021, medidas governamentais foram elaboradas, consideradas um retrocesso, uma vez que colocam em risco a manutenção dos direitos já conquistados por esse segmento, a exemplo do Decreto

n.º 10.502/2020, que institui a chamada Nova Política Nacional De Educação Especial no Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência. Esse Decreto vai contra o modelo de Educação Inclusiva atualmente adotado e respaldado por lei, considerando que incentiva a criação de Escolas Especiais e retira a obrigatoriedade da matrícula do/a aluno/a com deficiência nas escolas de ensino regular, ferindo diversas legislações, inclusive a Constituição Federal de 1988. A situação torna-se preocupante, visto que é dever do Estado e da família garantirem o acesso à educação das pessoas com deficiência, em colaboração com a sociedade, pois é direito humano fundamental positivado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988 e BRASIL, 2015), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a LBI/2015 (BRASIL, 2015), uma vez que asseguram o direito à educação para todas as pessoas com deficiência, são marcos importantes para inclusão.

Assim, garantir a educação como meio para a inclusão social é um princípio fundamental, de forma a assegurar a Dignidade da Pessoa Humana e o direito à igualdade. Esse é um processo em construção, considerando que na história do direito começou a se falar sobre Educação Inclusiva no século XVIII, mas o modelo de educação não era inclusivo para as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011). O modelo de escola estava longe do ideal, tendo em vista que não era voltado para questões educacionais, funcionava como abrigo, assistência e terapia, conforme afirma Braga e Feitosa (2016).

Nesse processo de construção, com avanços e retrocessos, é importante destacar os principais marcos legislativos e documentais, sobre o direito à educação inclusiva para a pessoa com deficiência no Brasil, e os períodos mais promissores para a elaboração do arcabouço legal, ficando mais evidentes a partir do advento da Constituição de 1988, por ser promulgado o AEE, preferencialmente nas redes regulares de ensino, a educação como direito de todos/as e a promoção do bem-estar dos indivíduos, sem preconceito e discriminação. No ano de 1989 ocorreu a criação do Corde; em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a obrigatoriedade dos familiares em matricular as crianças e adolescentes com deficiência nas escolas da rede de ensino regular e, a garantia do Estado de fornecer AEE; em 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua disposição traz sobre a educação bilíngue dos surdos; o Decreto n.º 3.298/99 regulamentou a Lei n.º 7.853/89, em que trata da Educação Especial transversal a

todos os níveis e modalidades de ensino e complementar ao ensino regular; a Lei n.º 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo as diretrizes e metas para a educação a cada 10 anos.

Nessa linha, também se destaca a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, ao tratar da formação dos/as professores/as e, inclui o conteúdo da inclusão nos debates sobre alunos/as com necessidades educacionais especiais, denominação utilizada pelo documento; a Lei n.º 10.436/2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras); promulgação do Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.098/00, garante a inclusão de Libras como disciplina curricular. Em 2003, com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi destacada atuação no currículo da Educação Básica temáticas sobre as pessoas com deficiência e no ensino superior, as ações afirmativas para garantir a inclusão, o acesso e permanência das pessoas com deficiência.

Em 2007, o Decreto nº 6.094/2007 (O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), trata da acessibilidade arquitetônica nas escolas (BRASIL, 2007); e, em 2015, foi sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com um capítulo sobre a Educação e, ele oficializou o direito à educação inclusiva entre outras medidas, conforme é possível comparar no quadro a seguir:

Quadro 2- Resumo histórico das legislações/documentos nacionais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência

1988
Ano da Promulgação da Constituição Federal de 1988 (ou Constituição Cidadã), que ressaltou as discussões relacionadas a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas, devido à proclamação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); também pode-se destacar que seu texto traz a obrigação de se promover o bem de todos os indivíduos, sem preconceitos, discriminação e a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988).
1989
Foi sancionada a Lei n.º 7.853/1989, que trata do "Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências" (BRASIL, 1989, p.1).
1990
Sancionou a Lei n.º 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em um dos seus dispositivos, o III do artigo 54, traz a responsabilidade do Estado em garantir, às crianças e adolescentes com deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; no artigo 55 dispõe sobre a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular as crianças na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

(continuação)

1994
Foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, considerada contrária ao paradigma da educação inclusiva, visto que direciona a maneira que deverá ocorrer a integração institucional, ou seja, o aluno com deficiência teria que se adaptar a escola e não o contrário, caso fosse julgado como apto para ter acesso às salas de aulas comuns do ensino regulares, com isso não eram consideradas as diferentes potencialidades de aprendizagem, reafirmando ser dever apenas da educação especial a educação desse segmento (BRASIL, 1994).
1996
Sancionou a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que elenca em seu inciso XIV, artigo 3º, os princípios que a educação deve seguir, entre ele que deve se respeitar as questões das diversidades humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva e também traz o capítulo V-A: "DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS" (BRASIL, 1996).
1999
A promulgação do Decreto n.º 3.298/99, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, estabelece as normas de proteção e outras disposições, como também aduz que a educação especial deve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo está complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999).
2001
Ocorreu a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que traz no seu artigo 2º o dever de matricular todos os estudantes pelo sistema de ensino e para que isso ocorra é obrigação das escolas se modificarem para atendê-los, contudo o atendimento educacional especializado é trazido em seu texto, como complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2001). O que vai de contra a promoção da educação inclusiva, presente nas Diretrizes, ao trazer a possibilidade de substituir a matrícula do referido aluno/a na sala de ensino regular (LIMA; MORAES; LIMA, 2021). Outro destaque é a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que em resumo é um documento com as diretrizes e metas para a educação, confeccionado a cada dez anos e tendo este tempo para serem atingidas.
2002
A publicação da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Em seu §3ºII do artigo 6º que dispõe para escolher dos conteúdos para a formulação das competências, deverá além da formação específica das etapas da educação básica, também ter que inserir o debate contemporâneo maior que tenha conhecimentos sobre as especificidades dos denominados no documento, como alunos com necessidades educacionais especiais. Destaca-se também o sancionamento da Lei n.º 10.436/2002 que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão, devendo ser assegurado maneiras institucionalizadas para apoiar seu uso e difusão, assim também prevê que o ensino de Libras faça parte do currículo nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (BRASIL, 2002). Outrossim, a Portaria n.º 2.678/2002, em que dispõe a adoção nacional de uma Política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille nas modalidades de ensino, como também institui a Grafia Braille para a Língua Portuguesa no Brasil (BRASIL, 2002).
2003
Ocorreu o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO (BRASIL, 2007). Em seu texto, tem como um dos objetivos nas atuações, disseminar, no currículo da Educação básica, as temáticas que tratam das pessoas com deficiência e no ensino superior, impulsionarem ações afirmativas que garantam à inclusão, acesso e permanência desse segmento (BRASIL, 2007).

(continuação)

2004
Ano que foi publicada pelo Ministério Público Federal, a Cartilha denominada "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular", que dispõe sobre conteúdos voltados para a efetivação da educação inclusiva nas escolas, a exemplo dos aspectos jurídicos, orientações pedagógicas e mensagens para os pais ou responsáveis das crianças com e sem deficiência e aos professores. Buscando impulsionar informações que combatam a cultura antidiscriminatória contra esse segmento (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004). Outrossim, o Decreto n.º 5.296/04, que vem regulamentar as Leis n.º 10.048/00, que garante a prioridade de atendimento às pessoas constantes nela, e 10.098/00, que traz as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e outras medidas (BRASIL, 2004).
2005
Ano da promulgação do Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.436/02, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei n.º 10.098/00, garantindo a inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação do professor de libras e do instrutor de libras, da utilização e disseminação de libras e da Língua Portuguesa para que se efetive o acesso das pessoas surdas à Educação (BRASIL, 2005).
2007
Foi publicado o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) que em resumo trata sobre a questão da acessibilidade arquitetônica dos ambientes escolares, como a implementação de salas de recursos multifuncionais e que seja realizada a formação docente voltada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007). Outrossim, a promulgação do Decreto n.º 6.094/07 que visando melhora da qualidade da educação básica, traz a implementação do plano de Metas Compromissos Todos pela educação e os programas e ações de assistência técnica e financeira em que terá a participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2007). Com objetivo impulsionar a educação inclusiva nas escolas públicas, para isso, traz medidas para assegurar o acesso e permanência no ensino regular dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2007).
2008
A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe sobre as diretrizes a serem seguidas para uma política pública de inclusão na escola (BRASIL, 2008). Foi promulgado o Decreto n.º 6.571/2008, que tratava sobre como deveria ser seguido o Atendimento Educacional Especializado, revogado posteriormente pelo Decreto n.º 7.611/2011, passando este a tratar sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras questões (BRASIL, 2008).
2009
Ocorreu a publicação da Resolução n.º 4 do CNE/CEB, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deverá ser ofertado no contraturno, ocorrendo com prioridade na escola em que esse aluno estuda ou em outra de ensino regular, devendo ser realizado AEE da rede pública, ou, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).
2012
Ocorreu a publicação da Lei n.º 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu texto um trecho destacado é o inciso 2°, do artigo 1°, que considera a pessoa com TEA para todos os efeitos legais como pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

(continuação)

2014
Aconteceu a publicação do Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014, que entre as suas metas tem a 4, que visa para os indivíduos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a universalização com intuito de garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, que seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Para isso ocorrer, o documento traz as estratégias necessárias. Como também ocorre o monitoramento por um mapa, pelo MEC e o Inep, do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).
2015
Sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, incorporados pelo ordenamento jurídico brasileiro com posição de emenda constitucional, ou seja, passou pelo procedimento do §3º do art 5º da CF/88. A Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e promulgada pelo Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2015). O Estatuto modifica diversas legislações no nosso ordenamento, trata de várias questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência e visa assegurar, promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, com intuito de realizar a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). O Estatuto possui dois postulados: sendo a igualdade, em seu sentido material, que conforme Aristóteles, é a busca pela igualdade real, tratando de forma desiguais pessoas que se encontram em condições desiguais, na medida e proporção de suas desigualdades; o outro postulado é o da não-discriminação. Outra modificação foi o conceito de “Pessoa com deficiência”, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, visto que estabelece um novo conceito para pessoa com deficiência baseado em critérios sociais, considerando a dificuldade de inserção social do indivíduo para a sua caracterização. Vem substituir o modelo médico, que visa a deficiência como algo que precisa de cura, considerando algo intrínseco à pessoa (BRASIL, 2015). A LBI tem o capítulo IV, que trata sobre o Direito à Educação e com avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais, principalmente alegando a questão da implementação de recursos de acessibilidade. Em seu art. 28 consolida, expressamente, o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, como também dispõe que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, as escolas não podem negar a matrícula desses alunos e não podem cobrar valores adicionais (BRASIL, 2015).

(conclusão)

2020
Ocorreu a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, em 28 de abril de 2020, que devido à pandemia da COVID-19, reorganiza o Calendário Escolar e dá possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima exigida no ano, dispõe sobre alguns procedimentos, que foram elencados para implementação do sistema remoto das aulas aos alunos submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais, os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2020). Em adição, houve a publicação do Parecer CNE/CP n.º 11/2020, que teve o texto do item 8.1 e 8.2 questionado pelo Ministério Público, por ser considerado discriminatório, visto que, abria a possibilidade de ensino à distância durante a pandemia da COVID-19 para esses alunos, enquanto os outros voltariam às aulas presenciais, como também comparava deficiência com comorbidade, o texto foi reformulado e posteriormente publicado pelo Parecer CNE/CP n.º 16/2020 (BRASIL, 2020). Outrossim, foi promulgado o Decreto n.º 10.502/2020, que institui a denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Contudo, ocorreu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6590 e o STF decidiu suspender a sua eficácia, por violar a Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Visto que o Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020) altera o ordenamento jurídico brasileiro, o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Promove a introdução de uma nova política educacional nacional que contraria o modelo de educação inclusiva, voltando ao paradigma da segregação. Ademais, a referida política não ouviu as pessoas com deficiência e nem os movimentos sociais, para a sua construção. Sendo assim foi realizada Audiência Pública para se ouvir o segmento (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2021).
2021
Houve a publicação do parecer CNE/CP n.º 6/2021, que trata das Diretrizes Nacionais que orientam a implementação de medidas no retorno às atividades presenciais de ensino e aprendizagem, como também para regularizar o calendário escolar (BRASIL, 2021).

Fonte[2]: A autora (2022)

No processo histórico, fica evidente que no âmbito nacional temos leis que asseguram o direito à educação inclusiva para os/as estudantes com deficiência, ou seja, a matrícula deve ser realizada nas salas de aula de ensino regular, o ingresso e permanência desses devem ser respeitados, para a assegurar os dispositivos legais, conforme tratado anteriormente.

Contudo, é fundamental destacar que no período de 2015 a 2020, 05 (cinco) anos, e no âmbito Nacional não foram elaboradas outras leis referentes aos direitos da pessoa com deficiência, principalmente à educação, mesmo com a necessidade de atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASL, 2008), para atender as reivindicações das pessoas com

[2] As informações foram retiradas dos seguintes autores: Brasil (1988); Brasil (1989, p.1); Brasil (1990); Brasil (1994); Brasil (1996); Brasil (1999); Brasil (2001); Lima, Moraes e Lima (2021); Brasil (2001); Brasil (2002); Brasil (2002); Brasil (2002); Brasil (2007); Ministério Público Federal (2004); Brasil (2004); Supremo Tribunal Federal (2021); Brasil (2021), Brasil (2005); Brasil (2007); Brasil (2007); Brasil (2008); Brasil (2009); Brasil (2012); Brasil (2014); Brasil (2015); Brasil (2020); Brasil (2020); Brasil (2020); Brasil (2020).

deficiência, dos estudiosos da área, e dos movimentos sociais que tratam dessa temática.

Além disso, é importante destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei n.º 13.146 de 2015, que entrou em vigor em 2016, tem como base a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, é um avanço para garantir esses direitos. Apresenta as diretrizes para Inclusão da Pessoa com Deficiência, aduzindo sobre regras e direitos para pessoas com deficiência. Estabelece punições para quem comete atitude discriminatória, dentre outras questões, trata sobre a educação das pessoas com deficiência e, no Capítulo IV, assegura a educação inclusiva em todos os níveis e aprendizados, almejando o maior desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, tendo como base as suas características, interesses e necessidades de aprendizados. No que se refere à efetivação da matrícula escolar, esta deve ser realizada na rede regular de ensino (BRASIL, 2015).

Braga e Feitosa (2016) destacam que a educação é um componente indissociável para ser realizado o desenvolvimento pleno da personalidade humana, essencial para efetivar a cidadania, sendo fundamental assegurar o acesso à educação e a realização de um tratamento igualitário a todos os indivíduos, sem distinção. No entanto, a despeito de todos esses aparatos normativos, conforme esses/as autores/as, ainda acontece a exclusão das pessoas com deficiência.

Assim, os aparatos que existem nas leis, assegurando o direito à educação das pessoas com deficiência, muitas vezes não são seguidos e respeitados. Na prática, existem instituições que não estão preparadas estrutural e academicamente para tornar possível a educação inclusiva para as pessoas com deficiência, como também há casos de escolas públicas e privadas que ainda se recusam a aceitar a matrícula desses/as alunos/as.

O estudo de Vicentini (2016) reforça as questões que vêm sendo levantadas no presente trabalho, no sentido de que os/as alunos/as com deficiência têm um melhor desenvolvimento quando inseridos/as no mesmo ambiente dos/as estudantes do ensino regular e sem deficiência, esses também aprendem valores de convivência e tolerância ao próximo. Porém os/as alunos/as com deficiência ainda se deparam com a negligência do Estado na efetivação de uma política efetivamente inclusiva, em relação à falta de apoio técnico e financeiro às escolas públicas.

O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2018, com vigência até 2024, na Meta 4 que trata a universalização do acesso à Educação Básica e do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, mostra a importância para a aprendizagem dos/as alunos/as em classes comuns da educação básica (BRASIL, 2019).

É importante destacar que a inclusão é um processo, ainda, em construção, principalmente quando se analisa por região, considerando que, segundo o Censo Demográfico/IBGE de 2010, em um total de 1.087.617 crianças e adolescentes, de 4 a 17 anos com deficiência, 82,5% (897.116) utilizavam a escola ou creche (BRASIL, 2019, p.82). 17,5% desses/as alunos/as estão fora da escola, e esse percentual apresenta diferenciação conforme a região: o Centro-Oeste tem o maior percentual de atendimento a esses/as alunos/as (85,3%). A região Norte apresenta o menor percentual (77,9%), na Região Nordeste o percentual é de 80,9%, onde a presente pesquisa está sendo realizada (BRASIL, 2019).

Nessa direção, ao analisar o Censo Escolar da Educação Básica, observa-se que houve um crescimento gradual na porcentagem em relação à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Mas, foi na Educação profissional, concomitante/subsequente, que houve variação, referente aos/as alunos/as com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, que realizaram a sua matrícula em classes comuns. Os dados apresentados no censo não são divididos em anos iniciais e finais, informam a porcentagem do total do ensino fundamental, 85,5% em 2016 e 90,4% em 2020. Assim, constatamos que houve crescimento de 4,9%, ficando em terceiro lugar do maior aumento na proporção de estudantes incluídos no período de 2016 a 2020, atrás da EJA com 7,6% e da educação infantil com 8,8% (BRASIL, 2021).

Buscando verificar esse processo de inclusão, em 2016 o percentual de alunos/as incluídos/as em classe comum, que possuía AEE, foi de 10,5%; 50,2% incluídos/as em classe comum que não possuía AEE, e 39,3% presentes em classe especial. Quando comparados esses dados com os de 2020, constata-se uma diminuição de estudantes matriculados/as em classe especial de 6,7%, uma vez que ocorreu aumento dos/as alunos/as incluídos em classe comum que não tinha AEE,

para 55,8%, e redução de estudantes incluídos/as em classe comum com AEE para 37,5% (BRASIL, 2021).

Sobre a oferta de educação inclusiva na rede Municipal de ensino, os dados mostram que cerca de 675.677 alunos/as foram matriculados/as em classe comum e 26.857 em Classe Especial, ou seja, cerca de 96,2%, ficando atrás apenas das redes estaduais que possuem o percentual de 97,2% (390.240). Contudo, ao analisar a rede privada, esta possui o menor percentual de alunos/as incluídos/as em classes comuns, são 81.101 (40,9%), enquanto 117.295 estão em Classe Especial (BRASIL, 2021).

O percentual de escolas que informaram ter recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas, entre 2016 a 2020 são os seguintes: 72,7% em Escolas Federais (n=22), 48,9% nas Estaduais (n=820), 52,1% nas Municipais (n=80.031) e 70,2% nas Privadas (n=33.112) (BRASIL, 2021).

Esses dados mostram que apesar de algumas variações, os/as estudantes com deficiência estão sendo incluídos na classe comum. Contudo, é necessário analisar como está ocorrendo na prática essa inclusão, demonstrado nos documentos oficiais analisados. Muitos estudos mostram a importância da inclusão escolar desse segmento, tanto para a pessoa quanto para quem convive com ela. Contudo, verifica-se que escolas ditas inclusivas, na verdade, realizam práticas integrativas, dificultando a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, porque o ambiente não está, de fato, realizando a Educação inclusiva, assegurada por leis (BRASIL, 2015).

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO E NO MUNICÍPIO DE RECIFE

No presente estudo foi destacado a Política do Estado de Pernambuco por ser a indutora da política dos municípios e, em Recife por ser o campo empírico da pesquisa. No âmbito do Estado de Pernambuco e no Município de Recife, foram elaboradas e publicadas leis, Planos e Políticas Públicas voltadas para a Educação das pessoas com deficiência, visando garantir a efetivação desse direito nas escolas, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 3- Resumo histórico das legislações/documentos de Pernambuco sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência

PERNAMBUCO
2012
Publicada a Lei Estadual n.º 14.789/2012, que institui em Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência (PERNAMBUCO, 2012).
2015
Sancionada a Lei Estadual n.º 15.487/2015, que trata da proteção e os direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2015). Inicialmente regulamentada pelo Decreto n.º 46.253/2018, depois este Decreto foi revogado pelo Decreto n.º 46.540/2018 (PERNAMBUCO, 2018). Em seu texto destaca que para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Nessa linha, também foi sancionada a Lei n.º 15.533/2015, que dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE). Destaca, em resumo, nas estratégias e metas, medidas que fortaleçam, assegurem a educação inclusiva e eliminem as barreiras arquitetônicas (PERNAMBUCO, 2015).
2021
Publicada a Lei n.º 17.237/21, que modifica a Lei n.º 14.789/2012, dispõe sobre a Política do Estado de Pernambuco da Pessoa com deficiência, com o intuito de garantir o acesso a recursos de acessibilidades e tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021).

Fonte[3]: A autora (2022).

Quadro 4- Resumo histórico das legislações/documentos de Recife sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência

RECIFE
2006
Promulgada a Lei n.º 17.199/2006, que institui a política municipal de inclusão da pessoa com deficiência em Recife (RECIFE, 2006).
2012
Sancionada a Lei n.º 17.828/12, que proíbe a cobrança às crianças com deficiência, de valores superiores nas creches, escolas e as demais instituições de ensino em Recife (RECIFE, 2012).
2015
Lei n.º 18.117/2015, que modifica os dispositivos da Lei n.º 17.199/ 06 e a Lei n.º 18.147/15, que aprova o Plano Municipal de Educação de Recife, dispondo em seu texto medidas a serem realizadas para garantir o acesso à educação desse segmento (RECIFE, 2015). Outrossim, houve a publicação da denominada "Política de ensino da Rede Municipal do Recife. Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares" (RECIFE, 2015).

Fonte[4]: A autora (2022).

Percebe-se que ao longo dos anos, em termos de legislação, a intenção foi assegurar o direito humano fundamental à educação das pessoas com deficiência, para que elas pudessem desenvolver a vida com autonomia e independência. Contudo, para isso, foi necessário ter documentos orientadores para os diversos níveis de competências administrativas, como também, políticas públicas eficazes, para assegurar esse direito de forma interligada.

[3] As informações foram retiradas dos seguintes autores: Pernambuco (2012); Pernambuco (2015); Pernambuco (2018); Pernambuco (2018); Pernambuco (2015); Pernambuco (2021).

[4] As informações foram retiradas dos seguintes autores: Recife (2006); Recife (2012); Recife (2015); Recife (2015).

Segundo o Relatório Parcial da Frente Parlamentar em Defesa da Pessoa com Deficiência, da Assembleia Legislativa de Pernambuco de 2018, foram realizados ações e encaminhamentos da Frente Parlamentar. Uma das recomendações foi que houvesse agendamento de reunião com a Promotoria de Educação do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e o Sindicato Pernambucano de Escolas, para debater sobre as recusas das matrículas em escolas. O Relatório evidenciou que a recusa da matrícula do/a aluno/a com deficiência, em creches e escolas, e a má prestação do serviço nas escolas foram temas sempre presentes nas audiências públicas (PERNAMBUCO, 2018).

Ao analisar a Política do Estado de Pernambuco, da Pessoa com Deficiência, sancionada pela Lei Estadual n.º 14.789/2012, que tem como base o inciso XIV, do art. 24 da Constituição Federal de 1988 e o Decreto Federal n.º 6.949/09; está relacionada a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência no Brasil; e apresenta o conceito social de deficiência. Na presente Política foi possível encontrar medidas que garantem o direito à educação inclusiva dos/as alunos/as com deficiência de forma efetiva. Entre seus objetivos, estabelece no inciso VII, do artigo 6º, a promoção da educação inclusiva, considerando a educação especial[5] como modalidade de ensino, bem como as especificidades das pessoas com deficiência. Nos incisos I e II do § único, define o dever dos Planos Estaduais de Educação em incluir metas e estratégias para esta garantia: o acesso à alfabetização e o letramento, pelo sistema braile de leitura e escrita, aos/as alunos/as com deficiência visual, como também recursos para acessibilidade e tecnologias assistivas, para promover a sua autonomia e independência.

E, ainda, no inciso I, do artigo 8º, dispõe sobre as estratégias para otimização do capital social e humano do Estado, para integrar “áreas de saúde, educação, desenvolvimento econômico, ciência e tecnologia, transportes, assistência social, edificações públicas, urbanismo, previdência social, habitação, cultura, justiça, direitos humanos, desporto, turismo e lazer”. Nas linhas de ação “d”, “l”, “g”, “ll”, do artigo 14, define a articulação da política em diversas áreas, incluindo educação e sejam criadas, garantidas formas para que a pessoa com deficiência, patologias crônico-

5 Conforme Sassaki (1997), na história da Educação Especial, existiram períodos extensos, em que havia um sistema paralelo de ensino, restrito aos alunos com necessidades específicas. Contudo, houve modificações em relação a sua função, passando a priorizar o apoio à escola regular para receber esses estudantes.

degenerativas ou que usem cadeiras de rodas, se desloquem com prioridade, em veículos adaptados, para locais onde desenvolvam atividades elencadas nos dispositivos, entre elas a educação. Ainda neste artigo, em seu inciso III, este estudo destaca a educação como dever de sensibilizar e conscientizar a sociedade, para formação de uma cultura inclusiva nas políticas públicas em Pernambuco; e garante a formação continuada, sobre temáticas relacionadas às pessoas com deficiência, direcionada aos gestores, técnicos e docentes de órgãos, setores e entidades que fazem parte do Sistema Estadual de Educação.

No inciso II, do artigo 14, existem cerca de 19 alíneas contendo medidas que devem ser tomadas, envolvendo a inclusão na escola dos/as alunos/as com deficiência. Destacam-se as seguintes: promoção de cursos de Libras e Tiflologia, para técnicos e professores da rede, para familiares de pessoas com deficiência e a comunidade geral; realização de formação para professores intérpretes, instrutor de Libras e transcritor de braile; garantia da presença desses professores/as em todas as redes de ensino, devendo ser aprovados em concurso público; implementação do ensino de Libras nas escolas de Pernambuco, em seus núcleos de línguas; garantia de escolas e classes bilíngues para os/as estudantes surdos/as, e, também, creches. Na matriz curricular, ter disciplinas sobre a temática da pessoa com deficiência, devendo ser realizado por professor/a habilitado/a; garantia da formação específica aos profissionais de Educação Física; através do CONED (Conselho Estadual sobre Drogas) e articulação para implementar políticas públicas referentes à educação; garantia do acesso à educação, devendo adequar os espaços físicos das escolas públicas.

Outro ponto a destacar é a garantia da formação continuada dos/as profissionais das salas multifuncionais, assegurando que se tenha o acesso aos recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva de aprendizagem, a participação da pessoa com deficiência tenha autonomia, independência, participação, qualidade de vida, que sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem conforme a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL,1996).

Em continuidade, a análise documental sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco, sancionado pela Lei estadual n.º 15.533/2015, com vigência de 10 anos, até 2024. Nas estratégias, para alcançar a Meta 1 (PERNAMBUCO, 2015), é possível identificar:

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 48, 4% (quarenta a oito vírgula quatro por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano Estadual de Educação-PEE.

Em seu ponto 1.9 determina que nos locais de ensino infantil é necessário padrão de infraestrutura, orientados pela proposta inclusiva, para atender as pessoas com deficiência, eliminando todas as barreiras arquitetônicas. Sobre este ponto, é importante frisar que as barreiras impeditivas à inclusão desse segmento, não se limitam à arquitetura. Precisa incluir no texto estratégias para eliminar as barreiras que estão elencadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Outro destaque é a Meta 4 (PERNAMBUCO, 2015):

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços.

Essa meta apresenta 21 estratégias que devem ser efetivadas, em que destacamos algumas: 1) o fortalecimento da educação inclusiva, com a colaboração dos entes federados, assegurando a acessibilidade, aprendizagem, permanência; transporte adequado; 2) educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais; 3) material didático e paradidáticos, materiais devem suprir as necessidades desses/as estudantes e serem acessíveis, para que possam utilizá-los através de tecnologias assistivas. Outras estratégias previstas: 4) o apoio técnico a ser dado aos municípios, a exemplo da disponibilização de profissionais para elaboração e acompanhamento de projetos, formação de equipes técnicas e pedagógicas municipais seguindo transversalmente os preceitos da educação inclusiva; garantia dos recursos multifuncionais e a qualificação do profissional; 5) melhorias das atuações envolvendo o acompanhamento pedagógico, monitoramento do acesso e da permanência na escola e Atendimento Educacional Especializado, de forma a garantir a entrada de um núcleo multidisciplinar de atendimento aos/às alunos/as. Destaca também, 6) a necessidade do aumento de formações continuadas, para os/as profissionais que atuam na sala de ensino regular e AEE, para que se tenham outras possibilidades e práticas, com base na educação inclusiva.

Como é possível observar, a Política do Estado de Pernambuco da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2012, passou por modificações, sendo a mais recente a Lei Estadual n.º 17.237/21. E, na mesma, podemos encontrar alinhamento com as legislações nacionais e documentos internacionais, visto que a sua base é a Constituição e a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência. Outrossim, o Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco, em seu texto, traz medidas para inclusão, na escola de ensino regular para pessoas com deficiência. Apesar de ter sido publicado em 2015, o documento não cita a Convenção e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O PEE/PE cumpre o que está disposto no art. 214 da CF/88 e no art. 8º da Lei Federal n.º 13.005/ 2014, que é o Plano Nacional de Educação, em que foi estabelecido um prazo de um ano a partir da publicação do PNE, para que o Estado faça o Plano de Educação ou adequar os planos já aprovados, conforme as diretrizes, metas e estratégias de seu texto. Essa mesma medida também foi direcionada aos Municípios.

Conclui-se que em termos de legislação sobre a Política e o Plano do Estado de Pernambuco, existem medidas adotadas para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência, contudo, para obter informações sobre os resultados dessas medidas, foi necessário analisar mais adiante, através das entrevistas que embasaram os dados desta pesquisa.

No âmbito Municipal, visando responder o objetivo específico da pesquisa, foi analisada a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência em Recife, sancionada pela Lei nº 17.199/2006 e o Plano Municipal de Educação do Recife, aprovado pela Lei nº 18.147/2015. Sobre a política, o texto por ser de 2006 foi modificado, incluindo na sua base o Decreto nº 6949/2009, que internaliza a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Entre os seus objetivos, evidencia a promoção da educação inclusiva, levando em consideração as especificidades do/a estudante. Nas estratégias para a implementação e efetivação da Política, devem ser adotadas as seguintes medidas: melhorar o capital humano do Recife, para integrar diversas áreas articuladas com as políticas, como da saúde e educação. O Plano Municipal apresenta as mesmas medidas do Estadual, incluindo a Meta 4 que está presente no PNE.

Assim, é fato que existem Planos e Políticas no Município do Recife sancionados por leis, que seguem as orientações de documentos em âmbito federal

e internacional. Esses visam assegurar a efetividade do acesso, permanência e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. Nesses documentos são elencadas, as medidas a serem adotadas para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência. Contudo, da mesma forma como ocorreu na análise do documento no âmbito estadual, também foi na municipal, no que se refere aos dados de monitoramento dos resultados dessas medidas, sendo possível a obtenção dessas informações, embora de forma parcial, através das entrevistas, tendo em vista que não é objetivo desta pesquisa verificar, *in locum*, a efetividade da política de educação inclusiva nas escolas.

3 O CAMINHO E PROCESSOS DA INVESTIGAÇÃO - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os aspectos teórico-metodológicos para realização da presente pesquisa, assim como a categorização do campo de pesquisa e dos sujeitos.

3.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Na realização desse estudo, conforme explicitado anteriormente, foi desenvolvida uma pesquisa preliminar, como recurso adicional da avaliação principal, intitulada exploratória, visto a importância de conhecer o campo de pesquisa, seus atores e verificar se havia aluno/a com deficiência matriculado/a na Escola do Município. Também foi realizado o levantamento bibliográfico, com trabalhos cujos objetos de estudo eram próximos à presente pesquisa, para que fosse esclarecida, delimitada, construídas ideias e conceitos e, assim, desenvolver o problema de pesquisa (VERGARA, 2005; GIL, 2007).

Devido a natureza qualitativa e contextual da pesquisa exploratória, esta tem a possibilidade de aprofundar e compreender a realidade do que está sendo estudado, pois o comportamento humano é melhor entendido no contexto social em que está inserido (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

O estudo exploratório possui como característica o planejamento, que pode ser modificado/adaptado, e contém: levantamento bibliográfico, conversas com especialistas na área pesquisada, entrevistas com indivíduos que tenham vivências em relação ao problema de pesquisa (GIL, 2007). Isso contribui para verificar qual instrumento é o mais adequado para a realidade estudada.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi referenciada nos estudos de Bardin (2016, p.52), em que relaciona com a análise de conteúdo e traz questões intersecionais, que se diferenciam, visto que a documental concentra a investigação nos documentos, e a de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação). E, ainda, a análise documental

é realizada especialmente através da classificação-indexação, já a análise categorial, conforme defende a autora (2016, p.52), tem técnicas que fazem parte da análise de conteúdo. Outro ponto é o objetivo dessa técnica, ou seja, reproduzir de forma compacta a informação, para que posteriormente seja possível realizar consulta e armazenar informações coletadas. Em contrapartida, a análise de conteúdo consiste no manejo da mensagem, para mostrar os indicadores que possam inferir em realidades que não estão contidas na mensagem. Um ponto semelhante, entre o tratamento dessas duas técnicas, é o objetivo: tornar claro a especificidade e o campo que será realizada a atuação de análise de conteúdo.

Dessa forma, a referida autora (2016) ao tratar as informações presentes nos documentos têm como intuito representar, de outra forma, as informações presentes, como também organizar de forma conveniente, ou seja, uma fase preliminar para se construir um serviço de documentação, como também, banco de dados, passando de um documento primário, sendo brutos, os dados e informações não tratadas cientificamente ou analiticamente, para um secundário, em que este é a representação do anterior. Assim, essa técnica complementa a pesquisa bibliográfica realizada nesta pesquisa.

Ademais, o procedimento deve seguir às cinco dimensões da análise preliminar da avaliação crítica do documento, conforme Cellard (2008, p.299), como é possível identificá-las, no Quadro 5:

Quadro 5- As cinco dimensões da análise preliminar da avaliação crítica do documento

ANÁLISE PRELIMINAR: AVALIAÇÃO CRÍTICA				
ANÁLISE DO CONTEXTO	AUTORES	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO TEXTO	CONCEITOS-CHAVES E LÓGICA INTERNA

Fonte[6]: A autora (2022).

Após a análise preliminar, conforme Cellard (2008) foi o momento de realizar a denominada análise. Esta reúne todos os elementos colhidos na fase anterior, relaciona com a problemática e a fundamentação teórica, além de fornecer uma interpretação mais lógica.

A seguir foram analisados os principais documentos que tratam das políticas

[6] As informações foram retiradas do seguinte autor: Cellard (2008, p.299).

de educação inclusiva para pessoas com deficiência.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Na presente pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo como tratamento dos dados das entrevistas, observações e o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Rosa. O objetivo dessa análise foi compreender o sentido real do texto, de um determinado documento, como também das informações coletadas nas entrevistas, buscando uma descrição qualitativa, objetiva e sistemática (BARDIN, 2016). Visto os domínios possíveis de aplicação da análise de conteúdo, primeiramente, foi necessário definir a quantidade de pessoas implicadas na comunicação. No caso das entrevistas, foi denominada comunicação dual “diálogo”, com código e suporte Linguístico oral; as que foram respondidas pelas LAI e o PPP da Escola Rosa são Linguísticas escrito e observacional, realizada durante uma reunião; o código e suporte Linguístico oral foi de um Grupo restrito (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo teve o seu início no século XX, com a hermenêutica dos textos sagrados, porém, é considerada uma técnica atual, realizada inicialmente por H. Lasswell, em 1915, quando investigou os alcances dos artigos considerados sensacionalistas (BARDIN, 2016).

Na análise de conteúdo, o caminho a ser seguido, conforme Bardin (2016), foi o da pré-análise, fase da organização com intuito de operacionalizar e sistematizar as ideias construídas no começo, para que assim consiga, em um plano de análise, chegar em um caminho preciso das operações consecutivas. Neste trabalho, a opção foi de elencar três missões que normalmente aparecem nessa etapa, com base em Bardin (2016): a escolha dos documentos utilizados na análise; a construção das hipóteses e dos objetivos; e a criação dos indicadores, que fundamentaram a interpretação final. As atividades realizadas foram: A “leitura flutuante” que foi o contato e conhecimento do texto analisado para mais à frente a leitura ser precisa; “A escolha dos documentos”; “formulação das hipóteses”, uma afirmação provisória, que deverá passar pela investigação, para ser confirmada ou informada; e a formulação dos objetivos, demonstrando o que se quer na pesquisa.

Contudo, a autora é importante deixar claro que não seria obrigatório ter ideias concebidas anteriormente; “a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” que podem ser: “a menção explícita de um tema numa mensagem”

(Bardin, 2016, p. 130). Nesta fase, para a análise temática, torna-se importante que se realize os recortes do texto, em unidades, que possam ser comparadas por categorização e codificação, registrando os dados. A última fase foi a preparação do material, realizada antes da análise, que reúne e prepara os documentos, no caso das entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas, material conservado e numerado os elementos do *corpus.*

A segunda fase foi a da “Exploração do material” aplicada de forma sistêmica das decisões, ocorrendo à codificação, decomposição ou enumeração. A última fase foi a do “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, etapa no qual o material bruto ganha significado e validade. Posteriormente propõem-se inferências e interpretações com base nos objetivos.

A propósito, foi realizada a seguinte caracterização dos sujeitos entrevistados:

Quadro 6- Caracterização dos sujeitos entrevistados

NOME FICTÍCIO	SUJEITOS DA PESQUISA	DATA DA ENTREVISTA
B1	Gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.	Antes da pandemia da COVID-19: 27/02/2020
F1	Gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife	Na pandemia da COVID-19: 24/07/2020
G1	Gestora da Escola Rosa	Antes da pandemia da COVID-19: 20/02/2020
C1	Coordenador Pedagógico da Escola Rosa	Na pandemia da COVID-19: 22/07/2020
P1	Professora das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos/as com deficiência	Antes da pandemia da COVID-19: 19/02/2020
P2	Professora das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos/as com deficiência	Antes da pandemia da COVID-19: 14/02/2020
P3	Professor das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos/as com deficiência	Antes da pandemia da COVID-19: 20/02/2020
A1	Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Rosa	Antes da pandemia da COVID-19: 14/02/2020 Na pandemia da COVID-19: 02/06/2020

(conclusão)

R1	Avó de aluno com deficiência matriculado na Escola Rosa	Antes da pandemia da COVID-19: 11/03/2020
R2	Mãe de aluno e aluna matriculados na Escola Rosa	Antes da pandemia da COVID-19: 11/03/2020

Fonte: A autora (2022).

3.4 DELINEAMENTO DA METODOLOGIA

Neste tópico serão apresentados os processos de realização da presente pesquisa.

Conforme vimos nos estudos e legislações, as escolas têm a necessidade de transformação para garantia da política de inclusão. É fundamental pensar o seu papel na formação integral do/a estudante, em sua formação para cidadania, na construção de sociedade livre de preconceitos e que os direitos fundamentais de todos os indivíduos sejam respeitados. Para isso, devemos refletir sobre formulação de escola, que tenha como fundamento o respeito à diversidade e seja realmente inclusiva (LOURENÇO, 2010).

O presente estudo foi realizado através de pesquisa qualitativa com amostragem de campo, em decorrência do objeto proposto. Conforme Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é o meio que visa explorar e apreender o significado que tem um determinado problema social para os indivíduos ou grupos, dividida nas seguintes fases: 1ª fase - determinação da pesquisa, com o intuito de elaborar previamente os objetivos, eleger o campo e os meios do estudo, uma pesquisa de campo exploratória e a síntese das informações; 2ª fase - definição da análise, que visa elaborar as hipóteses explicativas, definir campo e pessoal, coleta de dados, análise e síntese dos dados, formulação sintética dos destaques dos problemas, discussão e análise do problema com os envolvidos; 3ª fase - estratégia de ação, que traça com os envolvidos a estratégia dos problemas, prepara as ferramentas e técnicas para debater as táticas selecionadas, colocar em prática as estratégias indicadas, pondera os resultados, elabora o relatório crítico e exame final dos resultados (CHIZZOTTI, 1998).

No delineamento da pesquisa qualitativa, segundo Deslauriers e Kérisit (in: POUPART, 2014), são encontrados todos os elementos que integram comumente o projeto de pesquisa, porém existem aspectos e desenvolvimento que os diferem,

envolvendo a formação do objeto, coleta de dados, a confecção do relatório, como também as possibilidades, limites que estão sendo desenvolvidos e a interação dos dados e análise. São destacados 5 (cinco) delineamentos presentes nas ciências sociais, sendo: o estudo de caso, a comparação multicaso, experimentação no campo, experimentação em laboratório e simulação por computador (LESSARD-HÉBER; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

Inicialmente, o estudo teria como campo de investigação duas escolas públicas municipais do ensino fundamental, anos iniciais, no município de Recife-PE. Para a escolha das escolas, foi, primeiramente, realizado sorteio, a partir da relação das Escolas Municipais regulares, do Ensino Fundamental do Recife-PE que tinham alunos/as com deficiência. A escolha pelo sorteio se deu para que não fosse pré-determinado o campo da pesquisa, tendo em vista que todas as escolas devem ser inclusivas para as pessoas com deficiência.

O município conta com um total de 195 escolas e para chegar neste número foi realizado um levantamento no site denominado “Localização Escolar-IDEB”, que gerou uma lista de escolas (BRASIL, 2019). Em seguida, foi realizado um levantamento no site “QEdu” para verificar se as escolas tinham alunos/as com deficiência matriculados/as, conforme dados de 2018, do Censo Escolar/INEP. Das 195 escolas, duas não tinham alunos/as com deficiência matriculados/as e foram consideradas 193 escolas. Após esses procedimentos, as escolas selecionadas foram numeradas de 1 a 193, na ordem que se encontravam na lista, realizado o sorteio no site “sorteios.org”. Foram sorteados 2 números, o 72 e o 94 que corresponderam às escolas: 72- Rosa e 94- Lua, nomes fictícios.

Em seguida, foi realizada uma Pesquisa Exploratória nas escolas sorteadas, porém a Gestora da escola Lua informou que não teria disponibilidade de horário para responder a entrevista, pois o estabelecimento estava em reforma. Assim, houve indicações de outras escolas por parte dos/as professores/as e coordenadora pedagógica. Dessa forma, optou-se por realizar uma amostra intencional, após escutas, com os seguintes critérios: escolas públicas municipais de Recife que tinham estudantes com deficiência matriculados/as, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, professores/as e gestores/as com disponibilidade de horário para responder à entrevista. Foram escolhidas as escolas Rosa e Girassol, como campo empírico da presente pesquisa. Conforme Poupart (2014), a pesquisa qualitativa de natureza

exploratória traz a possibilidade de familiarização com as pessoas e as suas apreensões, como também pode ajudar a determinar os obstáculos e bloqueios que poderiam impedir o andamento da pesquisa.

Após a busca realizada no Portal da Transparência de Recife, a gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, encaminhou a relação das Escolas e Creches da Rede Municipal de Ensino que teriam estudantes com deficiência matriculados/as e o seu quantitativo. A referida lista foi denominada "ALUNOS DEFICIENTE-ANO LETIVO 2020" e, nesta, consta que em 2020, foram matriculados 3.964 alunos/as com deficiência nas Escolas e Creches da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife, totalizando 283 Escolas e Creches com esses/as estudantes matriculados/as. Esses dados confirmam, que as pessoas com deficiência estão sendo matriculadas nas Escolas Públicas Municipais do Recife. Contudo, foi necessário realizar uma investigação mais profunda, para verificar se está sendo garantida a efetivação desse direito, através da implementação da Política Pública Educacional para as pessoas com deficiência em Recife, isto é, como está se realizando, na prática, a inclusão escolar.

No ano de 2020 houve greve dos/as professores/as da rede Municipal do Recife e o isolamento social referente à pandemia da COVID-19, a partir do mês de março de 2020, conforme Decreto n.º 48.809, de 14 de março de 2020, em seu artigo 6º, discorre sobre a suspensão das aulas presenciais e início das aulas remotas, a partir de 18 de março de 2020, além do fechamento de diversos estabelecimentos no Estado (PERNAMBUCO, 2020).

O Decreto n.º 51.100, de 06 de agosto de 2021 determinou a volta gradual das aulas e atividades presenciais nas escolas e universidades, seguindo os protocolos sanitários e horários elencados em seu texto (PERNAMBUCO, 2021).

Diante desse contexto, ficou impossibilitada a realização da pesquisa de campo de forma presencial, bem como a entrevista semiestruturada com o Coordenador Pedagógico da Escola Rosa e a Gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. Por não ter data definida para o retorno das atividades escolares presenciais, indefinição dos procedimentos sanitários para retorno, foi revisto o campo de investigação ficando, apenas, com a Escola Rosa.

Diante desse contexto, no processo de investigação metodológica optou-se pelo Estudo de Caso avaliativo que visa verificar a efetividade da Política de Inclusão

de Crianças com Deficiências em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental, anos iniciais, na cidade de Recife-PE.

A definição de Estudo de caso, conforme Creswell (2010), o/a pesquisador/a vai estudar de forma mais aprofundada um programa, evento, atividade, processo ou indivíduos, sempre relacionando o caso através do tempo e atividade, em que o investigador utiliza diversos meios de coleta de dados, em um espaço de tempo maior. Nessa linha, Chizzotti (1998) destaca que o Estudo de Caso coleta e registra dados de um determinado caso ou de vários, para realizar o relatório ordenado e crítico de uma experiência ou analiticamente, e tem o objetivo de realizar decisões ou propor uma ação que transforme o desenvolvimento. Este processo ocorre em três fases: a seleção e delimitação do caso, trabalho de campo e a organização, e redação do relatório.

O Estudo de caso avaliativo, segundo Godoy (2006), visa desenvolver dados e informações extraídas de maneira minuciosa, empírica e sistemática, tem como intuito analisar o mérito, resultado e efetividade de um programa. Podendo ser considerado como uma pesquisa aplicada que explica a ação específica, nos dar indicadores para que seja realizada a decisão, e aplica o conhecimento que teve para tentar solucionar problemáticas sociais e humanas.

Em relação aos instrumentos de coletas de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, elaborada com a finalidade de analisar a percepção dos familiares dos/as alunos/as com deficiência, dos/as professores/as no Atendimento Educacional Especializado, de professores/as das salas de ensino regular, dos/as gestores/as da escola, da gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife e da gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado. O que se buscou foi o entendimento das dificuldades e possibilidades enfrentadas com relação ao acesso à educação; o que poderia ser feito como melhoria; e entender as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as com deficiência, pais/mães/responsáveis, gestores/as e professores/as para a inclusão escolar, com a intenção de tornar a escola acessível e inclusiva.

Nessa direção, foi realizada a análise documental, conforme Cellard e Bardin (2008, 2006), selecionados documentos que tratam das diretrizes, políticas e planos para a educação da pessoa com deficiência, a partir dos seguintes critérios para a

seleção: relevância em relação ao tema da pesquisa, para responder o problema central e os objetivos; a autenticidade e confiabilidade dos documentos emitidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), Governo Federal, Estado de Pernambuco e o Município de Recife. Também foi considerado o período, os documentos em vigência ou suspensos provisoriamente, devido à concessão da medida cautelar[7] requerida na ADI 6590, sendo este o caso da Nova Política Nacional de Educação Especial no Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência, que aguarda a decisão definitiva. Inicialmente foram organizados os documentos oficiais, primários, escritos e públicos não arquivados (CELLARD, 2008).

Como procedimentos de análise dos dados, a análise de conteúdo de Bardin (2016), optou-se pela análise categorial temática, em que essa autora a define como sendo um aglomerado de métodos de exame das comunicações e examina o que foi falado nas entrevistas ou observado pela pesquisadora, aperfeiçoando-as para analisar as fontes de conteúdo, tanto verbais como não-verbais. Nos métodos de análise de conteúdo o objetivo seria ultrapassar a incerteza, quando se contestaria a própria leitura como sendo válida e generalizável, o enriquecimento da leitura, chamando atenção para aumentar o rendimento e coerência (BARDIN, 2016).

Na construção do arcabouço teórico para fundamentar esta pesquisa, foi realizada a pesquisa bibliográfica conforme a tabela a seguir:

Quadro 7- Pesquisa bibliográfica para construção do arcabouço teórico da pesquisa

		PALAVRAS-CHAVE
LEVANTAMENTO DE 30 DISSERTAÇÕES E ARTIGOS REFERENTES AO TEMA	**RECORTE TEMPORAL DOS ANOS DE 2015 A 2020**	Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência
		Política Pública de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência
		Direito à Educação para as pessoas com deficiência
		Educação Especial

Fonte: A autora (2022).

A escolha desse período se deu pelo fato de que em 2015 houve a promulgação da LBI e, em 2020 por ser o ano do término da realização da pesquisa,

7 "[...] a concessão da medida cautelar em ADI tem caráter de antecipação de tutela. O Supremo Tribunal Federal e Tribunais de Justiça, quando deferem a medida, estão a conceder a satisfação do provimento final, que é a suspensão da eficácia da norma. No tocante aos efeitos, serão ex nunc, em face de sua natureza preventiva, salvo se o Tribunal entender que deva conceder-lhe eficácia retroativa, e erga omnes, devendo a parte dispositiva ser publicada em seção especial do Diário Oficial, no prazo de dez dias a contar do julgamento." (LEMOS, p. 10 -11, 2014)

visto que inicialmente seria 2019-2020, mas que devido à pandemia o prazo foi ampliado para 2021. Utilizou-se como base para coleta de dados algumas bibliotecas específicas como:

Quadro 8- Base para coleta de dados

BASE PARA COLETA DE DADOS
ATTENA Repositório Digital da UFPE
Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES
Revista Educação Especial
Revista Brasileira de Educação (RBE)
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)

Fonte: A autora (2022)

Na ATTENA Repositório Digital da UFPE não obtive acesso a dissertações para análise por ser item embargado, ou seja, significa que não está disponível ao público, devido à cessão de direitos autorais vigentes, conforme Resolução 3/2007 CCEPE. Os resultados das pesquisas, utilizando a base para coleta de dados: "ATTENA Repositório digital da UFPE" foram:

Quadro 9- Base para coleta de dados: "ATTENA Repositório digital da UFPE"

Base para coleta de dados	**Palavras-chave**	**Filtros adicionais 1**	**Trabalhos encontrados utilizando os Filtros adicionais 1**	**Filtros adicionais 2**	**Trabalhos encontrados utilizando os Filtros adicionais 2**	**Total de trabalhos selecionados que tem relação com o estudo**
ATTENA Repositório digital da UFPE	Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência	Data de publicação- Iguais- [2015 TO 2020]	500 trabalhos	"Assunto/Contém": Educação especial	7 dissertações	6 dissertações
	Direito à Educação para as pessoas com deficiência		1.999 dissertações	"Assunto/ Contém:" Direito à Educação para as pessoas com deficiência	6 dissertações	1 dissertação

(conclusão)

ATTENA Repositório digital da UFPE	Política Pública de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência	Data de publicação-Iguais-[2015 TO 2020]	482 dissertações	“Assunto / Contém: “ Política Pública de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência”	1 dissertação	Nenhuma dissertação escolhida. Visto que as pertinentes ao presente tema eram iguais às selecionadas nas palavras-chave anteriores
	Educação Especial		4.910 dissertações	“Assunto / Contém: ”Educação Especial ”	5 dissertações	1 dissertação
TOTAL:						8 dissertações

Fonte: A autora (2022).

Nessa linha, torna-se importante esclarecer a utilização das palavras-chave e os filtros adicionais 1 e 2, no sistema da base, para coletar dados, devido à abundância de trabalhos encontrados, assim não seria possível realizar o tratamento dentro do tempo do mestrado. Após esses filtros, foi possível selecionar estudos que tinham relação com a presente pesquisa para embasá-la, resultando no total informado. O mesmo procedimento foi aplicado nos próximos quadros:

Quadro 10- Base para coleta de dados: “Catálogo de Teses e dissertações- Capes”

Base para coleta de dados	**Palavras-chave**	**Filtros adicionais 1**	**Trabalhos encontrados utilizando os Filtros adicionais 1**	**Filtros adicionais 2**	**Total de trabalhos selecionados que tem relação com o estudo**
Catálogo de Teses e dissertações- Capes	Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência	- Ano: 2015 a 2018 (este o máximo disponível); -“Refinar meus resultados:” mestrado (Dissertação na referida base para coleta de dados) - “Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas/ Ciências Sociais Aplicadas” - “Área Conhecimento :Educação/Direito/Psicologia”	3.079 dissertações	Universidades do Nordeste	9 trabalhos
	Política Pública de Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência	- Ano: 2015 a 2018 (este o máximo disponível na referida base para coleta de dados); - “Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas/Ciências Sociais Aplicadas/Multidisciplinar” - “Área Conhecimento: Educação/ Direito/ Sociais e Humanidades”	3.136 dissertações		Nenhum trabalho foi escolhido, devido a que os trabalhos pertinentes ao meu tema, já foram selecionados na palavra-chave anterior.

(conclusão)

	Direito à Educação para as pessoas com deficiência	-Ano: 2015 a 2018 (este o máximo disponível na referida base para coleta de dados) - “Refinar meus resultados: Grande área conhecimento: Ciências Humanos, Ciências Sociais Aplicadas, Multidisciplinar” - “Área conhecimento: Educação, Direito, Sociais e Humanidades” - “Área concentração: Educação, Efetividade do direito, Direitos humanos, educação, educação escolar	627 dissertações		Nenhum trabalho foi escolhido, devido a que os trabalhos pertinentes ao meu tema, já foram selecionados na palavra-chave anterior
	Educação Especial	- Ano: 2015 a 2018 (este o máximo disponível na referida base para coleta de dados). -“Grande área conhecimento: Ciências Humanas, Multidisciplinar, Ciências sociais aplicadas”. - “Área de conhecimento: Educação, sociais e humanidade, direito, ensino”. - “Área avaliação: educação, interdisciplinar, ensino, direito. - “área de concentração: educação, Educação escolar, educação brasileira”	591 dissertações		2 dissertações
TOTAL					11 dissertações

Fonte: A autora (2022).

Quadro 11- Base para coleta de dados: “Revista Educação Especial”

Base para coleta de dados	**Palavras-chave**	**Filtros adicionais 1**	**Total de trabalhos encontrados utilizando os Filtros adicionais 1**	**Total de trabalhos selecionados que tem relação com o estudo**
Revista Educação Especial	Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência	2015 – 2020	28 artigos	3 artigos
	Política Pública de Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência		6 artigos	Os trabalhos pertinentes ao tema, já foram selecionados anteriormente.
	Direito à Educação para as pessoas com deficiência		20 artigos	Nenhum trabalho foi escolhido, pois os trabalhos pertinentes ao meu tema, já foram selecionados na palavra-chave anterior.
	Educação Especial		221 artigos	3 artigos
TOTAL				6 artigos

Fonte: A autora (2022).

Quadro 12- Base para coleta de dados: “Revista Brasileira de Educação (RBE)”

Base para coleta de dados	**Palavras-chave**	**Filtros adicionais 1**	**Total de trabalhos encontrados utilizando os Filtros adicionais 1**	**Total de trabalhos selecionados que tem relação com o estudo**
Revista Brasileira de Educação (RBE)	Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência	2015 – 2020	9 artigos	2 artigos
	Política Pública de Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência		Não foram identificados trabalhos	
	Direito à Educação para as pessoas com deficiência		Não foram identificados trabalhos	
	Educação Especial		14 artigos	3 artigos
TOTAL				5 artigos

Fonte: A autora (2022).

No levantamento bibliográfico, percebeu-se que a maioria dos trabalhos, que se aproximavam do objeto desta pesquisa, era da área de educação. Dos 30 trabalhos selecionados, 23 eram de programas de pós-graduação e de revistas de educação. Sentiu-se falta de mais pesquisas relacionadas a este tema em programas de Pós-Graduação na área de Direitos Humanos, considerando que neste levantamento, dentre as dissertações selecionadas, apenas 1 é desse Programa, conforme a seguinte quadro:

Quadro 13- Resultado da Pesquisa bibliográfica para construção do arcabouço teórico da pesquisa

Quantidade de trabalhos selecionados que se aproximaram do objeto desta pesquisa	Pós-graduação e revistas de educação	Pós-Graduação em Direitos Humanos	TOTAL
	23 trabalhos	1 trabalho	30 trabalhos

Fonte: A autora (2022).

3.5 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS

A Escola Rosa, selecionada como campo empírico para a presente pesquisa, segundo a lista de alunos/as com deficiência matriculados/as em 2020, tinha cerca de 21 (vinte e um) alunos/as com deficiência. Esta é uma Escola Municipal, do Ensino Fundamental, situada em Recife-PE, gerida por um Tripé de organização, ou seja, uma Gestão democrática composta pela G1, Vice-gestora e C1.

Apesar dos dados oficiais, em entrevista com os atores da escola e conforme informação dada pelo C1, a Escola tinha, em média, 20 a 30 alunos/as com deficiência, a maioria não tinha laudo médico.

Em outro momento, conforme afirmou A1 que nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, tinham cerca de 10 alunos/as com deficiência e transtornos, pois muitos responsáveis desses/as alunos/as com deficiência tinham dificuldade em marcar consultas, exames e receber remédios pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A1 defendia a ideia de se ter um convênio efetivo, entre as Escolas Municipais do Recife e a Secretaria de Saúde do Recife, para que houvesse uma equipe multiprofissional na escola e pudesse encaminhar, de forma mais rápida e eficaz, estes/as alunos/as para postos de Saúde e Hospitais, e, assim, realizar a consulta e receber os medicamentos com maior fluidez.

No que se refere ao universo de alunos/as com deficiência nessa escola,

apesar das divergências apresentadas, foi considerado o universo informado por A1, ou seja, 26 (vinte e seis) estudantes, denominados por ela como inclusos, em que 15 (quinze) estudantes apresentaram o laudo e 11 (onze) ainda estavam em processo de investigação. Esses/as estudantes se encontravam entre o 1º e 9º ano e apresentavam diversos tipos de deficiência. Em outro momento, durante a reunião que participamos presencialmente, foi informado por A1 que do total de 26 (vinte e seis) “alunos inclusos”, tem cerca de 9 a 10 alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental com deficiência e/ou transtorno.

Ademais, C1 informou que, na Escola Rosa, apenas 3 (três) professores/as, na época da entrevista, tinham alunos/as com deficiência em sala de aula do ensino fundamental, anos iniciais. Desses 3 (três) professores/as, foram entrevistados 2 (dois), visto que 1 (uma) professora do 1º ano, que tem um aluno com Transtorno do Espectro Autista, informou que não se sentia preparada e não gostaria de participar da pesquisa, tendo em vista que nunca tinha trabalhado com aluno com deficiência ou Transtorno, seria o primeiro contato dela com este estudante. Assim, foi entrevistada a P2, embora, no momento, ela não tivesse aluno com deficiência em sala de aula, mas já havia trabalhado com esses/as alunos/as em outros anos e em outra escola, resultando um total de 3 (três) professores/as da sala de aula dos anos iniciais.

A incerteza do quantitativo de alunos/as com deficiência na Escola Rosa por todos os/as entrevistados/as, era pelo fato de que muitos alunos/as não tinham laudos. Havia casos de familiares que não informam na matrícula sobre a deficiência/transtorno ou suspeita. Foi o que aconteceu com o aluno do 1º ano, que durante a matrícula, ao ser indagado se tinha alguma necessidade específica, as informações foram desencontradas pela própria família.

É importante destacar que para ocorrer o processo de inclusão não seria necessário o laudo, porém ele torna-se importante para ajudar os/as profissionais na escolha da melhor intervenção para aquele/a aluno/a. Essa informação foi obtida no relato da A1, que entende o laudo como importante para o tratamento médico e a orientação de remédios, caso os alunos/as venham a precisar, sendo um complemento ao atendimento desenvolvido pelo AEE. O laudo não é condicionante para que o/a aluno/a seja incluído/a, e tenha o atendimento que supra as suas necessidades educacionais, e possa ter a oferta do/a profissional de apoio de sala de

aula. Conforme a LBI não é obrigatório a comprovação do laudo para que o/a aluno/a com deficiência seja incluído e possa solicitar o/a profissional de apoio. Esse entendimento é reforçado na nota técnica 04/14 do MEC, ao afirmar que devem ser priorizadas as necessidades do/a estudante, tendo em vista que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico, tese seguida por este estudo.

Para tanto, a negativa desse atendimento por falta de laudo, leva pessoas a ingressarem com ações no judiciário, visto que o ponto central das políticas públicas deve ter o foco nas suas necessidades específicas para desenvolver a sua autonomia e não condicionar esse atendimento a diagnóstico. Apenas a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas Portadoras do Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) é que se encontra a solicitação de comprovação da necessidade para que se tenha direito ao acompanhante especializado.

O laudo ajuda a escola a direcionar o melhor dispositivo de aprendizagem do/a aluno/a, estratégias de ensino e, é um instrumento adicional na inclusão, mas esta não pode ser condicionada ao diagnóstico, pois para a construção do plano do AEE, caso o/a professor/a verifique à necessidade de articulação com a saúde, pode fazer, anexando o laudo ao Plano de AEE. Ao exigir esse documento e impor a sua inclusão ao laudo, há uma violação de direito fundamental, pois criaria barreiras para que uma pessoa tenha suas necessidades básicas respeitadas e contribuir para uma vida digna. Assim, para incluir a pessoa com deficiência na escola, não é necessário solicitar laudo, podendo ser por mediação, avaliação diferenciada, entre outros.

Outro ponto a destacar é em relação ao uso de medicamentos pela escola. A Escola Rosa, através da A1, convidou os/as estudantes de farmácia para fazer uma palestra sobre a importância do uso dos medicamentos prescritos pelos/as médicos/as e as possíveis reações para que sejam comunicadas à escola.

Tanto nas entrevistas com os/as pais/mães/responsáveis, como também, na reunião, em formato de roda de conversa, percebeu-se, que a maioria são mulheres, sendo mães, tias e avós destes/as estudantes, exceto 1 (um) homem, que seria padrasto do aluno com deficiência, e 1 (um) homem, que seria pai de um dos alunos.

Além da questão da deficiência, temos que considerar o recorte econômico, gênero e raça. A maioria é de mulheres negras, pobres, abandonadas pelos seus companheiros, tendo que criar os/as filhos/as sozinhas, vivendo em situação de violência e vulnerabilidade social. Quando não aguentam essa carga de dificuldades

acabam abandonando-os e entregando-os a cargo de outras mulheres da família, como avó e tia.

3.6 COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

Conforme os objetivos desta pesquisa foi realizado o seguinte caminho para o estudo: estava inicialmente prevista a realização da entrevista semiestruturada presencial com a Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. Devido às determinações sanitárias, referentes à pandemia da COVID-19, houve o cancelamento e esta foi respondida através do Pedido de Acesso à Informação - LAI no Portal da Transparência - PCR de Recife.

Nesse percurso, houve duas tentativas de obter informações constantes na entrevista semiestruturada através da LAI de Recife: na primeira realizou-se o protocolo das perguntas em 26/01/2020 para obter informações públicas e não sigilosas e, foi solicitado o quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados/as e suas respectivas escolas, ao mesmo tempo, em que se tentou o agendamento da entrevista presencial. Em resposta, a Secretaria de Educação, no dia 13/03/2020, informou, através da Gerência Geral de Gestão da Rede, a relação solicitada das escolas, porém a entrevista não foi respondida, sendo anexado pela Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife o Ofício Circular n.º 025/2020, com as instruções de como proceder para solicitar formalmente à Gerência às informações que a compete. Neste documento, a Gerência informou ser necessária a anuência para “pesquisas, com o intuito de serem desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino do Recife” (RECIFE, 2020, p.1) e o procedimento que deve ser seguido. Posteriormente, com a carta de anuência da Secretaria de Educação, foi agendada a entrevista semiestruturada a ser realizada presencialmente com a Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, porém como informado anteriormente, precisou ser cancelada, visto o momento de pandemia da COVID-19.

Diante da situação, foi aberto um novo pedido na LAI, anexando as perguntas, acrescentadas às questões sobre o período da pandemia e incluída a carta de aceite da Secretaria de Educação. A referida requisição foi respondida pela Gerência. Este documento passou pela análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Ademais, foi realizada uma entrevista semiestruturada, de forma virtual, com a Gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, através de protocolo aberto no site da Lei de Acesso à Informação (LAI) de Pernambuco, em que foi anexado o roteiro, e se obteve o retorno das respostas.

O documento com as respostas através da LAI da pesquisa semiestruturada passou pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016), conforme iremos demonstrado posteriormente.

Na Escola Rosa foram realizadas 12 (doze) entrevistas semiestruturadas, com os sujeitos da pesquisa: G1, C1, A1, R1, R2, R3, P1, P2, P3, F1 e B1. Para os familiares foram feitos convites a todos/as que tinham filhos/as acompanhados/as pelo AEE, priorizando os/as que tinham deficiência, visto que este é o objeto deste estudo. Contudo, de 10 (dez) convites, só compareceram 4 (quatro) para participar das entrevistas, sendo 2 (duas) em investigação para déficit de atenção. Como um dos critérios era considerar pessoas com deficiência, essas 2 (duas) entrevistas foram descartadas. Dessa forma, para a análise restaram 2 (dois) familiares (R1 e R2), um aluno/a apresentava deficiência visual e outro com Transtorno do Espectro Autista.

Durante o período de pandemia, foi realizada 1 (uma) entrevista semiestruturada virtual com a A1 da Escola Rosa, para saber como era o atendimento remoto da sala multifuncional dos/as alunos/as com deficiência. Também foi realizada entrevista semiestruturada virtual com o C1, e acrescentou-se no roteiro questões sobre como o acesso à educação dos/as alunos/as com deficiência no período de pandemia da COVID-19 estava sendo realizado.

No intuito de apreender a percepção dos/as familiares das crianças com deficiência, que frequentam escola pública municipal do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, na cidade de Recife-PE. Foram realizadas entrevistas na escola Rosa com 4 familiares (1 tia, 1 avó, 1 mãe e 1 padrasto) que tinham crianças com deficiências matriculadas na escola Rosa, ou com hipótese de diagnóstico Transtorno do Espectro Autista, visto que para todos os efeitos legais são considerados pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Isso representa avanço diante da segurança jurídica em relação aos direitos dessas pessoas.

Nesse conjunto de entrevistas, 2(duas) tinham hipótese de déficit de atenção,

e como estas não são consideradas pessoas com deficiência, após a transcrição foram descartadas. Assim, para a análise ficaram as entrevistas com 2 familiares (R1 e R2), sendo uma com deficiência sensorial, do tipo visual e outra com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, embora a R2, durante a entrevista não tinha conhecimento do diagnóstico de seu neto, mas foi confirmado posteriormente por A1.

Essas entrevistas tinham como objetivos verificar: o acesso à Educação; identificar que medidas foram adotadas e os resultados destas para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência; compreender como as políticas de Educação da Secretaria de Educação da Cidade do Recife vêm se desenvolvendo em relação aos/às estudantes com deficiência.

No que se refere a identificação dos/as alunos/as com deficiência, que são atendidos/as pelo AEE, foi possível localizar, segundo informação da A1 da Escola Rosa: no 1º ano tinha 1 (um) aluno com Transtorno do Espectro Autista, contando com o profissional de apoio na sala de aula. No 5º ano, tinha 1 (um) aluno atendido pelo AEE que apresentava deficiência intelectual, mas não tinha profissional de apoio de sala de aula, e no momento da pesquisa o estudante frequentava a aula. 1 (uma) aluna com deficiência visual, estava sem laudo, sem profissional de apoio e foi encaminhada para o projeto “Além do olhar”[8]. Vejam os dados citados no quadro abaixo:

8 O Projeto "Além do Olhar" visa atender as pessoas que vivem em comunidade e que são cegas e/ou baixa visão, e realizar a sua reabilitação visual na saúde e educação. Através da parceria firmada entre a Prefeitura da Cidade do Recife por intermédio da Secretaria de Saúde e a Fundação Altino Ventura (Centro de Reabilitação Menina dos Olhos), juntamente com a coordenação da Política de Saúde da Pessoa com deficiência e a Divisão de Educação Especial (RECIFE, 2019).

Quadro 14- Identificação dos/as alunos/as com deficiência atendidos pelo AEE no ensino fundamental, anos iniciais na Escola Rosa

IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS PELO AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS NA ESCOLA ROSA				
ANO	**QUANTIDADE**	**TIPO DE DEFICIÊNCIA**	**PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR**	**FREQUENTA A ESCOLA**
1º ano	1	Transtorno do Espectro Autista	Não	Sim
5º ano	1	Deficiência intelectual	Não	Sim
	1	Deficiência visual	Não	Sim

Fonte: A autora (2022).

Diante dessa realidade, foi possível perceber que todos/as os(as) alunos(as) com deficiência matriculados/as na Escola Rosa no Ensino Fundamental, Anos iniciais, não tinham profissionais de apoio escolar, embora frequentassem a Escola.

Além desses momentos de entrevistas, a pesquisadora participou de uma reunião, que contou com a participação de pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as com deficiência, professores/as das salas de aulas de ensino regular, A1, G1, vice-gestora, C1 e dois palestrantes que eram estudantes da Graduação de Farmácia, onde o assunto abordado foi à importância da inclusão.

O quadro do recurso humano da Escola Rosa, conforme informação do C1, G1 e a A1, era formado por 1 (uma) AEE.

Nesta vertente, um artigo foi publicado com a orientadora, Professora Drª Aida Monteiro, no Congresso Internacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (Abrasd) 2019, sobre “Políticas públicas e o direito à educação de pessoa com deficiência: Uma análise do Programa Pacto pela inclusão: Recife-PE-Brasil”. Para esse artigo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores responsáveis pelo Programa Pacto pela inclusão, com a Gestora da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Estado e duas Técnicas: uma responsável pelo desenvolvimento e monitoramento do Programa, e a segunda participante do setor de Educação Inclusiva, voltada para alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4 OS ACHADOS DA PESQUISA

No presente capítulo serão apresentados os achados da pesquisa através da análise dos documentos e das entrevistas semiestruturadas.

Nesse processo foi realizada a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin, optando-se pela análise categorial temática e abordagem indutiva (BARDIN, 2016), sendo selecionada a unidade de registro, aglutinando-as com base nas categorias criadas, conforme os objetivos específicos deste estudo.

4.1 ESCOLA E O/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA

Para compreender melhor a categoria de análise temática, alinhada com os objetivos específicos desta pesquisa: "**Processo de inclusão escolar para as pessoas com deficiência",** procurou-se apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de inclusão escolar do/a aluno/a com deficiência em uma escola pública municipal do Recife; a percepção dos atores se a política estaria se desenvolvendo na Escola Rosa e, se as medidas para garantir o direito à educação desse segmento estavam sendo realizadas, procurando identificar os avanços e desafios.

Em entrevista com B1, F1, G1 e C1 foi unânime a percepção dos(as) sujeitos(as) ao afirmarem os avanços sobre a Política da Secretaria de Educação no Estado e Município e as Diretrizes para a Educação Inclusiva. Com ressalva de G1, que não reconhece essa prática no âmbito Estadual, pois apontou dificuldades, quando o/a aluno/a que saia da esfera municipal, precisava se matricular nas escolas Estaduais, enfrentavam barreiras, a exemplo da falta do PDI. Conforme a resposta do G1, sobre a pergunta "9. Como é realizado o processo e acompanhamento de inclusão dos/as alunos/as com deficiências na escola (da matrícula até o desenvolvimento em sala de aula)?":

> [...] A Estadual não faz isso, apesar da Lei, tá ali. O Estado não faz, mas o município quando vem matricular, transferência entre rede, vem de uma escola pra outra, vem com PDI. A mesma coisa é a gente, os que saíram daqui, saíram com PDI. Agora mesmo tô com problema com [...] que não conseguiu vaga, foi o PDI dela [...] Ela conseguiu pra noite, porque ela já entra como Jovens e Adultos, mas a mãe não quer. A mãe tem direito de botar ela no horário que ela quiser, mas o Estado não cedeu [...]" (G1, 2020).

Nessa linha, com base nessa mesma pergunta, a resposta de C1 coincide com a de G1, em relação ao processo de inclusão escolar, desse segmento na escola, a exemplo da existência de PDI na escola Rosa:

> Até o momento da matrícula, primeiramente, o aluno é submetido a uma sondagem de suas habilidades pela AEE, que já possui uma cópia de seu histórico escolar e de suas habilidades e competências. A partir disso, o professor da sala regular continua com as ações de intervenção, no processo de aprendizagem, ocasionando assim o processo de desenvolvimento em sua aprendizagem (C1, 2020).

> [...] existem algumas falhas, ainda da matrícula, porque não é só a gente que faz a matrícula, tem o pessoal administrativo também quando faz a matrícula, não faz esses questionamentos [...] a gente pergunta, conforme a ficha de matrícula, qual a deficiência, se tem alguma deficiência [...] tem laudo? aí tem. A senhora poderia trazer uma cópia desse laudo. Então eu acho que a preocupação da matrícula é essa, inicial, e depois, é a gente já marca com [...] e ela já pega o Plano de Desenvolvimento dele, que normalmente nas escolas da rede municipal, quando vem matricular, vem com documento com o PDI [...] (G1, 2020).

Assim, A1 confirma o que foi informado por C1 e G1, em relação ao atendimento realizado pelo AEE, na Escola Rosa, e a realização do PDI ao se indagar: “Como é desenvolvido o trabalho na sala do AEE? Quais os objetivos? Todos os/as alunos/as com deficiência são atendidos/as na sala de AEE?”:

> O professor do AEE, após colher dados, referentes ao estudante incluso, com pai/responsáveis, professores, avaliação diagnóstica e observações de ações do mesmo; é realizado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), traçando objetivos de intervenções pedagógicas, orientações aos profissionais da instituição e pais/responsáveis, visando o desenvolvimento global do estudante. O atendimento é realizado individualmente, com dois encontros semanais de 50 minutos. Existem pais de estudantes inclusos, que abdicam desse direito por questões pessoais (A1, 2020).

Ainda nessa linha, R1 confirma esse processo de matrícula tratado por G1 e A1, ao responder a seguinte pergunta: "2. Como foi o processo de inicialização escolar do seu parente (a escolha da escola, matrícula, rotina na escola...)?”

> A rotina dele na escola. A matrícula dele quem fez fui eu [...] Aí eu fui e fiz a matrícula dele, aí a mulher disse, ele tem alguma coisa? Aí eu: assim fora dele, tem não, porque acho ele tão esperto. Aí minha menina, mainha era para dizer que ele tinha. Porque ele é assim agressivo, ele é um menino que demorou falar, o resto ele desenvolvia logo, andar e tudo. A fala foi devagar, a mesma coisa da mãe (R1, 2020).

Sobre a perspectiva dos familiares, das pessoas com deficiência, em relação a sua inclusão escolar, R1 entende que os avanços eram a rotina na Escola Rosa, e

que foi responsável pela matrícula dele, porém não informou que ele tinha Autismo. Esse é um exemplo prático do quando a família não relata na matrícula se a criança tem deficiência, TEA, entre outros. Demonstra também o desconhecimento sobre o diagnóstico do seu neto. Já na fala de R2 a mãe relatou que tinha dois filhos na escola: um com hiperatividade e outra com visão monocular, deficiência sensorial, do tipo visual, porém não sabia o motivo de ter perdido a visão e a sua filha estava sendo acompanhada para ter um diagnóstico. Ela, também, informou o ano em que os filhos estavam matriculados na Escola Rosa, confirmando que na Escola Rosa, os estudantes com deficiência e autismo são matriculados/os. É possível perceber que a maioria dos familiares não sabe o que é deficiência e o papel que a escola tem na efetividade da inclusão dos familiares.

Em adição ao questionar: “Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências nas salas de aulas regulares?” Segundo C1 e G1:

> [...] algumas coisas a gente tem que avançar. [...] a inclusão caminha a passos lentos. E aqui no colégio a gente já avançou um bocado, por exemplo, a gente tinha professores que antes não se preocupavam com isso, [...] não estavam interessados, só mesmo diziam que o menino não sabia de nada e não sabia como agir. Hoje a gente já vê os professores querendo fazer alguma coisa [...] o professor I, que é o professor de ensino fundamental de 1º ao 5º ano, ele tem um olhar diferente, porque ele é o professor da disciplina toda, ele tá lá o dia todo com aquele aluno. Então tem um olhar diferente para essas questões. O professor II não, primeiro que são 8 que vão passar por aquele aluno. Então é muito fragmentado. Mas a gente já observa esses professores também. Professor II com essa preocupação (G1, 2020).
>
> É realizada com a contribuição do estagiário, com atividades direcionadas pelo professor da sala regular (C1, 2020).

Assim, aprofundando a análise das respostas, segundo a G1, na Escola Rosa um dos aspectos em destaque foi a mudança de comportamento e o pensamento dos/as professores/as da sala de aula, do ensino regular, preocupados com a inclusão desse segmento, pois passaram a se preocupar com a aprendizagem, construindo as atividades voltadas para esses/as estudantes. Outro ponto, são os/as professores/as do ensino fundamental, anos iniciais, que ministram aula do 1º ao 5º ano, objeto desta pesquisa, têm um olhar diferente em relação à inclusão escolar, visto que os/as passam mais tempo com o/a aluno/a, pois ministram o conjunto dos/as componentes curriculares. Ao contrário dos/as professores/as dos anos finais, em que o contato com o/a estudante com deficiência tem contato, é muito fragmentado. Contudo, esses professores também identificam avanços, sobre essa questão, confirmado por P1:

> [...] Principalmente do professor do fundamental I, que ele fica as 4 horas seguidas com aquele aluno. O professor do fundamental II ele tem dificuldade [...] entra um, sai outro, ele não tá lá constantemente [...] (P1, 2020).

Os sujeitos destacam, ainda, a preocupação em construir um ambiente escolar acolhedor, no qual as pessoas com deficiência, matriculadas na escola, se sintam pertencentes aquele local, isto é, sintam que são alunos/as, conforme seus depoimentos ao serem indagados: “Como é a atuação da gestão diante do trabalho desenvolvido com os/as alunos/as com deficiências?”:

> [...] Eu acho que a gente tem uma parceria muito boa, a gente tá sempre preocupada com essa questão deles se sentirem como alunos, respeitando os direitos que cada um tem. Direito à aprendizagem. Das mais diversas possíveis, são muitas as aprendizagens que eles precisam. Então eu acho que a gente tá tentando. Estamos na tentativa (G1, 2020).

> Eu diria que a gestão dessa Unidade Escolar perante essa frente de trabalho com alunos com deficiência é humanizadora, afetuosa. A gestão da escola tem o máximo cuidado perante o que vem a ser desenvolvido, além de, por exemplos, nas reuniões com a comunidade escolar deixar claro nosso trabalho perante todos os alunos e inclusive o que tem deficiência (C1, 2020).

As respostas de G1 e C1 confirmam que os gestores da escola Rosa estão unidos, tendo como base os direitos humanos, e têm conhecimento da existência dos direitos à educação das pessoas com deficiência. Além de G1 ponderar que precisam melhorar em alguns aspectos, seguem tentando atingir bons resultados. Também foi destacado que a Escola Rosa tem uma gestão democrática, que é de suma importância para assegurar a efetivação da inclusão escolar desse segmento, e corrobora com o disposto na PNE (BRASIL, 2014). Ademais, sobre a sua relação com os/as alunos/as, informam que é humanizada e afetuosa. G1 destaca a realização de reuniões com a comunidade escolar para falar sobre o trabalho desenvolvido na Escola Rosa, junto aos/as alunos/as, especialmente os/as que têm deficiência.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão é resultado advindo de uma educação plural, pautada na democracia e transgressora. Essa perspectiva acaba mexendo na identidade dos/as professores/as e, dá um novo significado a identidade do/a aluno/a. Este/a estudante matriculado/a, frequentando a escola inclusiva, é outro exemplo de que a identidade não pode ser engessada em ideais, essenciais e permanentes.

Quando se analisa a exclusão escolar desse segmento, esta pode ocorrer de inúmeras formas, sendo na maioria das vezes, por desinformação do/a estudante, devido aos padrões de cientificidade do saber escolar (MANTOAN, 2003). Com a democratização da escola, houve uma expansão de novos grupos sociais, porém,

essa modificação não ocorreu em relação aos conhecimentos. Em decorrência disso, esse movimento acaba exaltando determinados conhecimentos que uniformizam o ensino e anula a possibilidade de diálogos nos diversos campos epistemológicos, e os indivíduos que não os seguem, acabam sendo excluídos, ao impor a concepção de que democratizar é uniformizar o ensino, não cogitando construir meios de diálogos (MANTOAN, 2003).

Outro ponto a destacar é a construção do ambiente de aprendizagem, embasada na concepção "determinista, mecanicista, formalista, reducionista" (MANTOAN, 2003, p.13), que reflete na divisão entre os/as alunos/as com deficiência e sem deficiência, como também o ensino regular e especial, a classificação dos/as professores/as em especialistas em determinadas diferenças. Consequentemente, essa forma de atuação acaba dificultando a inclusão escolar desse segmento, pois não consideram o "subjetivo, afetivo, o criador" (MANTOAN, 2003), para transformar o modelo escolar.

As afirmações feitas por B1 e F1 sobre os avanços, coincidem e, pode-se destacar: o desenvolvimento de diversos projetos para apoiar a escolarização desses/as alunos/as, a garantia da matrícula no ensino regular; a oferta do AEE no contraturno; nas Salas de Atendimento Educacional Especializado e nos CAEE. B1 e F1 ressaltam, ainda, a realização do processo de inclusão com profissionais especializados capazes de atender às necessidades específicas desses estudantes e o domínio das tecnologias.

Dessa forma, verifica-se que esses sujeitos têm conhecimento da existência dos direitos das pessoas com deficiência à educação e o seu dever no fornecimento desses recursos. Vejamos o trecho destacado de B1, quando indagada: "Como se encontra a Política da Secretaria de Educação no Estado de Pernambuco na área da Educação Inclusiva?" e para F1: "Como se encontra a Política da Secretaria de Educação do Recife-PE na área da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência?", as respostas foram:

> A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco trabalha na perspectiva de que todos tenham uma educação de qualidade e inclusiva [...] ela desenvolve, por meio da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, projetos para apoiar a escolarização dos estudantes que são público-alvo da educação especial [...] Todos os estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Regular, devem receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno diferente daquele de sua escolarização. Esse atendimento,

> disponibilizado pela Secretaria de Educação, é ofertado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (B1, 2020).
>
> Encontra-se em amplo desenvolvimento [...] (F1, 2020).

Nessa mesma direção, no que se refere à política de educação inclusiva, da Secretaria de Educação do Recife, em termos das dificuldades, segundo B1 e F1 essa situação aponta desafios, sentimentos de inquietação e insegurança, para os envolvidos na educação, e enfatizam as diversas barreiras presentes, ainda, no processo de inclusão. Defendem que é fundamental o crescimento dessas discussões, os estudos e orientações específicas, para garantir a efetivação da política, projetos e ações, conforme resposta de F1 a pergunta: ". Quais os avanços e dificuldades na efetivação da Política da Secretaria de Educação do Recife sobre a Educação Inclusiva?"

> Avanços: 344 professores no Atendimento Educacional Especializado; 200 Salas de recursos multifuncionais implantadas; Transportes para atender a 381 estudantes no Transporte Escolar Inclusivo; 86 estudantes atendidos no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, A aquisição de recursos tecnológicos de uso direto dos estudantes, tanto nas unidades educacionais quanto em suas residências. Como exemplo [...] os tablets com software Livox de comunicação alternativa e aumentativa, o teclado iconográfico combinatório TIX e o disposto Orcam para as pessoas cegas ou com baixa visão. Contratação de profissionais concursados (AADEE) para auxiliar os estudantes com deficiência na alimentação, higienização e locomoção (F1, 2020).
>
> Os avanços foram a inclusão escolar com a presença de profissionais especializados para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. Oferta de Cursos descentralizados de LIBRAS nas 16 (dezesseis) Gerências Regionais de Educação. Oferta de Curso de Braille (B1, 2020).

Outro trecho, que se pode destacar como exemplo, foi à percepção de F1 sobre as dificuldades nesse processo, ao elencar a questão das barreiras presentes nas escolas. E ela compreende que para rompê-las é necessário a realização de trabalho de formação e conscientização permanente para os/as profissionais da educação, conforme a sua resposta à pergunta: "...quais os avanços e dificuldades na efetivação das Diretrizes?"

> Dificuldades: Barreiras atitudinais, físicas e/ou comunicacionais ainda são percebidas nas instalações das nossas unidades e, portanto, o trabalho de formação e conscientização deve ser permanente para os profissionais envolvidos na Educação (F1, 2020).

É importante destacar que na esfera da escola Municipal foi admitida a

existência dessas dificuldades destacadas na escola estadual, conforme os relatados acima de G1 e B1 sobre a existência de barreiras.

Os estudos de Paulo Freire, mesmo antecedendo as práticas inclusivas no Brasil, foram fundamentais para chamar atenção sobre a necessidade de romper com as práticas socioeducativas de exclusão e, contribuíram na formação do paradigma da inclusão. No livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2013) é possível compreender como deve ser a maneira de ensinar ao/a aluno/a, não corroborando com uma prática manipuladora, e da transmissão de conhecimento. Muitas vezes, dependendo da forma como é ensinado, o indivíduo não aprende, apenas decora o que lhe foi passado, sendo um/a reprodutor/a de forma automática.

Freire (1997) faz uma crítica a educação bancária, que a denominava assim por afirmar existir o/a professor/a formador/a, detentor/a do conhecimento e o/a aluno/a visto como objeto, em que o conhecimento era depositado no aluno pelo/a formador/a. Esse autor (1997) defendia uma formação continuada do/a professor/a, através de uma educação libertária, em que alunos/as e professores/as sejam agentes ativos/as e críticos/as no processo de aprendizagem.

Para Freire, a compreensão da educação libertadora, é muito forte e constante em suas obras, ao defender que a educação deve ser transformadora do indivíduo (FREIRE,1967). E segundo Freire, os/as oprimidos/as ao tomarem consciência de quem é o/a opressor/a, promoveriam, de uma forma organizada, a luta para que sejam libertados/às, passando acreditar em seu potencial e, rompendo a relação existente com o regime opressor (FREIRE,1994). Porém, se esta descoberta não for realizada, através do conhecimento, na esfera intelectual, e sim através, apenas, da ação reduz-se a um ativismo e não se desenvolve a *práxis* (FREIRE, 1994).

Assim, a concepção de educação, nesta pesquisa, está embasada na compreensão da emancipação do ser humano, em que a pessoa consegue realizar a ação-reflexão transformadora tanto do outro, como por ela própria. E, dessa forma, contribuí para que o sujeito tenha autonomia, no sentido de modificar a sua realidade social em sua tradição histórica na construção, desconstrução e reconstrução, rompendo com as formas sociais imperativas (FREIRE,1994). Levando essa concepção para o campo da educação inclusiva das pessoas com deficiência, temos

a compreensão de que através dessa educação vamos formar cidadãos/ãs que entendam seus direitos e deveres, que respeitam e convivem com a diferença.

Contudo, Freire (1994) tinha consciência da dificuldade das forças conservadoras de parte da sociedade brasileira, que oprime as pessoas, por discordarem da materialização da educação libertadora, tendo em vista que seus interesses são de alienação do ser humano, para mantê-lo submisso. Esta constatação, destacada por Paulo Freire, ainda é bastante atual, tendo em vista que as opressões estão presentes no Estado brasileiro.

Para Freire (2013), os/as estudantes só aprendem quando sabem por que estão sendo ensinados/as. O autor também defende que quem “ensina aprende ao ensinar” (FREIRE, 1997) e “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (FREIRE, 1997, p.42). E, ainda: “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 1997, p.19). Isto significa ser essencial para a educação, que o/a educando/a e educadores/as possam ensinar e aprender reciprocamente.

A consciência crítica destacada por Freire (1997) se dará através das conexões, envolvendo o/a homem/mulher com a realidade, que decorrem desse estar com ela e nela, por meio das ações envolvendo a criação, recriação e decisão. Assim é possível o indivíduo investigar o seu mundo.

Nesta perspectiva, compreendemos que os/as estudantes/as com deficiência aprendem e ensinam, de forma recíproca, aos/as professores/as e aos/às outros/as estudantes/as sem deficiência, conforme comprovado em estudos, como o de Vicentini (2016). Os/As alunos/as com deficiência têm um desenvolvimento melhor quando estão inseridos no mesmo ambiente dos/as alunos/as do ensino regular, e os/as alunos/as sem deficiência, também, aprendem valores de convivência e tolerância ao próximo.

Na análise foi possível perceber que os atores da Escola Rosa têm uma gestão acolhedora e engajada no incluir os/as alunos/as com deficiência. No entanto, eles encontram dificuldades em relação à efetivação das Políticas Públicas Educacionais, para que, de fato, ocorra a inclusão escolar desse segmento, principalmente, devido à falta de recursos humanos, metodológicos e formação.

Na percepção sobre o processo de inclusão escolar na Escola Rosa, G1, C1 e A1 ao responder as perguntas “...Qual a quantidade de alunos/as com deficiência

matriculados/as na Escola? Em que ano de escolaridade se encontram? Quais tipos de deficiência?" é possível identificar:

> A gente tem 7 alunos no 6º ano, nos dois sextos. Isso da mais diversa, isso tem um motor, que tem várias síndromes, tem Down, tem outras deficiências também. E tem 3 alunos nos anos iniciais pela manhã. Tem outros que a gente já detectou algumas questões de ordem cognitiva, também de aprendizagem, com déficit de aprendizagem e também de atenção. Mas não tem laudo [...] (G1, 2020).
>
> Temos em média cerca de 20 a 30 alunos com deficiência, desses [...] muitos sem laudo médico, nos diversos níveis de escolaridade e com diversos tipos de deficiência, autismo, síndrome de Asperger, Síndrome de Down, TDAH (C1, 2020)
>
> Apenas 03 professores nos anos iniciais. Nosso maior número é nos anos do ensino fundamental (C1, 2020).
>
> Temos 26 estudantes inclusos, entre o 1º ao 9º ano com deficiência intelectual, visual, física, transtornos globais do desenvolvimento e dislexia. Temos 15 estudantes com laudo e 11 sem (A1, 2020).

Quando C1 traz a informação do quantitativo de alunos/as com deficiência, matriculados/as na Escola Rosa, o total não é preciso, pois varia entre 20 a 30 alunos/as com deficiência, uma quantidade muito superior à informada por G1. Porém, no caso da lista fornecida por F1 das escolas e quantitativos de alunos/as com deficiência matriculados/as em 2020, foi informado 20 alunos. A falta de clareza sobre o que é considerada deficiência, também ocorre com C1, ao informar, que Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm o mesmo significado.

C1 trouxe um dado importante ao identificar que à maioria dos/as alunos/as com deficiência está nos anos finais do ensino fundamental. Na análise, o G1 informou a quantidade e ano escolar dos/as alunos/as com deficiência. Contudo, percebe-se que este sujeito não soube identificar quais, são os/as alunos/as com deficiência, e esta foi uma dúvida percebida com outros sujeitos da pesquisa. O G1 informa que os/as alunos/as, considerados/as público-alvo da Educação Especial, são atendidos pelo AEE, reportando os/as alunos/as com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldade de aprendizagem, como pessoas com deficiência, claro que podem vir associado deficiência ao TEA, mas eles sozinhos não são considerados deficiência.

A não identificação da deficiência pelos/as gestores/as e professores/as, assim como os/as pais/mães/responsáveis, é um ponto de extrema importância que foi percebido no presente trabalho, visto a necessidade desse conhecimento para que se

atendam às especificidades desses estudantes e, para que ocorra a inclusão escolar.

Assim, foi possível apreender a preocupação dos entrevistados para que esses alunos/as tenham laudo, ou seja, o diagnóstico médico definido. E, também, se identificou uma preocupação sobre os direitos desses alunos, destacando o direito à aprendizagem, e a Gestão democrática. Foram apontadas falhas no processo de matrícula, pois nem sempre a Gestão estava presente na realização do processo uma vez que este é realizado pelo setor administrativo, e as vezes não registram a questão da deficiência. Contudo, quando esse trabalho tem a presença dos/as gestores/as, as informações ficam mais completas, inclusive sobre o laudo médico.

Essa situação evidencia a necessidade de capacitação permanente dos profissionais envolvidos com esse trabalho. Outro ponto que se percebe é a retomada da preocupação com o laudo, visto que, como já foi explicado anteriormente, trata-se de intervenção escolar e não médica, o que não necessita de laudo, este é apenas um complemento ao trabalho dos/as professores/as, inclusive do AEE.

Em conversa informal com A1, ela relata que os/as alunos/as nos anos iniciais estão iniciando a sua vida escolar, e para muitos esse é o primeiro contato, e acabavam descobrindo algum sinal de deficiência, a exemplo de Transtorno, entre outros. E, quando esses alunos/as entram e não conseguem se desenvolver e os/as professores/as e o AEE percebem alguma necessidade específica, começa a investigação de diagnóstico e intervenção. Diante disso, muitos familiares começam a procurar médicos na tentativa de fechar um diagnóstico para ter clareza da real situação do/a estudante. Mas, muitos se deparam com a demora nas marcações ou exames, ao ponto de alguns só conseguirem o laudo quando o/a estudante já está nos anos finais.

Na informação sobre o quantitativo de alunos/as, com deficiência, matriculados/as na Escola Rosa, percebe-se, como abordado anteriormente, números divergentes, como também o total indicado no documento oficial fornecido por F1 (RECIFE, 2020), conforme quadro a seguir:

Quadro 15- Quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados/as em 2020 na Escola Rosa.

QUANTITATIVO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS/AS EM 2020 NA ESCOLA ROSA		
CÓDIGO	TOTAL	PRESENÇA DE LAUDO
F1	“21”	Não tem essa informação
G1	“[...] 7 alunos no 6º [...] 3 alunos nos anos iniciais...”	“[...] Com laudo, 10.”
C1	“cerca de 20 a 30 alunos com deficiência”	“[...] muitos sem laudo médico...”
A1	“[...] 26 estudantes inclusos [...]”	“[...] 15 estudantes com laudo e 11 sem”

Fonte: A autora (2022).

A variação dos dados pode ser devida, no caso do G1, por ter informado apenas os/as alunos/as com deficiência com laudo, como também, o fato de alguns pais no momento da matrícula não terem informado que a criança tem deficiência, por desconhecimento, por receio de ter a matrícula negada ou por não acharem necessário informar. Também, no processo administrativo, sem a presença do G1, muitas vezes as pessoas não têm o cuidado ou a orientação de perguntar sobre esta questão. Outro ponto, verificado durante as entrevistas que pode justificar essas diferenças, é o fato das dificuldades de alguns sujeitos da pesquisa identificarem quem, de fato, é considerado pessoa com deficiência. Isso se manifesta quando ao perguntar qual a deficiência do/a estudante? Foi informado por exemplo, que é TDAH, ou seja, não era considerada pessoa com deficiência, mas que faria parte do público atendido pelo AEE.

Nessa linha, quando se perguntou para G1: “[...] Quantas, e qual a importância das Salas de Recursos Multifuncionais?”, foi perceptível o reconhecimento da importância dessas salas para colaboração no desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência e casos concretos de efetividade:

> A gente tem uma sala de recurso multifuncional e essa sala é de suma importância para gente no sentido que esses meninos no contra-turno vão ter, mais especificamente, como trabalhar aquela dificuldade que ele está. A gente tem casos excelentes aqui de um aluno que é autista, que não estava alfabetizado e que hoje está, graças a sala de recursos. Porque ele teve aquela atenção, ele teve todo um tratamento voltado pra ele [...] (G1, 2020).

Contudo, percebe-se divergências em algumas informações nas entrevistas de B1, F1, G1, P1, P2 e P3 sobre os/as profissionais de apoio escolar, ao trazer os

avanços e as dificuldades na efetivação das Políticas Educacionais e Diretrizes de Educação para as pessoas com deficiência. O exemplo é quando F1 considera como avanço a contratação de Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE). Enquanto G1 e P1 destacam que o quantitativo não foi suficiente para suprir as necessidades nas escolas. Sendo assim, é preciso investigar se as ações estão englobando todos/as os/as estudantes com deficiência e, a efetividade dessas Políticas e Diretrizes. É importante, também, verificar, na prática como estão se desenvolvendo essas medidas, corroborando, assim, com A1, P1, P2, P3, R1, R2 e R3.

Como é possível perceber, é evidente, conforme as entrevistas, que a falta do/a profissional de apoio para desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as com deficiência, causa dificuldades na efetivação das políticas públicas e, consequentemente nas aprendizagens desses/as alunos/as.

Um dos casos que chamou atenção foi o do aluno novato na escola, ficticiamente denominado de Alisson, e matriculado no 6º ano, que não tinha ido à escola. Este estudante tem deficiência física entre outras, fazia uso de cadeira de rodas, precisava do Transporte Escolar Acessível e um profissional de apoio escolar, isto é, o AADEE. Em uma reunião, entre os pais/mães/responsáveis, A1, professores/as das salas de aula de ensino regular, Gestão e 2 (dois) estudantes de farmácia, Alisson estava presente com sua mãe. Entre os assuntos abordados, foram tratadas as questões sobre a sua falta às aulas. A Gestora da Escola Rosa informou que solicitou o transporte e AADEE para Alisson, mas até o momento não foram disponibilizados. A mãe relatou que se a escola conseguisse o AADEE, trazia Alisson no ônibus comum.

Nesse contexto, destaca-se a fala de F1, que reconhece a importância do profissional de apoio escolar, de forma efetiva, para que se tenha um trabalho contínuo entre a escola e o/a estudante. E, este profissional deveria ser um AADEE, com ingresso através de concurso e formação de nível médio. Mas, nem sempre esse profissional está disponível, e, nesse caso, o trabalho poderia ser feito por um/a estudante em formação, de nível médio ou superior, sob a orientação do professor do AEE da escola.

F1 percebe que o/a estagiário/a, por ainda está em formação acadêmica, precisaria ter mais atenção e orientação do AEE para auxiliar os/as estudantes,

conforme depoimento ao indagá-lo: “Fale um pouco sobre os/as profissionais de Apoio escolar para os/as alunos/as com deficiência e como está funcionando na Cidade de Recife? Como é realizada a solicitação deste profissional à Secretaria de Educação do Recife pelas escolas? Quais documentações são exigidas? Quanto tempo leva para que a Secretaria disponibilize o/a profissional de apoio escolar? Quais os avanços e dificuldades?”.

> [...] quando não se tem a possibilidade do envio desse profissional, é enviado um estudante em formação, que será orientado pelo AEE da escola [...] Reconhecemos que o estagiário ainda está em processo de formação acadêmica, necessitando de uma maior atenção e orientação do AEE para o auxílio aos estudantes.” (F1, 2020).

Ainda sobre o grau de escolaridade exigido aos AADEE, houve divergência na informação e entendimento de F1 e G1, pois o primeiro relata que estes eram profissionais de Ensino Médio, já G1 afirma que é nível superior, pedagogos/as ou psicólogos/as, com formação em Educação Especial. Porém, o *Caput* do artigo 10, da Lei do Município do Recife, nº 18.509/18, traz que esses agentes que fazem parte do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério, para investidura do Cargo, precisam ter Ensino Médio completo, como também, essa exigência, está presente no anexo III, da referida lei, na parte dos pré-requisitos. O G1 informa que, na Escola Rosa só consegue assegurar um/a profissional quando tem alunos/as com dificuldades muito severas nas áreas: motora, visual e intelectual.

Quando analisamos as respostas de P1 e P3, sobre ter profissionais de apoio escolar, ambos que são disponibilizados estagiários/as, no lugar do AADE, em número insuficiente para atender às necessidades. Também, os/as estagiários/as pelo fato de estarem em processo de aprendizagem, precisam de capacitação pelo AEE e, que são professores da sala de aula regular. E, quando indagamos: “O/A AEE orienta você a utilizar materiais e recursos acessíveis para aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta - Quais as dificuldades e avanços?” e “Como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com os/as alunos/as com deficiência na sala de aula do ensino regular?”:

> [...] mas a gente não tem como trabalhar, e ficar com aluno em sala de aula e com outro em outro espaço [...] Porque não tem pessoas, nem toda hora tem estagiário, às vezes é o professor sozinho. Eu trabalhei quase [...] o ano todo com um menino com Esquizofrenia em sala de aula e, veio chegar em outubro o estagiário [...] Então, não tem estagiário [...] e mesmo assim essa

> estagiária era dividida em outras salas para ajudar outros professores, que tinham alunos com muito mais dificuldade [...] (P1, 2020).

> [...] sem falar dos momentos de muitas vezes você ficar assim com o aluno que não tem condições de desenvolver as atividades sozinho e você ter mais de 15 a 20 meninos pra dar conta, né! E não ter uma pessoa ali pra acompanhar aquela criança. Que isso é bem comum na Rede. O professor não vai conseguir tá o tempo todo junto da criança. Então precisa disso [...] (P3, 2020).

A resposta de A1 vem ao encontro das respostas de P1 e P3, quando ela respondeu, a pergunta: “Se positiva a resposta 11: Quais as dificuldades e avanços?”:

> Uma das dificuldades do professor é em relação ao quantitativo de estudantes com deficiência e transtornos em uma mesma sala; e alguns não dominarem o manuseio de materiais tecnológicos [...] Em relação aos avanços, posso informar que os professores, como as famílias mais comprometidas, estão tentando se familiarizar com os equipamentos tecnológicos (A1, 2020).

A1 apresentou as suas percepções sobre as dificuldades que esses/as alunos/as encontram no acesso à educação e sobre a quantidade de alunos/as com deficiência e transtornos quando inseridos/as em uma mesma sala, destacando que alguns professores/as tinham dificuldade no domínio dos materiais tecnológicos, mas também alguns avanços. Além disso, os/as professores/as e familiares que participam do processo de inclusão escolar procuram aprender a utilizar esses equipamentos tecnológicos.

Um aspecto destacado em relação a P1 e P3 foi o fato de entenderem que o apoio dos/as estagiários/as é precário, pois não tinham uma ação permanente, considerando que eles/as não estão presentes a todo o momento. Outra dificuldade que o/a professor/a enfrentava era o grande quantitativo de estudantes, na sala de aula, sem deficiência e mais os/as alunos/a com deficiência, somado com a falta de profissionais de apoio escolar. Segundo P1, isso causava um sentimento de frustração, ao ver o/a seu/sua aluno/a em sala, mas sem conseguir saber como agir, o que prejudicava, também, a aprendizagem dos/as alunos/as que não têm deficiência. É importante ressaltar que, para P1, embora compreendendo as dificuldades, a inclusão desses/as alunos/as na sala, com os/as alunos/as sem deficiência, foi sempre positiva pelo convívio e aprendizagem.

A frustração destacada pelo P1 deu-se, principalmente, pelo fato de não se desenvolver atividades que atendam as especificidades dos/as estudantes com

deficiência, por não ter metodologia que os/as incluam e a falta de um plano de aula que abarque esses/as estudantes. Dessa forma, P1 entendeu que não há efetiva inclusão escolar e direito à aprendizagem desse segmento, sendo aplicado o paradigma da integração, no qual o/a estudante com deficiência precisa se adaptar à escola, ao ensino, à metodologia, às atividades, e não o contrário.

Essa é uma perspectiva baseada no parâmetro da normalização para tentar incluir esses indivíduos. Segundo diversos estudos não êxito, visto que a deficiência deve ser naturalizada e não normalizada, pois se procura encaixar essas pessoas em padrões pré-definidos em nossa sociedade, sem atender às suas necessidades específicas. Também ficou claro que os/as estudantes com deficiência não prejudicam a aprendizagem dos/as alunos/as sem deficiência, mas sim, o fato da falta de preparo do/a professor/a para desenvolver atividades que contemplem esses/as alunos/as, a implementação de metodologia que assegure o direito à aprendizagem e pessoal de apoio necessário.

Segundo Costa e Turci (2011) quando a educação dialética e libertadora foi trazida por Paulo Freire e colocada à nossa reflexão, mostrando que através da sua aplicação encontramos a educação inclusiva. Ainda sob o pensamento das autoras, a educação inclusiva vai contra a educação da homogeneização dos/as educandos/as, reflexo do sistema educacional tradicional, como se todos os seres humanos fossem iguais, pautados em um único padrão. Paulo Freire através das suas ideias combatia essa concepção de Educação, defendendo uma educação para todas as pessoas.

Assim, a educação na perspectiva da práxis libertadora, conforme Freire (1970), está sempre em interação com o agir e o pensamento crítico dos indivíduos, visto que, quanto mais este se conscientiza, o desvelar da realidade aumenta, adentrando ainda mais na substância do acontecimento que se consegue observar do objeto analisado.

Silva e colaboradores (2005) refletem sobre a dialética da inclusão e exclusão, ao se basear na perspectiva Freiriana, relacionando as definições do oprimido/a e opressor/a. O oprimido se configura, em sua maioria, nos grupos socialmente excluídos, que através dos processos de conscientização passam a buscar a sua inclusão ou que sejam reconhecidos, em um caminho de transformação.

Ao se indagar aos/as entrevistados/as sobre “Como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com os/as alunos/as com deficiência na sala de aula do

ensino regular?”. Segundo respostas de P1, P2 e P3, P1 e P3 evidenciam dificuldades que enfrentaram, sobre a falta de apoio em sala de aula e de formação para professores/as; de não saberem construir um plano de ensino com atividades que englobam os/as alunos/as com deficiência, autismo, déficit de atenção e outros. Percebe-se muito o sentimento de solidão dos/as professores/as em sala de aula, embora P1 conta com apoio de A1, mas não tem apoio para tratar dúvidas pontuais, no dia a dia o trabalho em sala de aula. Nessa questão, uma ressalva da experiência trazida por P3, foi a comparação da vivência em outra escola, da rede municipal de ensino de Recife, como é possível comparar os depoimentos de experiências diferentes:

> O professor sozinho pesquisando, é que vai atrás, procura alguma coisa, porque a não ser isso, a gente não tem apoio nenhum, a não ser a professora do AEE. Quando a gente tem alguma coisa, ela vai e nos orienta [...], orienta alguns estagiários, mas em relação ao dia a dia é o professor, que se vira como ele sabe [...] (P1, 2020).

> Mas a gente não se volta efetivamente para aprendizagem dessa criança. A não ser quando é uma coisa mais simples [...] Foca na criança e garantir o aprendizado, mas quando são coisas mais severas, assim, o que é que acontece: A criança está na sala, acompanhante está ali, mas não necessariamente ter um desenvolvimento [...] Se a gente não pensa no desenvolvimento para além dessa deficiência, sabendo que a deficiência é uma, mas a gente tem outras possibilidades de desenvolvimento de um trabalho. A gente não consegue garantir esse processo, nem de ensino e de aprendizagem para essas crianças [...] (P3, 2020).

> A gente trabalha com dois tipos ou mais de atividades, uma para os alunos da série regular e outro para o aluno com deficiência. Geralmente esse aluno é acompanhado por um cuidador, não é cuidador, ele é, Assistente, o apoio [...] Ele entrega a tarefa pra ele, diz como é que faz, e ele desenvolve com o aluno. E a gente vai levando a turma normalmente (P2, 2020).

Nessa direção, P1 relata sobre como o processo de inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência matriculados/as na Escola Rosa foi desenvolvido, a preparação do grupo classe para recebimento desses/as alunos/as, assim como, foi a relação entre os/as alunos/as com e sem deficiência, avanços e dificuldades:

> [...] Como são crianças eles sabem, já tão preparados, eles sabem lidar com esses alunos com deficiência. Eles até colaboram muito com eles. Agora, avanços eles têm dentro de sala de aula: contato com o aluno, até na aprendizagem junto com eles [...] (P1, 2020).

> Eu acho que antes eles tinham um pouco mais de receio, mas hoje a escola já trabalha muito e eles aceitam, ajudam, colaboram [...] (P1, 2020).

> [...] alunos com deficiência, as pessoas às vezes [...] querem comparar o mesmo nível dos alunos que são normais e a gente não pode. Porque o

> avanço é lento, a aprendizagem é lenta, às vezes a aprendizagem do convívio primeiro, é muito mais importante. Pra depois a gente trabalhar realmente a aprendizagem científica [...] (P1, 2020).

Na percepção de P1, há avanço no desenvolvimento escolar existe o contato social entre os/as alunos/as com deficiência e os/as alunos/as, corroborando com o estudo de Allport (1954), no qual ele evidencia a mudança de atitude negativa para positiva, inclusive na melhoria da aprendizagem desses/as alunos/as.

Para melhor compreensão da Teoria do Contato, o psicólogo Allport (1954) trouxe uma grande contribuição para educação inclusiva ao defender que é possível reduzir o estereótipo presente em nossa sociedade e os preconceitos, através do contato social, desde que estejam presentes as condições fundamentais. O autor categoriza quatro variáveis: a igualdade de *status,* objetivos comuns, cooperação e identificação, acatando as normas sociais, para que ocorra a redução do preconceito. Os indivíduos passam a conhecer e compreender as experiências dos outros, inclusive quando falam sobre os grupos considerados maiorias ou minorias sociais, acontecendo uma mudança de atitude negativa para positiva. Essa Teoria defende uma cultura escolar justa, voltada para construção da base de projetos que visam conscientizar e educar os/as alunos/as (ALLPORT, 1954).

Na percepção de P3, sobre a inclusão escolar desses/as estudantes com deficiência, é de suma importância o desenvolvimento desse trabalho em colaboração, isto é, em parceria com o AEE, pois assim os resultados teriam mais chance de ser positivos, para que esses indivíduos se desenvolvam aprendendo. Sua experiência, em uma escola anterior, foi negativa em relação a essa parceria, pois a mesma não ocorreu. Também P3 destacou a falta de preparação da turma para receber as pessoas com deficiência, e isso foi visto como um problema, pois para que a inclusão aconteça não significa, apenas, o estudante ocupar o espaço na sala de aula, e não se preocupar com a inclusão de fato. É necessário pensar na garantia de direitos, especialmente o da aprendizagem, porém nesse processo os/as professores/as têm limitações, até porque há falhas na formação e nos apoios para realizar o trabalho.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, P3 informa que não tem especialização nessa área voltada para educação inclusiva, e é experimentando na prática o que é possível ser feito, para a efetivação da inclusão escolar. Para P3 este processo é mais fácil quando o/a estudante tem uma dificuldade mais simples, pois

nos casos mais severos ele/a fica na sala, junto com o profissional de apoio escolar ou estagiário/a, e, na maioria das vezes, não tem um desenvolvimento. Ao mesmo tempo para P3 todos/as os/as estudantes têm condições de conseguir se desenvolver, inclusive os/as intitulados/as erroneamente como crianças especiais, visto que essa nomenclatura está em desuso, remetendo ao modelo médico anterior, capacitista, sendo que a nomenclatura correta é crianças com deficiência. Apesar disso, a percepção é que se deve respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno/a, visto que são diferentes, como também a história de vida dele/a, focando na aprendizagem, no desenvolvimento e não na deficiência. P3 informou que vem enfrentando dificuldades na inclusão escolar desses/as alunos/as, pois o foco da rede de ensino não é, de fato, a inclusão.

Outro ponto levantado por P3, que coincide com o de P1, é sobre o quantitativo elevado de alunos/as sem deficiência na sala, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de atividades com os/as alunos/as com deficiência, que precisam de auxílio e por não haver o profissional de apoio escolar. Ele afirma que essa situação é muito comum de na Rede de ensino, e destacou uma parceria exitosa que teve com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Educação Especial desenvolvido pela UFPE, em que sua aluna teve avanços após o trabalho conjunto. P3 conseguiu, em conjunto, criar atividades que suprissem as necessidades específicas, construíram um quadro de rotina e estabeleceram uma dinâmica para que a aluna permanecesse o maior tempo possível na sala. Então, sua fala reforça a necessidade da Rede municipal de ensino de Recife pensar em ações efetivas, para realizar, em parceria com o AEE, AADEE, estagiário/a, os/as professores/as da sala de aula de ensino regular e a família.

Com relação ao processo de inclusão nas atividades da escola dos/as alunos/as com deficiência, P3 informou que tentava fazer, mas a sua percepção era não ser uma prática da escola. Ele trouxe um exemplo do evento que realizaram na semana da pessoa com deficiência, mas o foco não foi à pessoa com deficiência, considerando que não pensaram em atividade para incluir a sua aluna com TEA, não a chamaram, mas a sua estagiária a levou, pois sabia da importância de sua participação.

Na atividade que fizeram de vôlei sentado para os/as estudantes, não explicaram o motivo da ação ser realizada daquela forma, e a fala do AEE foi mais

para sensibilizar os/as alunos/as. O evento, na sua percepção, foi para justificar que a atividade tinha sido realizada. Assim, segundo P3, ao comparar as experiências vividas em outras escolas, há avanços em relação à inclusão, mas com dificuldades nesse processo.

A percepção de P3 sobre como é a relação dos/as alunos/as com deficiência e os/as alunos/as sem deficiência, ele afirma que sempre procurou explicar qual era a deficiência do/a aluno/a e como as pessoas deviam se comportar. Nunca percebeu rejeição, e quando acontecia de uma criança proferir palavras inadequadas para se referir a uma pessoa Autista, P3 explicava porque não era correto, e no geral os/as estudantes acolhiam positivamente, procuravam incluí-la nas atividades, sendo uma relação tranquila e amistosa.

Em sua fala podemos ver, na prática, a Teoria do contato social, ao afirmar que no início os/as estudantes sem deficiência tinham preconceito, mas foi diminuindo com o convívio e o entendimento do respeito às diferenças. E, P3 ao se referir a deficiência, junto aos/as alunos/as, considerava como “probleminha que o coleguinha tem”. Esta fala torna-se reflexo do capacitismo, visto que a deficiência não é um problema. Mesmo tendo a sua fala anterior a favor das salas específicas para esses alunos, P3 em diversos momentos afirma que esse contato do/a aluno/a com deficiência e sem deficiência traz avanços. A exemplo, de sua aluna com TEA, que passou a se socializar, por passar mais tempo na sala de aula, entender a dinâmica e rotina, entre outras aprendizagens. Isso fica mais claro com a sua resposta à seguinte pergunta: “Como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com os/s dos/as alunos/as com deficiência na sala de aula do ensino regular?”:

> [...] dada a realidade que a gente tem, eu acho que funcionaria mais se a gente tivesse salas específicas. Já que o foco da rede não é uma inclusão de fato [...] Eu tive essa sorte também de ano passado ter o PIBID lá na escola [...] pensar materiais extras, foi tudo nessa parceria [...] Mas o PIBID não tem o tempo todo e nem em todas as escolas. Então, a gente precisava enquanto rede municipal de ensino pensar que ações efetivas, a gente consegue fazer em parceria: AEE a pessoa que vem acompanhar a criança, professor, família também que é muito importante. E aí a gente conseguir trabalhar. E incluir de fato a criança (P3, 2020).

É importante destacar que as dificuldades enfrentadas na inclusão escolar das pessoas com deficiência não seriam devido ao grau dito severo ou não, mas, sim devido à falta de garantia na efetivação dos seus direitos, pois esses indivíduos possuem necessidades específicas, alguns terão mais que outros, precisando de mais

intervenções, que são asseguradas por lei. Então, quando se tem um sistema, que segundo os relatos, não está funcionando corretamente, devido a não ofertar de forma satisfatória da formação continuada para os/as professores/as da sala de ensino regular, profissionais de apoio escolar suficiente para atender às demandas, e envio do/a estagiário/a no lugar do AADEE. Essas condições em que as escolas se encontram são necessárias mudanças estruturais na rede e, não podem ficar restritas, apenas, ao/a professor/a em sala de aula, para que a educação inclusiva ocorra de fato.

Nessa linha, não justifica defender o retorno de um modelo de Educação segregadora, com salas e escolas especiais, modalidade que comprovadamente não deu certo, tanto pela questão de aprendizagem, como da socialização, por isso a necessidade de continuar a luta para a efetivação e manutenção dos direitos desse segmento.

Esses/as estudantes/as têm o direito de serem incluídos/as na sociedade, com respeito, ocupando todos os espaços, ingressando no ensino superior, se formando e trabalhando, visto que são seres humanos, sujeitos de direitos, precisando ser enxergados/as, suas especificidades pela nossa sociedade e principalmente pela comunidade escolar.

A mentalidade de segregação dos/as estudantes com deficiência dos/as sem deficiência, é aceita por muitos devido a história de exclusão e segregação social, devido ao preconceito e discriminação, o capacitismo, que mesmo havendo os direitos conquistados, não os/as veem como detentores/as deles. Ainda se tem o pensamento que educação inclusiva é um favor que se faz a esse público, pois quem foge da normalização, acaba sendo excluído/a socialmente.

Sobre o processo de inclusão na Rede Municipal de Ensino do Recife, a percepção de P1 não corresponde ao que trouxemos até o momento na análise das entrevistas de B1 e F1, pois para ela não houve evidência, na sua experiência diária, a inclusão de fato com os/as estudantes, visto que, para P1 esses/as estudantes são apenas matriculados/as. Isso ficou claro ao se indagar “Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências na sala de aula do ensino regular? Há alguma preparação com a turma para receber o/s colega/s com deficiência? Quais os avanços e dificuldades?”:

[...] Agora em relação ao processo de inclusão pela rede, eles só incluem [...]

> só matriculam os alunos. A gente nem se quer tem formação de inclusão. Professor que tá dentro de sala de aula não tem formação de inclusão, quem tem é a professora do AEE, que ela faz Atendimento Individual [...] (P1, 2020).
>
> A gente, professor da matéria [...] avisa que vai chegar o aluno [...] diz o problema que ele tem. [...] mas geralmente eles são muito amigos, até agora eu não vi ninguém destratar ou bater num deficiente, eles se dão muito bem. Até cuidam um do outro. É interessante. E os avanços, na minha sala por exemplo [...] Outro aluno, ele tinha 11 anos e era a primeira escola dele [...] Quando ele chegava, não falava com ninguém [...] ele já fala, pega na mão da gente, ele não gosta muito de contato, mas pega na mão e brinca com os coleguinhas. Agora não interage muito, a interação dele ainda é muito pouca (P2, 2020).
>
> [...] Não há essa preparação para receber os colegas com deficiência e eu acho que isso é assim, pra mim, isso é um problema. Porque na nossa rede mesmo nessa política de inclusão [...]. Em turmas regulares, pessoas com deficiência, a gente ainda não vê um trabalho mais voltado para que de fato essa inclusão aconteça [...] A inclusão tá muito mais no sentido de estar no espaço do que ser incluído, de fato. [...] Pensar na inclusão é pensar na garantia de direitos, de direito ao aprendizado [...] (P3, 2020).

Na análise das unidades de P2, a sua percepção sobre o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência foi de que funciona, contudo não totalmente, visto fatores que a interferem. Ao falar do processo para inclusão desses/as alunos/as, na sala de aula, P2 disse que preparou os/as alunos/as apresentando e explicando, o que nomeia, erroneamente, como problema daquele/a estudante, isto é, comparando problema com deficiência, o que reverbera o conceito médico ultrapassado e o capacitismo, onde se via a deficiência como um problema, algo que deveria se curado, ou seja, uma doença. Também trouxe exemplos de avanços no contato entre esses/as alunos/as, que se desenvolvem socialmente e no aprendizado, o que reafirma a Teoria de Allport, trazida neste estudo, e de Freire. Como também, informa que sempre incluiu esses/as estudantes nas atividades da escola, respeitando as suas necessidades específicas.

Analisando mais a fundo as respostas sobre a formação dos/as professores/as em educação para as pessoas com deficiência, P1 informou que não tinha formação. Assim, é possível perceber uma contradição nas falas de P1 e P3 ao responderem as seguintes perguntas: "A Secretaria de Educação ou a escola oferece capacitações sobre a educação com alunos/as com deficiência? Você já participou de capacitação para professores/as para trabalhar com alunos/as com deficiência? Se positiva a resposta - Como é desenvolvida a formação para os/as professores/as?" e “Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências na sala de aula

do ensino regular? Há alguma preparação com a turma para receber o/s colega/s com deficiência? Quais os avanços e dificuldades?”:

> Eu já participei. [...] verdade a gente não tem muita capacitação não [...] tem a pessoa que é na responsável por ele [...] Geralmente ela traz pronta pra a gente passar, a gente também cria, vai atrás, internet, outros livros. Eu por exemplo, agora que tô terminando uma educação especial, antes eu não tinha [...] (P2, 2020).

> [...] uma dificuldade desde a formação, quando a gente não tem um trabalho mais efetivo em termos de estudo, pra isso. E quando a gente entra na rede, sabe que tem a questão de inclusão, mas a gente também não tem formação específica [...] Que adaptações seriam possíveis dessa atividade para o trabalho com essa criança [...] (P3, 2020).

É evidente, que além da necessidade de formação continuada, para os/as professores/as da sala de aula de ensino regular, voltada para educação desses/as estudantes, é importante trabalhar a mudança de comportamento e da forma de pensar do/a professor/a, que deve procurar se aperfeiçoar para conseguir atender às necessidades específicas desses/as estudantes. Além desses aspectos, é imprescindível que, de fato, tenhamos Políticas Públicas efetivas, por parte do Município e Estado, para atender as reivindicações desses/as professores/as e a comunidade escolar, com a colaboração de todos/as os/as envolvidos/as na educação das pessoas com deficiência, visto que o contato social entre esses/as estudantes já é comprovado como positivo, em diversos estudos e pesquisas.

Outras falas de profissionais que participaram desse estudo mostram que há divergência em relação a oferta da formação nesse campo específico de conhecimento, como a destacada na análise de F1, ao ser indagado sobre essa questão: “A Sec. de Educação da Cidade do Recife tem realizado capacitação para os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Gestores das escolas e professores das salas de aulas de ensino regular sobre a educação inclusiva para as pessoas com deficiência?” fica evidente:

> A formação de professores, gestores e coordenadores em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é continuada e permanente (F1, 2020).

Nessa mesma direção A1 confirma a existência de formação de professores/as que têm aluno/a com deficiência:

> [...]Ultimamente estamos recebendo formações para realizarmos intervenções com pessoas com microcefalia e uso do Teclano TIX e todos seus acessórios (A1, 2020).

Nessa direção de pensamento, G1 e C1 confirmam as respostas trazidas por P1 e P3, de que a formação para os/as professores/as da sala de aula regular é feita por A1. E segundo G1 essa formação é feita só para os/as profissionais AEE:

> A escola sim, e a Secretaria de Educação também, só que a Secretaria de Educação não realiza para todos os professores. E, sim, para o AEE [...] E para os professores a gente faz no início do ano [...] estagiárias que vem, outras que precisavam de formação, a gente também tem essa dificuldade [...] (G1, 2020)

> [...] nos momentos de reunião com os docentes sempre temos um momento de formação para o professor promovido por nossa AEE, juntamente com outros convidados [...] (C1, 2020)

Logo, ao analisar as unidades, B1 e F1 confirmam que ocorre uma formação continuada e permanente para os/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. É importante destacar nas falas de G1, P1 e P3 que o professor da sala de aula regular não tem formação continuada, em Educação Inclusiva, pela Secretaria de Educação do Recife. A formação não é feita com todos/as os/as professores/as, apenas o/a professor/a do AEE, e este, em reunião, no caso da Escola Rosa, repassa as informações para os/as demais. Contudo, segundo relato de P1 e P3 não é suficiente, pois eles não se sentem seguros para trabalhar e garantir o direito à aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. Também foi ressaltada pelo G1 a necessidade dessa formação para os estagiários/as.

Dessa forma, a formação continuada é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, visto que apresenta benefícios sobre a visão crítica do professor em relação a esse processo, ações e métodos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos/as estudantes com deficiência. Outro ponto é a continuidade da formação, que possibilita ao/a professor/a conhecimentos e competências para o desenvolvimento do processo de aprendizagem efetivo para todos/as os/as estudantes. Concordamos com Bueno (2010) ao afirmar que a inclusão escolar só ocorrerá, de fato, com professores/as preparados/as, de forma a contribuir com a exclusão escolar.

No levantamento de trabalhos foi possível verificar que essa situação de frustração e sentimento de despreparo para recebimento desses/as estudantes, interferem negativamente no aprendizado dos mesmos (GIROTO, CASTRO 2011). A formação continuada efetiva deve abranger professores/as do AEE e da sala de aula de ensino regular, gestores/as, AADEE e estagiários/as, conforme a percepção de

alguns sujeitos da pesquisa, visto que todos/as estão envolvidos/as na escolarização dos/as alunos/as com deficiência.

Outro aspecto relevante a destacar foi sobre a participação dos/as alunos/as nas atividades realizadas pela escola de P1, P2 e P3 em relação a seguinte pergunta: “Os/as alunos/as com deficiência participam das atividades desenvolvidas pela escola? De que forma?”, todos afirmam que os/as alunos/as com deficiência participam das atividades, apesar de P3 informar que a escola em que ensinava não tinha a preocupação com a inclusão de todos/as os/as alunos/as com deficiência e autismo, nas atividades. Ele destaca como exemplo, o fato que aconteceu com a sua aluna, que não foi incluída na participação da semana da pessoa com deficiência, uma vez que escola organizou as atividades, apenas, para os outros alunos, e precisou a sua estagiária intervir:

> [...] Geralmente a gente tem que incluir eles nas atividades da escola, na medida do possível que eles podem participar. Como a gente tem uma professora do AEE muito competente, tem muita formação então, a gente sempre tenta conversar com ela pra ver o que a gente pode incluir. Ela também faz trabalho dentro da sala de aula com esses alunos, para aceitação [...] (P1, 2020).
>
> Eles participam. Eles não são excluídos [...] (P2, 2020).
>
> Vou falar sempre da experiência anterior [...] tentava incluir [...] mas eu percebia que não era uma prática [...] das escolas em si [...] criaram uma situação enorme pra ter a semana da pessoa com deficiência na escola, semana da inclusão na escola [...] Mas, não tinha nenhuma atividade que contemplasse as crianças com educação especial [...]mesmo as outras que tinham [...] Mas, ainda assim, não houve nenhuma explicação do que era aquilo. Virou muito mais uma brincadeira [...] E a fala, quando tinha alguma fala da pessoa do AEE da outra escola, era muito mais voltada para algum tipo de sensibilização dos estudantes [...] a minha aluna Autista [...] nem foi chamada para atividade e depois a minha estagiária como era mais ligada, levou ela [...]. Que pra mim não é inclusão [...] Sei de algumas experiências mais exitosas nesse sentido [...] que é tido como uma escola de referência em inclusão, mas eu só sei. Nunca acompanhei de perto como que é o trabalho lá [...] (P3, 2020).

Além da participação foi indagado sobre a frequência dos/as alunos/as com deficiência e os resultados de aprendizagem. Ao fazer a pergunta: “É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola?”. P1 destacou a importância da frequência escolar para que o/a estudante tenha avanços; P2 apenas respondeu que sim; P3 também observou avanços, contudo destacou que são necessárias melhorias, para que a inclusão escolar aconteça, de fato:

> Quando ele realmente vem com frequência à escola, ele participa, eles têm muito avanço [...] (P1, 2020).

> Então, se a gente pensa e entende [...] A educação escolar como direito [...] Então, você está acessando esse espaço. Por si só, já é algo muito positivo. Mas, aí eu acho que a gente precisa avançar no sentido de a garantia da inclusão, de fato, diante dessas deficiências, de como a gente utiliza o conhecimento disso a favor do ensino e aprendizagem da criança. Para que essa criança permaneça no espaço escolar, mas com qualidade [...] (P3,2020).

Nessa linha, é importante destacar que a Teoria do Contato Escolar vem sendo aplicada nos Estados Unidos da América (ALMIR, 1969) com intuito de contribuir na implantação de políticas públicas voltadas para o contato intergrupal, como também, para evitar a desagregação escolar. Inúmeras pesquisas vêm confirmando essa teoria, envolvendo vários segmentos com deficiências diversificadas, a exemplo, da pessoa com deficiência física (BARR E BRACCHITTA, 2014) e pessoas com deficiência intelectual (MCMANUS, FEYES E SAUCIER, 2011). Esses estudos defendem a tese de que o contato contribui para melhorar as ações das pessoas, em relação às integrantes de diferentes grupos.

No que se refere ao uso dos materiais acessíveis, ao responder a questão: “O AEE acompanha o uso dos materiais acessíveis para aluno/a com deficiência na sala de aula do ensino regular? Quais as dificuldades e avanços?”. P1 e P3 explicam que não ocorre esse acompanhamento, e destacam a falta de material acessível para os/as professores/as de sala de aula regular:

> Não acompanha não. A gente até procura consultar ela em alguns materiais, mas no dia a dia, até porque a gente não tem esse material acessível pra aluno. A gente não tem esse contato, porque esses materiais vêm para o AEE e não para o professor [...] e mesmo, assim, nem vem tantos [...] (P1, 2020).

> Geralmente esse material que vem pra salas de recursos, pra o atendimento educacional especializado, eles ficam muito preso ao espaço dessa sala, muito limitado. Aí eu vejo como uma grande dificuldade [...]. Então, a gente precisava pensar de que forma esse material também pode ser uma ferramenta a mais, a ser usada pelo professor na sala de aula. [...] Mas geralmente o AEE, ele fica muito mais voltado pra o atendimento na sala de recursos do mesmo. Não sei de ninguém que fica acompanhando como é que isso é utilizado [...] (P3, 2020).

Nessa mesma linha, A1 ao responder sobre a questão do acompanhamento se assemelha a P1, ao dizer que só era realizado quando solicitado pelo/a professor/a, o que corrobora com a falta de um acompanhamento contínuo, que ajude o/a professor/a de sala de aula do ensino regular diariamente. Porém, pelo fato de a

Escola Rosa ter, apenas, um/a profissional do AEE, percebe-se a necessidade de aumento desses/as profissionais.

> O acompanhamento só é feito quando o professor do ensino regular solicita a presença do professor do AEE. Até o presente momento, não encontro dificuldades em relação a produção dos materiais acessíveis. Em relação aos avanços, contamos com equipamentos tecnológicos (A1, 2020).

A resposta de P2, ainda em relação a essa pergunta sobre o AEE acompanhar o/a professor/a no uso dos materiais, diverge da opinião de P1 e P3:

> [...] Eles acompanham, sim. Se bem que tem um ou outro que acompanha melhor. Por exemplo, quando [...]são professores, já tem uns que são estudantes de pedagogia, esses trabalham melhor que os outros que ainda não são. Eles acompanham e até dão sugestão. A escola é bem rico em material para esse tipo de aluno [...] (P2, 2020).

Contudo, quando foi tratada a questão das atividades em sala de aula com esses/as alunos/as, percebeu-se um desconhecimento da função e nomenclatura do AADEE, visto que em alguns momentos têm profissionais que confundem o AADEE com AEE e o/a estagiário/a.

E, ainda, percebe-se uma contradição em relação à presença de materiais acessíveis na escola, pois eles afirmam ser bem ricos e que não falta nada. Mas, em outro momento eles falam que, embora tenha material, não tem muitas atividades, e solicitam mais materiais, de acordo com os assuntos que ministrarão em sala de aula. Porém, o que chama a atenção é a improvisação no trabalho, quando informaram que tem dia que esquecem de preparar a atividade daquele/a aluno/a, e utilizam um brinquedo ou joguinho para ele brincar, pois não planejaram a atividade. Esse é um exemplo de violação ao direito à aprendizagem, pois a falta de planejamento da atividade para aquele/a aluno/a, mesmo não sendo uma prática recorrente, segundo P2, prejudica a sua aprendizagem:

> [...] o AEE eles orientam, eles mostram quais são os jogos que tem. Mas, mesmo assim, a gente tem dificuldade na escola com o material [...] Porque mesmo com material, não tem tantas atividades [...] Às vezes a gente diz [...] Hoje eu não fiz a atividade pra ele, então pega isso aqui, me dê esse brinquedinho aí, manda ele brincar com o joguinho e tal. Que a gente nem tinha planejado [...] mas sempre tem materiais bons e acessíveis para eles na escola (P2, 2020).

> [...] Essa inclusão ela deve ser feita com mais materiais, com mais programas que ajuda o professor a trabalhar com esses alunos, porque não é fácil. Existe deficiência muito grande em alunos, em alguns alunos outras severas, outras menos, mas todas são possíveis de ser tratadas e vista na escola (P2, 2020).

Outro ponto percebido é quando P2 informa que deixa o/a aluno/a com deficiência a cargo do AADEE para o desenvolvimento do ensino e das tarefas, enquanto segue dando aula para a turma. Nessa fala percebe-se que o/a estudante não é visto/a como pertencente à turma, e sendo, de fato, seu/sua aluno/a, ao fazer essa separação. Fica evidente que o AADEE é quem assume a responsabilidade de ensinar ao/a aluno/a quem acompanha e o/a professor/a aos/as demais alunos/as.

Essas práticas são evidências de uma educação exclusiva, que de certa forma reproduz o modelo excludente de sociedade. Theodor Adorno é outro autor que contribuiu para o entendimento sobre a educação inclusiva, embora não aborde explicitamente, em seus textos, assuntos sobre a educação inclusiva. Ele analisa o modelo de sociedade excludente, discriminatória, que nos ajuda a entender as raízes da exclusão na educação e na sociedade, e, de um modo geral, sobre o tratamento em relação às pessoas com deficiência (ADORNO,1995).

No texto de Adorno “Educação após Auschwitz” extraído de uma palestra realizada em 1965, após 25 anos do holocausto ocorrido neste local, publicado em 1967, esse autor faz, uma das suas principais críticas, devido à falta de conhecimento do povo sobre a sua própria história. Auschwitz foi um grande centro do Holocausto nazista, campo de concentração situado na Polônia, mas, segundo Adorno tornou-se pouco conhecido na Alemanha. O fato aconteceu na Primeira Guerra Mundial, onde o denominado movimento Turco jovem com seus líderes Enver Pascha e Talaat Pascha ordenaram o assassinato de milhões de povos armênios. Ele defende que a educação precisa trabalhar o conhecimento histórico de maneira reflexiva, abordando-o nos conteúdos formativos para que a história de exclusão e de violência não ocorra novamente (ADORNO, 1995).

Outro ponto destacado por Adorno (1995) é a dificuldade de a sociedade romper com a estrutura dominante, em que ele chama de pressupostos objetivos e que fazem parte dos projetos sociais e políticos. E, ao trazer o exemplo do holocausto ele chama a atenção que embora tenha passado 25 anos do acontecimento, época em que escreveu o referido texto, ainda perdura na sociedade as raízes do autoritarismo, das discriminações, demonstrando que parte da sociedade não mudou e isso está enraizado nas subjetividades das pessoas. Para Adorno torna-se importante estudar a psicologia dos seres humanos, que realizam ações bárbaras, como as citadas anteriormente, a partir das raízes dos/as perseguidores/as, do grupo

opressor e não só das vítimas, denominando como inflexão em direção ao sujeito (ADORNO, 1995).

Analisando os preceitos do nazismo, Oelhafen e Tate (2017) destacam que as pessoas com deficiências estavam incluídas nos grupos de minorias sociais, perseguidos e assassinados. Segundo essas autoras leis formuladas para a prevenção de descendentes geneticamente doentes, denominada desta forma pelo grupo opressor, mas que ocorreu o genocídio de pessoas consideradas inferiores. Assim, diversas pessoas com deficiência física e doenças mentais foram assassinadas nos campos de concentração, no programa Ação T4 que tinha o intuito de extinguir as vidas consideradas indignas ou esterilizá-las, para que, assim, fosse construída uma raça dominante, um programa de eugenismo, pureza racial e eutanásia.

Um ponto importante evidenciado por esta pesquisa foi em relação ao trabalho que a escola desenvolve sobre projetos de inclusão, como é possível identificar nas respostas, a seguir:

"A escola ou a rede municipal tem projetos para a inclusão de alunos/as com deficiência nas salas de aula e nas atividades da escola? Se positiva a resposta: Quais são? Como funcionam? E qual avaliação você faz?":

> Não tem nenhum projeto de inclusão aqui dos alunos. Eles só são colocados em sala de aula e colocados estagiários, que mesmo assim é de ensino médio sem nenhum preparo [...] (P1, 2020).
>
> Sim, ela possui [...] eu acho que funciona essa inclusão. Não funciona cem por cento, porque várias coisas interferem mas ela funciona (P2, 2020).
>
> Não sei se um projeto [...] mas na rede a gente tem [...] Enfim a minha avaliação é essa, quando esse trabalho é feito de forma colaborativa na parceria entre o AEE, tende os resultados a ser mais positivos e as crianças conseguirem desenvolver e aprender (P3,2020).

Conforme depoimentos de P1, P2, P3 estes mostram ser necessário a permanência desses/as alunos/as, mas que tenha qualidade no ambiente escolar. Foi possível verificar que esses profissionais tinham conhecimento das legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência em relação à educação, aos processos de aprendizagem e que são sujeitos de direitos. Porém, um grande desafio que a inclusão escolar evidenciou para esse segmento, é a efetividade dessa política pública, e segundo a percepção de P1 e P3, não está acontecendo na Rede Municipal de Ensino do Recife e, dessa forma, seus direitos não estão sendo respeitados.

Na análise da categoria temática sobre a importância das Salas de Recursos Multifuncionais, A1 compreende que contribuem no sentido de:

> [...] desenvolver habilidades para acompanhar o currículo proposto pela escola, utilizando dos mais variados recursos pedagógicos [...] seu desenvolvimento global (A1, 2020).

E, conforme informação de A1, na Escola Rosa, tem uma sala de recurso multifuncional, local com a preparação necessária para ofertar o AEE, aos/as estudantes considerados/as público-alvo da Educação Especial condições para que desenvolvam as suas habilidades e, assim, consigam acompanhar o currículo, utilizando os mais diversos recursos pedagógicos e alcançar o seu desenvolvimento global.

No processo de inclusão, foi observado que o professor do AEE reúne os dados dos/as estudantes, que denomina como inclusos/as. Contudo, essa nomenclatura não é a correta, como também não é correto utilizar alunos/as de inclusão, pois isso os/as rotulam. Estes precisam ser vistos/as como alunos/as que pertencem àquela escola e sala de aula, pois essas nomenclaturas vão contra ao paradigma da educação inclusiva, que tem o intuito de assegurar o direito à educação para todas as pessoas, sem discriminá-las e segregá-las, garantindo a grupos, historicamente excluídos do acesso à educação, que tenham o direito de frequentá-la.

Nesse caso, quando as pessoas se referem a alunos/as de inclusão seria necessário a construção de estratégias de ensino para envolver todos/as os/as estudantes, aqueles/as com deficiência, que precisam de metodologias, materiais, condições ambientais que atendam às suas necessidades específicas, mas também, aos/as alunos/as com condições socioeconômicas precárias que necessitam de adequações. Sendo assim, todos/as os/as alunos/as são de inclusão, devendo a escola realizar o acolhimento, respeito às suas singularidades em relação a vida e aprendizado.

Para o desenvolvimento de uma política educacional nessa direção, é importante a escola fazer a avaliação diagnóstica e elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este deve conter os objetivos de intervenções pedagógicas, como também as orientações necessárias para todos/as os/as profissionais envolvidos/as na educação inclusiva, que possa atender ao/a aluno/a e aos pais/mães/responsável, desenvolvimento global desse/a aluno/a.

Conforme foi possível observar com a entrevista de A1 e na observação assistemática da Escola Rosa, há atendimento de forma individual para o/a aluno/a com deficiência, através de dois encontros durante a semana com duração de 50 minutos. Um dos desafios elencados por A1 foi de que alguns familiares não levam seus filhos para esse atendimento, devido a motivos pessoais, tendo em vista as desigualdades socioeconômicas da família, mas este é um direito do/a estudante, o que interfere de maneira negativa no processo de inclusão escolar. Por outro lado, A1 enfatizou como aspecto positivo a Escola Rosa ter os principais materiais acessíveis para atender aos/as alunos/as com deficiência, e que não têm dificuldades na produção desses materiais.

Assim, ao analisar a educação inclusiva, tomando como referências as contribuições de Adorno (1995), há necessidade de trabalhar os processos educativos para transformação social, de forma a atingir uma educação para todos/as. Isso se evidencia, também, nos estudos de Paulo Freire (1997, 1967, 1979, 1994, 2002, 1979 e 2013) sobre a necessidade de desenvolver uma transformação social, em que se possa romper com a estrutura social de opressão e defender a educação para todos/as.

Na análise de R1 e R2, sobre: “Qual a importância da escola no desenvolvimento da deficiência do seu parente?”, percebe-se que ambos reconhecem a importância que a escola Rosa tem no desenvolvimento de seus parentes com deficiência, para que tenham um futuro melhor. E, ainda, R2 destacou a dificuldade em ensinar as lições de casa para seus filhos, visto que um deles é pessoa com deficiência e o outro tem imperatividade:

> [...] Para ele melhorar o estudo [...] Querer estudar, para ter alguma coisa, subir na vida [...] (R1, 2020).
>
> [...] para desenvolver mais [...] Aprender alguma coisa, porque lição pra mim ensinar em casa é muito difícil. Um tem imperatividade e a menina não enxerga de um olho. Aí fica difícil para mim dar atenção pros dois [...] Eles aprendem mais um pouco e saem mais felizes, cada dia ele aprende coisas novas (R2, 2020).

Quando foi perguntado para R1 e R2 se “É possível observar resultados positivos do seu parente com deficiência na escola? Se positiva a resposta- Quais?”, ambos afirmaram que sim, elencando os resultados positivos, como o fato de antes estarem com dificuldade no aprendizado e após frequentarem a escola Rosa, passaram a aprender:

> Ele tá indo bem. Tá gostando. Está se envolvendo mais no estudo (R1, 2020).
>
> Os dois estão aprendendo, se desenvolvendo mais [...] Porque eles estavam com dificuldades [...] não sabia quase nada, agora tá aprendendo [...] (R2, 2020).

É importante destacar que o parente de R1 é pessoa com Autismo, conforme informação de A1 quando consultou o PDI dos/as alunos/as. Em virtude de ter sido considerado Autismo neste estudo, haja vista que para todos os efeitos legais, eles/elas são considerados/as pessoas com deficiência, conforme §2º do artigo 1º da Lei nº 12.764/12**.** Contudo, percebe-se um desconhecimento de R1, que é a responsável por ele, junto com seu cônjuge, ambos avós, sobre o diagnóstico do neto, como também, em relação aos aspectos de melhoria no comportamento desse estudante sem compreender que são características do Autismo. Os avós informaram que ele é acompanhado por uma equipe multifuncional em uma clínica, o que contribuiu para esse/a estudante conseguisse verbalizar.

Na análise de R2 da unidade de registro, mediante as perguntas: " Como foi o processo de inicialização escolar do seu parente (a escolha da escola, matrícula, rotina na escola...)?":

> [...] Ele se adaptou mais rápido. Agora [...] não está se adaptando. Tá sendo difícil para ele aceitar a escola nova [...] (R2, 2020).

Na percepção de R2, o filho não é pessoa com deficiência, mas tem hiperatividade. Porém, sem laudo médico fica como hipótese de diagnóstico, e sua filha que seria pessoa com deficiência sensorial, do tipo visual, pois tem visão monocular, conforme Lei nº 14.126/2021, que dispõe sobre essa classificação. R2 relatou que a filha se adaptou mais rápido, porém o menino não conseguiu, pois não aceitava a nova escola, e muitas vezes não queria entrar no ambiente quando não conseguia realizar alguma atividade, que não gostava. A avó também informou que não conseguia desenvolver as tarefas em casa com seus netos, pois era muito difíceis, e por isso a importância da escola para desenvolvimento e aprendizado deles.

Merece ser destacado na entrevista à participação desses/as alunos/as nas atividades na escola. Por serem novatos e, a entrevista realizada em março, esses/as estudantes não tinham participado dos exercícios de sala de aula. Outro ponto trazido por R2 foi a relação da turma com as outras crianças sem deficiência e foi destacado que a menina tem uma relação melhor, tem amizade com os colegas e professores,

mas o menino tem um pouco de dificuldade. E, em sua percepção ambos estavam se desenvolvendo mais, aprendendo mais, pois antes o nível de aprendizagem era baixo, e deu o exemplo da leitura que houve avanços, antes não sabiam ler e tinham dificuldade devido à deficiência, o que ela intitula como problema. É importante frisar que a dificuldade na leitura da filha de R2, não é pela deficiência, mas pela falta de acessibilidade, tecnologias assistivas e outras intervenções que suprissem as suas necessidades específicas.

Nessa linha, Adorno (1995) entende que para as pessoas atingirem a emancipação precisam romper com o imediatismo das relações artificiais. Nesse contexto, significa conscientização e racionalidade, que se materializa em um projeto mais amplo de sociedade que inclui, e políticas públicas para a educação inclusiva.

Na análise geral, percebe-se que os sujeitos não conseguem distinguir o que é considerado pessoa com deficiência e acabam englobando todos/as como público-alvo da Educação para pessoas com deficiência. Contudo, em muitas falas, foi observada a falta do conhecimento para trabalhar com pessoas desse segmento, de forma a atender às necessidades específicas desses/as estudantes. A estagiária não sabia desenvolver um auxílio efetivo, fazendo indagações por não saber, e acabavam deixando o/a aluno/a sentado/a no canto da sala de aula, por diversas vezes, brincando com massa de modelar, enquanto os/as outros/as alunos/as eram atendidos/as. Essa situação foi um exemplo prático do estudante que está matriculado, frequentando a aula, mas não tinha a efetividade do acesso à educação, e a garantia do Direito à aprendizagem respeitado.

O que esse estudo mostra é a necessária transformação do antigo modelo escolar. E, para que isto ocorra, institucionalmente, deve-se eliminar a caracterização e oposições excludentes, e assim, subjetivamente, articular e flexibilizar as interdependências ocorridas entre as partes que estejam em embate, nas questões dos pensamentos, ações e sentimentos. Dessa forma, para que a escola seja inclusiva, é fundamental a reformulação dos seus planos, com intuito de se ter uma educação para a “cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p.14).

Contudo, essa situação traz uma problemática para as instituições, segundo Morin (2001), pois para reforma delas, torna-se necessário que as mentes sejam transformadas anteriormente.

Importante ressaltar a interpretação da igualdade de direitos de P3, realizada de forma equivocada, pois conforme artigo 24, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem direito à educação as pessoas com deficiência, sem qualquer forma de discriminação, baseado na igualdade de oportunidade, devendo ser assegurada pelo Estado a educação inclusiva, em todos os níveis educacionais. Um aspecto importante que a pesquisa evidenciou foi o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso é possível conferir ao se perguntar: “Como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com os/as dos/as alunos/as com deficiência na sala de aula do ensino regular?”:

> [...] a gente tem o direito, os direitos de aprendizagem. Então, tem que se garantir. Dizer que se você pensa na Rede. Não. Você vai pensar assim: Não tá lá os conteúdos, o direito de aprendizado. Mas e para a criança com algum tipo de deficiência? Ahh são os mesmos direitos? Então como é que não considera isso durante o desenvolvimento do ano letivo e quando a gente vai faz as avaliações que a gente faz? Porque a avaliação da criança com algum tipo de deficiência é muito em função do que ela consegue, só do que ela consegue. Entendeu? Mas ela não é avaliada considerando os direitos de aprendizagem [...] (P3, 2020).

Nessa linha, o Liberalismo Igualitário de Ronald Dworkin, no qual a igualdade que consta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consiste na igual consideração e respeito. Neste caso, quando o Estado passa a tratar os indivíduos na mesma medida de consideração, o realiza observando as diferentes condições de cada sujeito, dando-lhe acesso aos direitos humanos, liberdades fundamentais e as maneiras essenciais para que alcancem os seus ideais, sendo a igualdade material uma das condições. Nesse sentido direção, Aristóteles (2001) defende a igualdade material, ao qual pessoas iguais devem ser tratadas igualmente, porém, as desiguais devem ser tratadas desiguais, na mesma proporção de sua desigualdade.

A igualdade, no sentido formal, encontra-se no *Caput* do artigo 5º, da Constituição Federal de 1988, explicitando que todas as pessoas devem ser respeitadas e tratadas de forma igualitária (COSTA FILHO, 2016).

Rios (2008) entende ser fundamental a análise da igualdade na visão do direito, no ordenamento jurídico brasileiro, com pontos base na esfera formal ou material, que se encontra no princípio da isonomia. Contudo, a reflexão trazida pelo direito da antidiscriminação, traz novos olhares, reestruturando a ponderação de princípios diversos para que outros dispositivos jurídicos sejam utilizados, e, dessa forma,

entender profundamente o princípio da igualdade. Busca desenvolver uma investigação sólida sobre o fenômeno social da discriminação e como vêm sendo atribuídas às respostas jurídicas, a exemplo dos meios legais, administrativas e jurisprudência, o desenvolvimento de doutrinas que minimizem a vulnerabilidade de grupos sociais, que vêm sofrendo com a discriminação decorrente de suas especificidades. O intuito desta teoria é repensar o princípio da igualdade, para que se fortifique sua justificativa e a intenção de parar ações de discriminação negativas, que são as pejorativas, e a promoção de discriminação positiva, quando se fizer essencial devido ao todo contexto social. Sendo crucial a promoção de políticas públicas, para essas pessoas terem acesso aos bens jurídicos diversos, e dessa forma, tentar corrigir, por aplicação das medidas de justiça, quaisquer desrespeitos a este segmento (RIOS, 2008).

Rios (2008) compara a aplicação do direito da antidiscriminação, no Brasil, com o ordenamento jurídico americano, que materializa a sua aplicação. A intenção não é ir contra a aplicação tradicional do princípio da igualdade, mas realizar uma investigação mais profunda do seu objeto, no direito constitucional, e como estaria se materializando os seus efeitos nos outros direitos ou áreas.

Na visão de Rios (2008), existe diferença entre preconceito e discriminação. O preconceito é a impressão, no nosso intelecto, de forma negativa, que o sujeito tem sobre o outro indivíduo ou grupo, vistos como inferiores, as conhecidas minorias sociais e acabam relacionando-as com as representações sociais. A discriminação foi trazida como tendo uma relação com o preconceito, com atitudes alusivas, podendo ser comissivas ou omissivas dentro das relações sociais.

Diante disso, este estudo teve como base o Direito Antidiscriminatório, na visão de Roger Raupp Rios (2008). Esta Teoria surgiu da pesquisa realizada pelo Juiz Federal Roger Raupp, que também tratou sobre as modalidades de diferenciações e ações afirmativas. O autor trouxe uma reflexão com relação ao princípio da igualdade, podendo ser extraída da dogmática jurídica, os meios para enfrentar a injustiça, tendo como ponto de partida a materialização da dignidade humana, inerente ao indivíduo e essencial para que se tenha uma vida digna.

Ao explicar a discriminação sob o olhar do direito antidiscriminatório, Rios (2008) entende ser uma desigualdade nociva. Ele utilizou como base o conceito aplicado nos tratados internacionais (ONU, 1965), que aduzem sobre todas as formas

de distinção, exclusão, restrição ou quando se realizam preferências baseadas em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica com o objetivo de causar a anulação, prejuízo ao reconhecimento, gozo ou exercício, no mesmo patamar de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais em todos os ambientes da vida pública.

Assim, a desigualdade material faz parte do universo fático, tornando-se necessário, em várias situações, uma aplicação diferenciada para que assim seja corrigida (RIOS 2008). Daí vem à reflexão de que o tratamento desigual acarreta discriminação. As Políticas Públicas, voltadas para esses grupos em situação de vulnerabilidade, têm respaldo na Constituição de 1988 que assegura a igualdade material, a exemplo das discriminações positivas que estão nas ações afirmativas em políticas públicas. Segundo Fleischacker (*apud* RIOS, 2008), na chamada justiça distributiva, o Estado é obrigado a resguardar o acesso das pessoas aos recursos mínimos e fundamentais, para que tenham uma vida digna. Esta discussão está voltada à quantidade de bens e como o Estado deve garantir essa distribuição.

Com base no que defende Rios e Silva (2017), podemos compreender que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo influenciou o meio político-jurídico antidiscriminatório. Dentre as suas inovações estão a substituição do modelo médico, tendo em vista que este taxava a deficiência como uma doença que deveria ser curada, e o modificou pelo modelo social, sendo atualmente o utilizado e, essa linha, Diniz (2003) entende a deficiência como característica inerente ao ser humano, que integra a diversidade humana como qualquer outra característica.

Outro aspecto a destacar é a utilização do termo “pessoa com deficiência”, pois “deficiente” acaba resumindo aquele ser humano a sua deficiência, indo contra ao modelo social (SASSAKI, 2003). Quando a Convenção foi promulgada pelo Brasil, através de Decreto, foi utilizada como base para o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que também passou a adotar o modelo social e outras inovações (BRASIL, 2015). Assim, a Constituição Federal de 1988 vem se fortalecendo no reconhecimento e concretização dos direitos das pessoas com deficiência para ser efetiva na igualdade de oportunidade e alcance aos mesmos bens jurídicos-sociais, devendo a cidadania ser colocada em prática.

A subcategoria temática: **Escolarização do/a aluno/a com deficiência na**

pandemia da COVID-19 teve o intuito de apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa, de como estava ocorrendo o acesso à educação da pessoa com deficiência no período de pandemia da COVID-19. Conforme os dados levantados nesta pesquisa evidenciaram violações de direitos desse segmento, principalmente no acesso à educação, pois com a transmissão mundial do novo coronavírus, o Sars Cov 2, em 11 de março de 2020 foi declarada, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estado de pandemia. Essa situação acarretou mudanças nas rotinas e medidas sanitárias a serem adotadas, resultando na suspensão das aulas presenciais, passando a serem remotas, modalidade que acabou não contemplando todos/as os/as estudantes, principalmente na Educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Nessa linha, com base no estudo desenvolvido por Mendes (2020), que realizou consultas com especialistas mundiais da área, ele analisou documentos internacionais, e questionou os governos de países experientes no momento da pandemia e que já haviam construído protocolos, incluindo o contexto da educação nesses tempos (MENDES, 2020). Um dos pontos que se pode ressaltar foi que, mesmo sendo uma situação complexa, essas dificuldades não podem ser utilizadas como desculpa para violação do direito ao acesso à aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência (MENDES, 2020).

Assim, é possível constatar nas falas das pessoas desta pesquisa quando indagadas a F1 e C1 sobre: “Quais os avanços e dificuldades na implementação dessas medidas?”:

> [...] acolhimento aos estudantes e professores, continuidade da rotina escolar dos estudantes, participação das famílias, articulação entre os diversos profissionais da escola, fortalecimento das relações interpessoais [...] (F1, 2020).
>
> [...] falta de preparo tecnológico, falta de equipamentos, conectividade, envolvimento das famílias, desorganização sensorial de alguns estudantes, ansiedade pelo momento vivido, lutos e contaminações (F1, 2020).
>
> os avanços existentes é a dominação pelo uso de tecnologia, de realizar ações tecnológicas [...] as dificuldades estão no uso da internet, quando não se tem é limitada pelo uso de dados móveis, o aluno usa o aparelho celular dos pais. Então existe um horário para realizar essas atividades, outros não têm computadores (maioria) notebook, tablet [...] (C1, 2020).

Complementando essas informações ao indagar a A1: “Qual a importância do atendimento remoto das Salas de Recursos Multifuncionais neste período de pandemia?” este reforça a necessidade de o poder público garantir as condições necessárias para que a educação aconteça para essas pessoas:

> No momento atual, seria a oportunidade de manter o estabelecimento de vínculos afetivos e manter uma rotina de atividades que eram desenvolvidas no ambiente escolar, proporcionando atividades lúdicas para o desenvolvimento global do estudante (A1, 2020).

Nas falas de F1, C1 e A1 foram destacados os avanços e desafios que esse momento de pandemia da COVID-19 trouxe, em relação ao acesso à educação das pessoas com deficiência. A1 enfatiza o seu entendimento caso estivesse acontecido a ação do AEE de forma remota: o acolhimento, a necessidade de manutenção dos vínculos afetivos e da rotina de atividades, respeitando o modo e o tempo de aprendizagem de cada estudante, o desenvolvimento global do/a aluno/a, através de atividades lúdicas, em que ele/a vai aprendendo novas formas de ensino, e a utilizar novas tecnologias e outros.

Nos desafios pode-se destacar: a dificuldade de muitos/as estudantes em se familiarizar e saber utilizar ferramentas tecnológicas; a falta de equipamento e preparo dos/as profissionais da educação, envolvimento, de fato, dos familiares nesse processo; e a “desorganização sensorial de alguns estudantes”. Esta questão retoma ao que já foi defendido neste trabalho, que não se deve atribuir culpa à deficiência e transtornos dos/as estudantes para enfrentar os desafios na inclusão. Em tempos de aulas remotas em que, no geral, não houve preparo para atender a esses/as alunos/as; a falta de um sistema remoto, pensando em incluí-los/as efetivamente, a falta de acessibilidade, ou seja, não teve todas as ferramentas que suprissem as suas necessidades específicas. Entre os desafios é possível destacar a questão das crises de ansiedade desses/as estudantes, devido ao momento vivido, o luto e a própria contaminação. Outro ponto de suma importância, trazido nos desafios, foi a questão socioeconômica ao acesso à internet, visto que muitos não tinham, e quando existia era limitada a dados móveis; a falta de aparelhos eletrônicos para realização das atividades, o que levou a dependência de terceiros:

> De acordo com relatos, um grupo de mães, baixou alguns aplicativos e os estudantes estão sendo estimulados a usá-los; já outras mães dizem que o celular não tem espaço para baixar os aplicativos ou não possui internet (A1, 2020).

Outro aspecto importante na entrevista realizada com A1, no período de pandemia da COVID-19, foi que ao perguntar “Se positiva a resposta 11: Quais as dificuldades e avanços?” a informação de que o AEE não estava acontecendo e sobre

a seguinte pergunta: “É possível observar resultados positivos no acesso do/a aluno/a com deficiência nas aulas remotas devido a pandemia? As respostas de A1 foram:

> Como não está sendo posto em prática o atendimento remoto no AEE, não há possibilidade de pontuar dificuldades e avanços (A1, 2020).
>
> De vez em quando, entro em contato com o responsável dos estudantes para manter o vínculo afetivo (A1, 2020).

Na entrevista de A1 é importante ressaltar que no início da pandemia não houve atendimento aos/às alunos/as com deficiência com apoio do AEE, e só posteriormente esse apoio foi efetivado, inclusive com orientação da Secretaria de Educação do Recife.

Nessa linha, conforme depoimento de A1 a escola manteve contato com os familiares/responsáveis dos/as alunos/as com deficiência e foi enviado aos familiares e professores/as um catálogo de games e sites assistivos, para que eles/elas colocassem em prática o atendimento. Assim, percebe-se a preocupação da escola em manter contato com a família e fornecer opções de atividades, para não deixar esse segmento desassistido. Porém, essas ações não foram suficientes para que se efetivasse a garantia ao direito à educação e à aprendizagem, embora os familiares/responsáveis tenham baixado os aplicativos e estimulá-los a utilizar. Houve dificuldades, em relação à falta de memória no celular ou a falta de internet, conforme relatos de algumas mães. Tal fato reforça a fala de C1, ao destacar a desigualdade socioeconômica, evidenciada com a realização das aulas remotas, devido a COVID-19 e essa situação é enfrentada por muitos/as estudantes de baixa renda. Contudo, os/as alunos/as com deficiência, além de passar por essas situações, proveniente da desigualdade socioeconômica, enfrentaram o capacitismo, as barreiras impostas pela sociedade para a sua inclusão, participação plena, autonomia e independência que são garantidas por lei (BRASIL, 2015).

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA

Na categoria analítica temática de **Políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência** o objetivo foi apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre as Políticas Públicas Educacionais e Ações Inclusivas para as pessoas com deficiência. O que se buscou foi verificar como estão sendo efetivadas

na Escola Pública Municipal do Recife, anos iniciais.

Com base em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) a palavra “política” traz diversos significados no decorrer do tempo histórico. No período clássico, advém de “polis” que significa cidade e, assim, relaciona o urbano, civil, público e social. A obra “A política” de Aristóteles foi considerada a primeira que trata o tema, ao discutir sobre a natureza, a divisão do Estado e as formas de governo.

Assim, com base nessa categoria, indagamos de B1: “quais são as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Estado? Poderia nos fornecer dados?” A resposta foi que existe o documento sobre a Política Estadual da Pessoa com Deficiência, Lei nº 14.789/2012, Instrução Normativa de Matrícula nº 001/2020, Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014 (B1, 2020).

Quando perguntado a B1 e F1 se o Estado está implantando as Diretrizes para a Educação Inclusiva? e quais os avanços e dificuldades na efetivação da Política da Secretaria de Educação do Recife sobre a Educação Inclusiva?”, ambas afirmam que:

> [...] a Política Estadual já é de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (B1, 2020).
>
> O Recife tem seguido as Diretrizes Nacionais considerando os princípios pedagógicos, legais, a busca da identidade e o exercício da cidadania [...] (F1, 2020).

Em relação à atuação da Secretaria de Educação do Recife, no sentido de verificar quais são as Políticas Públicas de Educação Inclusiva do Município de Recife? F1 respondeu que há:

> Transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental; atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o AEE e demais profissionais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Participação da família e da comunidade [...] (F1, 2020).

E, com relação às Políticas de Educação para as Pessoas com Deficiência B1 e F1, informaram que tem algumas Instruções normativas, políticas e programas.

Como é possível perceber nas respostas dos/as entrevistados/as torna-se de extrema importância a garantia da efetivação do direito à educação desses indivíduos, como política integrada entre o Estado e Municípios, de forma a criar oportunidades, para que, de fato, seja garantido o acesso à educação para pessoas com deficiência, combatendo o preconceito e discriminação. E, conforme os dados levantados nesta pesquisa 153 (cento e cinquenta e três) municípios estão participando dessa rede.

Com relação aos possíveis avanços, os entrevistados destacaram o monitoramento da acessibilidade arquitetônica, com o intuito de eliminar as barreiras, adaptações do currículo, sistema de avaliação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os/as profissionais de serviços que apoiam e criar parcerias. Outro aspecto informado foi que 16 Gerências Regionais de Educação do Estado atuavam de forma efetiva junto com a Secretaria de Educação dos Municípios, com objetivo de organizar o Plano de Ação do Município, para que consigam implantar a Política Municipal de Inclusão.

E, ainda, B1 informou sobre os trâmites necessários para a solicitação do/a profissional de apoio escolar, e o tempo para concluir o processo varia, conforme a disponibilidade da família poder conversar com “a gerência e a inserção do estudante”. Contudo, como destacado anteriormente, existe a situação do/a aluno/a, que necessita ter direito de utilizar o transporte e durante a reunião com a participação de pais/ responsáveis/ professores/ gestão/ palestrantes da Escola Rosa, observou-se que, embora a escola já tivesse enviado ofício para Secretaria, não tinha previsão do transporte, segundo a fala de G1.

Outro ponto importante levantado por P3 foi sobre as condições materiais para que o/a aluno/a com deficiência pudessem frequentar a escola. E uma das dificuldades apontadas foi no caso de uma aluna com TEA, com necessidade de utilizar fraldas e muitas vezes ela faltava por não as ter disponível, como é possível observar no seu depoimento.

> [...] ela não ia porque não tinha fralda mesmo, e a gente ficava: como é que a gente faz pra escola ajudar essa menina a ter fralda, pra que ela continue vindo pra escola. Mas, tu fica naquela coisa do limite financeiro mesmo de cada um e de pensar de como isso poderia ser resolvido via políticas públicas [...] (P3, 2020).

Ao trazer o exemplo acima, P3 informa que para essa situação devia haver políticas públicas, para garantir o acesso e a permanência desses estudantes em sala de aula. No entanto, observa-se um desconhecimento por parte da família desse direito, uma vez que o SUS (Sistema Único de Saúde), através de Programa do Governo Federal fornece gratuitamente fraldas geriátricas, para idosos e pessoas com deficiência, desde que as pessoas se enquadrem nos requisitos estabelecidos no Programa. Os municípios podem ter seus programas, com postos de distribuição, porém não foi possível obter informações, de como este procedimento ocorre em

Recife.

É importante reforçar que o direito à saúde é assegurado pela CF/88, devendo o Estado garanti-la. Contudo, esses Programas devem ser monitorados e acompanhados para dar visibilidade de como está seu desenvolvimento e a garantia da sua efetivação. Ademais, deve-se ter um trabalho de divulgação e informação para a população, pois muitos não sabem que têm esse direito ou a existência desses Programas.

Quando analisamos as questões no campo mais educacional, encontramos empecilhos na execução de ações, devido as dificuldades do professor/a, alunos/as, responsáveis e gestores/as, conseguirem atender às suas necessidades sobre a falta de retorno de organismos financeiros dos governos, quando traçam o caminho a ser seguido, sem a preocupação de considerar a prática e a vivência na educação.

Mantoan (2006) traz uma reflexão sobre a resistência, exercida por esses locais, para mudanças, independentemente do que seja a mudança, assim as dificuldades enfrentadas na inclusão, acabam sendo neutralizadas. E, essas se refletem na dificuldade de materialização das políticas públicas, considerando que as escolas precisam se articular, no intuito de refletir sobre as suas ações consideradas homogeneizadas, meritocráticas, condutista, subordinadoras. Essas contribuem para excluir grupos socialmente fragilizados.

Em âmbito de Política Educacional é importante destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) pois, segundo Silva (2002), o Governo Federal deve atuar, através do Ministério da Educação, nas ações coordenar, controlar e fiscalizar como está a educação em todo o território brasileiro e, nos níveis de ensino. Os Estados e Municípios, segundo a autora, utilizam esse documento como base para construir os seus planos. Para Ball, Mainardes (2011), a política educacional terá mais eficácia quando construída coletivamente e não de forma individual e singular. E esses/as autores/as ainda destacam que a política educacional pode ser interpretada, traduzida e compreendida, tendo em vista que orientam para a resolução a determinados problemas ocorridos no campo da educação.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Rosa, observamos que o seu Plano de Ação, documento disponibilizado em 2020, por C1 a esta pesquisadora, é datado de maio de 2017, e está em vigor. Assim, foi de suma importância o acesso ao PPP e ao Plano de Ação da Escola Rosa, para compará-los

com as orientações dos Planos em nível: Municipal, Estadual e Nacional.

Em relação às condições físicas, conforme o PPP, a Escola Rosa trabalhava com o Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Anos Finais: Manhã – 1º ao 6º ano, Correção de Fluxo, através dos Projetos “Se liga” e “Travessia”, e a tarde funciona o 6º ao 9º ano. A Escola tem uma Sala de Recursos Multifuncionais. Na justificativa é destacada a questão da autonomia e da gestão democrática, presentes nas diretrizes elencadas no VI do art. 2º do PNE e, entre outros dispositivos. Também apresenta um trecho da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, elaborada em 2002, que tem o objetivo de ofertar uma educação de qualidade social que adere à política de inclusão, respeitando as diversidades e os tempos de cada aluno/a para aprendizado.

Porém, para que isso aconteça é necessário a realização de políticas de igualdade, fornecendo meios para que o/a aluno/a consiga adentrar na sociedade. O PPP tem como um dos fundamentos o pensamento de Gadotti (1994), no qual a escola precisaria passar por uma transformação radical e mudança em sua estrutura. Esse pensamento também corrobora com o de Mantoan (2003), ao destacar para a necessidade de mudança do paradigma atual educacional, como também o que traz Freire, com a perspectiva da educação libertadora, que contribui para transformar as pessoas; além de Adorno, com a ideia de transformação social, emancipação do indivíduo oprimido e o pensamento de formar cidadãos transformadores da realidade.

Contudo, ao investigar o presente documento, em seus Objetivos Gerais, Estratégicos e Metas não havia pontos específicos sobre as medidas e garantia da efetividade do direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, tendo em vista que esses tópicos estão elaborados de forma mais geral.

No Plano de Ação, na dimensão pedagógica, também não havia atuações específicas a serem realizadas para a inclusão desse segmento. O único tópico, que durante as entrevistas foi destacado era, sobre os programas voltados para todos/as os/as alunos/as, que visavam contribuir para inclusão dos/as estudantes com deficiência, e como exemplo era enfatizado a implementação do Se Liga, Acelera[9] e

9 Trata de um Programa criado em 2006, em parceria da Prefeitura do Recife e o Instituto Ayrton Senna, com intuito de diminuir os casos de alunos que possuam distorção, de no mínimo 2 anos, entre idade-série e/ou aqueles que vem do Projeto Se Liga e/ou são alfabetizados, possam ter aprendizagem aos conteúdo da primeira fase do Ensino Fundamental englobando todos os componentes curriculares e consigam elevar em até dois anos o ensino para esses alunos. Conforme os dados disponibilizados, no ano de 2019, houve 1.588 alunos matriculados nas 96 turmas no Município de Recife. No ano de

do Travessia, que tinham o objetivo de diminuir 50% a distorção entre a idade e série do/a aluno/a com defasagem de aprendizagem.

No que se refere aos aspectos das dimensões humanas, também não foi encontrado nenhum ponto tratado sobre esse segmento. Já na dimensão administrativa foi possível identificar a meta: “Melhorar em 70% as instalações das salas de aula, de recursos tecnológicos, refeitório e acessibilidades”, entre elas, as específicas para os/as alunos/as com deficiência eram: “Adaptação de um espaço para o refeitório dos estudantes” e a “Implantação e implementação do Projeto Acessibilidade”, embora este durante as entrevistas não foi citado por nenhum dos sujeitos da pesquisa. Na dimensão financeira, tinha como meta “Utilizar os recursos financeiros de acordo com as necessidades pedagógicas e administrativas”. As medidas voltadas especificamente para os/as estudantes com deficiência eram: “Adquirir materiais, bens e contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento das portas e passagens, instalação de corrimão, colocação de sinalização visual, tátil e sonora”.

Como é possível observar nas entrevistas, e na análise do Projeto e do Plano de Ação da Escola Rosa para a garantia da efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência, limitou-se ao estrutural, visando a acessibilidade do estabelecimento, o que, de fato, é uma ação muito importante, com a eliminação das barreiras arquitetônicas. Contudo deve-se traçar diretrizes voltadas para trabalhar as outras questões, como: as barreiras atitudinais, informações, comunicações de forma a vencer as barreiras tecnológicas, presentes na LBI (BRASIL, 2015). Garantir o direito à aprendizagem desses/as alunos/as, que faz parte da Meta 4 presente no PEE (PERNAMBUCO, 2015), no PNE (BRASIL, 2014) e no PME (RECIFE, 2015); dentre as outras legislações que os respaldam.

Entendemos que devem ter medidas específicas em todas as dimensões, principalmente na pedagógica e nos Direitos humanos, a exemplo de temáticas sobre as pessoas com deficiência de forma mais efetiva e sistemática. O que aparece nesses documentos foi a de promoção de palestras para os/as estudantes, responsáveis e professores/as, envolvendo as seguintes temáticas: indisciplina e diferentes distúrbios. É importante destacar que essa denominação de distúrbios é

2018, houve um aumento de 6,6% de estudantes matriculados comparando com anos anteriores (RECIFE, 2019).

uma denominação errônea ao se referir a segmento, remetendo ao modelo médico já superado e, ainda, está desatualizado pelo fato de o documento ter sido elaborado em 2017, período, no Brasil, em que a Convenção já estava socializada e o Estatuto da pessoa com deficiência em vigor.

Outrossim, o PPP disponibilizado da escola Rosa não constava o detalhamento exigido na Resolução Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (2014, p.4) como é possível verificar a seguir:

> [...] cabe à escola, fazer constar no Projeto Político Pedagógico, detalhamento sobre: "II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio", conforme art. 10. Aliado a isso cabe ao professor do AEE "organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais" (art. 13, inc. III).
> Tal detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso.

Contudo, em entrevista com a Professora do AEE, ela informou que a Escola não tinha Plano de Ação do AEE, mas tinha o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Portanto, ao Identificar que medidas são adotadas para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência, no PPP existem medidas, contudo são insuficientes para a efetividade da garantia, visto que são voltadas apenas para acessibilidade, e não contempla as dimensões pedagógica e humana.

4.3 FAMÍLIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A categoria temática **Participação da família para a inclusão escolar da pessoa com deficiência** visou apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa, como estava sendo a participação da família no processo de inclusão escolar.

Ao entrevistar G1 e C1 sobre: Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências nas salas de aulas regulares?" e "Como é realizada a relação do trabalho pedagógico entre a sala do AEE e a sala regular dos/as alunos/as com deficiências, nesse período de aulas remotas devido a pandemia?", o G1 informou que realiza reunião com os pais/mães e responsáveis dos/as alunos/as com deficiência, conforme analisada anteriormente. Já o C1 destacou uma dificuldade na relação com os esses/as alunos/as, pois na sua percepção, a pessoa com deficiência apresenta diversas limitações e, por isso, não consegue se desenvolver, o que

explicita o capacitismo, conforme se observa nas entrevistas, inclusive de outros/as profissionais da educação.

Em relação aos familiares entrevistados e os relatos dos/as professores/as, ficou nítido a falta de conhecimento sobre o assunto, inclusive conteúdo básico, de que seu parente tem deficiência:

> [...] Infelizmente muitas famílias ainda enxergam muitas limitações em seus filhos e acham que não podem desenvolver alguma habilidade [...] (C1, 2020).

Outro ponto que merece destaque é sobre “Como está sendo a relação das famílias dos/as alunos/as com deficiência com a Escola nesse período de aula remota devido a pandemia?”. C1 afirmou pontos positivos no direcionamento dessa relação, porém frisou o fato das dificuldades que vem enfrentando para manter o trabalho com êxito em tempos de pandemia:

> [...] esse contato tem sido direcionado da melhor forma possível, porém essa pandemia alavancou o distanciamento ainda mais dessas famílias [...] (C1, 2020).

Esse entendimento vai ao encontro da percepção de P1, P2 e P3 ao perguntar se: “Os pais/mães e/ou responsáveis pelos alunos/as com deficiência participam das atividades da escola?”. Todos/as enfatizaram a importância da participação dos pais/mães/responsáveis na escola e, em casa, pois quando isso ocorria, o/a estudante se desenvolvia bem e destacaram alguns exemplos práticos positivos, porém, essa relação precisa melhorar. Outro ponto importante, levantado por P3, foi a sua percepção diante de alguns familiares participarem, pois, a maioria era mulheres, tinha outros filhos e, devido a questão econômica, precisava cuidar dos filhos sozinha.

> Alguns são bem presentes, procuram saber, colaboram, mas eu acho que esse é uma minoria, a maioria simplesmente matrícula na escola e deixam aqui [...] (P1, 2020).

> Nem tanto como a gente gostaria [...] Tem sempre aquele pai que é preocupado, pergunta onde tá o filho, se houve avanços, se não houve. Essa relação aí devia ser melhor [...] (P2, 2020).

> Na minha experiência do ano anterior a gente tinha uma dificuldade nessa parceria da mãe. Eu digo a mãe, não tô isentando o pai, mas é que geralmente assume essa responsabilidade de algum tipo de cuidado, com a criança quando ela tem algum tipo de deficiência. [...] A gente entende [...] a situação da mãe se tem outros filhos, se tem outras responsabilidades [...] levar um e com quem vai deixar o outro? São várias questões aí. Não necessariamente essa negligência por parte da mãe. Tem muitas outras nuances que precisam ser olhadas também [...] Mas comigo, na relação comigo, não. Era mais tranquilo assim [...] (P3, 2020).

Segundo A1 os familiares apresentam dificuldades em seguir as orientações e a falta de conhecimento tecnológico como dificuldades, conforme a resposta sobre as dificuldades e os avanços:

> [...] em relação a família, é que, algumas não seguem as orientações repassadas, como também, demonstram dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos (A1, 2020).

Nesse contexto, foi possível apreender que segundo G1, periodicamente eram realizadas reuniões com os pais, professores/as e gestores, inclusive em formato diferente. Percebe-se uma participação ativa de A1, articulando com os familiares, professores/as e gestão escolar; organizando reuniões e conversas individuais. Com relação aos desafios todos/as apresentaram dificuldade em ter a participação de alguns familiares no processo de inclusão dos/as alunos/as com deficiência, seja, pelo fato de acharem que o/a estudante não tinha capacidade de se desenvolver em algumas habilidades, e por isso não adiantaria o processo de aprendizagem. O C1 também confirmou que esse contato com a família vinha sendo realizado positivamente, mas, destacou a questão do isolamento social e as medidas restritivas, decorrentes da COVID-19, com elementos que potencializaram as dificuldades que tinham antes desse período. Houve aumento do distanciamento de algumas famílias, em relação à colaboração no desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência, pois os familiares só iam à escola quando chamados, levantando-se a questão que a atenção dada não era suficiente.

Porém, existem familiares que tinham um grande interesse no processo escolar de seus parentes com deficiência, porém, segundo as percepções eram uma minoria. P1 destacou a importância da colaboração da família e todos os profissionais do ambiente escolar, pois para que os/as alunos/as consigam se desenvolver melhor é necessário a participação de todos os envolvidos nesse processo. E apresentou um caso prático, de dois alunos, que não eram pessoas com deficiência, mas eram atendidos pelo AEE, e com a colaboração dos pais/mães que os levavam no contraturno trouxe avanços, pois conseguiram se alfabetizar.

Nessa linha, P3 conta que teve uma aluna que a mãe não a estava levando para o atendimento. Levantou a questão de que o cuidador era a mãe, a maioria estaria nesse papel, esse ponto reforçou a entrevista realizada com os familiares, das pessoas com deficiência, e a observação na reunião desses sujeitos: a grande maioria

eram mulheres, de 4 entrevistados, apenas 1 era homem. Na sala da reunião, entre os familiares dos alunos atendidos pelo AEE, havia apenas um pai presente, as demais eram todas mulheres.

Ademais, P3 chamou a atenção para um ponto muito importante, sobre a dificuldade da participação da família, devido às condições que elas têm para dar assistência, tendo em vista que a maioria das pessoas, a cuidadora era a mãe que sempre assumia diferentes atividades. Isso ficou evidente quando os/as entrevistados/as mostram que dos 4 entrevistados/as das famílias, apenas um era homem. Na sala da reunião, entre os familiares dos/as alunos/as atendidos/as pelo AEE, havia apenas um pai presente, as demais eram todas mulheres.

Nas análises de R1 e R2, relação perguntas “Você participa das atividades que a escola realiza? Como é a sua participação na escola?” e “O AEE orienta você a utilizar materiais e recursos acessíveis para aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta - Quais as dificuldades e avanços?”, conforme as respectivas unidades:

> Participo. Faz uns 15 dias que teve uma reunião, eu vim, assisti, gostei. Disseram que ia dar material [...] (R1, 2020).
>
> [...] é a minha primeira reunião. Porque, a primeira que teve, eu não tive presença, Fui marcar os médicos para ele. Não tive como vir, aí essa é a primeira (R2, 2020).
>
> Não, ainda não cheguei a conversar sobre esses materiais (R2, 2020).

Diante desse contexto, torna-se de suma importância entender os deveres dos/as profissionais no ambiente escolar, da família e do Estado, com a colaboração da sociedade, devendo garantir a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). A família precisa ser parceira do ambiente escolar, para a efetivação do processo de aprendizagem e consequentemente da inclusão escolar.

Sobre a questão da família, Dessen e Polonia (2007) chamam atenção para a importância do envolvimento dela, considerando que o espaço familiar é o primeiro ambiente, no qual essas pessoas, que estão em formação, têm o contato social, e, portanto, devem assegurar o bem-estar, proteção, ensinando valores e outras aprendizagens. Isso é reforçado por Lazzaretti e Freitas (2016, p 05), pois segundo eles: “a participação da família na escola é uma necessidade para a resolução de diversas problemáticas referentes ao desempenho do aluno. Por isso, é importante compreender as diferentes famílias e descobrir a maneira de auxiliá-las”. Logo, quando esses/as alunos/as têm uma base familiar consistente e acolhedora,

consegue construir relações positivas com pessoas ao seu redor e conviver em sociedade, visto que essa troca contribui com a aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007).

Assim, a família é essencial na participação do processo de educação inclusiva, da pessoa com deficiência, em parceria com a escola, que possibilita a esses/as estudantes melhorias no desenvolvimento de suas habilidades e aprendizado.

4.4 FORMAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19

A categoria analítica temática: **Formação dos/as profissionais da educação para alunos/as com deficiência na pandemia da COVID-19,** buscou apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa com relação a formação desses/as profissionais da educação para desenvolver o trabalho com os/as alunos/as com deficiência, na Escola Rosa, apontando os desafios e avanços na pandemia da COVID-19.

Visto o explicado anteriormente, sobre os desafios enfrentados devido às aulas remotas, foi de suma importância investigar a formação continuada durante esse período, fundamental para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

Segundo Campos (2013), a formação continuada tem o intuito de criar saberes que ressaltam a prática, sendo o tempo de concepção de conhecimentos importante para apreensão deles. O autor defende que o professor não deve se restringir em ser um mero aplicador das teorias existentes no ensino, em seu trabalho, deve fazer uso da criatividade, experiência, como também a paciência para lidar com as dificuldades. O/A Professor/a ao compreender a lógica da sua ação, ocorre uma nova interpretação da relação entre teoria e prática, e com isso cria consciência de que sempre será um aprendiz (CAMPOS, 2013).

Nesse sentido, ao se indagar F1, C1 e A1 sobre: Como é realizada a capacitação e quem participa dela? Como está sendo feita em meio à pandemia do COVID-19?” e se “Os professores das salas de ensino regular e do AEE recebem capacitação para realizar o trabalho direcionado para os alunos com deficiência nesse período de atendimento remoto devido a pandemia? Eles confirmam que durante a pandemia estavam recebendo capacitações.

> Desde o mês de abril, a GEE oferta através da Plataforma de EaD UNIREC, os seminários Conscientização do Autismo, Libras e Altas

> Habilidades/Superdotação para professores do Atendimento Educacional Especializado e AADEEs (obrigatório), gestores, coordenadores e demais professores do ensino regular (facultativo) e aberto a famílias e comunidades em geral (F1, 2020).

> [...] recebem sim, através de cursos online, momentos de formação e troca de informações, socialização de experiências, nesse contexto remoto. Essa formação é dada por especialistas e técnicos da rede municipal de ensino (C1, 2020).

E, continuando nessa direção, A1 destaca como a formação é desenvolvida e considera como uma ação positiva:

> Nesse período de isolamento social, participamos de um curso, oferecido pela Prefeitura do Recife, na modalidade EAD (Tutoria Online- Educação Alternativa em tempos de coronavírus) (A1, 2020).

F1 concorda com esse entendimento e destaca como ponto positivo o curso de conscientização com o público-alvo- professores do Atendimento Educacional Especializado e AADEEs, sendo para estes obrigatórios, e para gestores, coordenadores e demais professores/as do ensino regular facultativo. Também o curso foi aberto à comunidade, em geral, além de enfatizar outras capacitações voltadas para os/as profissionais de educação, para esse momento de pandemia, como forma de educação alternativa. E para F1 e C1 foi um avanço a participação efetiva dos/as professores/as, e a troca de experiência, enquanto em relação aos desafios, F1 destaca a falta de familiaridade com a tecnologia e a forma de realização das atividades remotas, além das questões relacionadas à ansiedade e questões pessoais, como as tarefas domésticas que os/as profissionais da educação tiveram que conciliar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo foi responder a principal questão: a política da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência em escola da cidade de Recife está sendo efetivada?

Conforme os dados levantados é possível inferir, que a Educação Inclusiva não ocorre de forma efetiva, para todos/as os/as estudantes com deficiência, na escola campo deste estudo, visto os desafios para a sua implementação, como ficou evidenciado nas entrevistas, que corroboram com outros estudos destacados.

Ainda mais, as possibilidades encontradas neste estudo são que as escolas devem se organizar para realizar as transformações necessárias com objetivo de garantir aos/às estudantes com deficiência aprendizagem de qualidade, devendo ter projeto político pedagógico consistente e o suporte pedagógico ao/a professor/a.

Assim, foi possível compreender, quando o/a estudante tem uma deficiência, que necessita de mais recursos humanos, tecnológicos, acessibilidade e metodológicos, que supram as suas necessidades específicas, encontram barreiras no atendimento em tempo hábil. Também, o/a estudante se depara com profissionais não capacitados/as para atender às suas especificidades, com o capacitismo e a falta de parceria mais sólida com os familiares. Portanto, essas barreiras são as mais evidentes na escola pública municipal do Ensino Fundamental que dificultam e/ou impedem a inclusão do/a aluno/a com deficiência e dificuldades na efetivação da Política de Educação Inclusiva em Recife – PE.

No entanto, ao apreender a percepção dos/as professores/as sobre a efetividade da Política de Educação Inclusiva, para alunos/as com deficiência, através das entrevistas desenvolvidas com G1, C1, P1, P2, P3 e A3, a maioria informou que na Escola Rosa houve avanços significativos em relação a inclusão desse segmento, mesmo de forma lenta, ainda tem muito o que melhorar.

Na percepção de P1 e P3 a educação inclusiva para essas pessoas e a efetivação ao direito à aprendizagem não funcionam adequadamente na Rede Municipal de Ensino de Recife, visto a falta de uma formação continuada efetiva, que os englobam, junto aos/as estagiários/as, que são enviados/as no lugar dos/as AADEE.

Já ao analisar a percepção dos familiares das crianças e jovens com deficiência, que frequentam a escola pública municipal do Ensino Fundamental, dos

anos iniciais na cidade de Recife-PE, sobre o acesso à Educação, aparentemente desconhecem os direitos que seus parentes têm e como funciona a educação inclusiva. No geral, percebem avanços na aprendizagem e na socialização de seus familiares com deficiência. Entendem que a Escola Rosa é muito importante para eles/as como, também, a relação com colegas de salas, professores/as e o/a AEE.

Nessa linha, ao identificar as medidas adotadas e os resultados destas para garantir a efetividade do Direito à Educação Inclusiva dos/as alunos/as com deficiência, foi possível identificar através da análise realizada nas Legislações, Tratados, Decretos, Políticas, Planos, Programas e Diretrizes que tratam da garantia desse direito. É fato que existe o respaldo jurídico ao direito à educação inclusiva e suas diretrizes, como também que a maioria desses alunos está matriculado nas Escolas de Ensino Regular, conforme dados dos monitoramentos. Contudo, esses dados não são suficientes para analisar a garantia da efetividade dessas medidas em relação ao direito à educação inclusiva. Daí a importância de realizar entrevistas com os sujeitos da pesquisa, para apreender como os/as profissionais da escola compreendem a Política Estadual da Pessoa com deficiência, o Programa Pacto Pela Inclusão, o Programa Escola Acessível, o trabalho do/a AEE no atendimento do Público-alvo da Educação Especial, bem como sobre as Salas de Recursos Multifuncional – SRM, a Transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, a acessibilidade, a formação continuada dos/as professores/as e, outras medidas que foram evidenciadas no decorrer desse estudo.

Na análise das entrevistas de G1, P1, P2 e P3, notou-se que apesar das medidas realizadas, muitas não são executadas satisfatoriamente, a exemplo da formação continuada, que para G1, P1 e P3 não abarcam todos/as professores/as, uma vez que são realizadas, apenas, para os/as do/a AEE, mas que, ainda falta profissional de apoio escolar, visto que o quantitativo não é suficiente para suprir a demanda.

Na compreensão de como as políticas de Educação da Secretaria de Educação da Cidade do Recife vêm se desenvolvendo em relação aos/às estudantes com deficiência, para isso foi analisado o Estatuto da Pessoa com deficiência (2015), PNE (2014), às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Estadual da Pessoa com Deficiência (2012),o Plano Estadual de Educação (2015), a Política

Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2006) e o Plano Municipal de Educação de Recife (2015). Nas análises foi possível reafirmar a existência de Políticas de Educação da Secretaria de Educação do Recife, contudo é necessário desenvolver um estudo mais ampliado, que não é objeto desta pesquisa, para verificar como vem se desenvolvendo a Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Recife.

É importante destacar que na Escola Rosa, apesar dos avanços nas políticas, de extrema importância para o processo de Educação inclusiva para as pessoas com deficiência, ainda se encontram desafios, como no caso de números baixos de AADEE, não sendo suficientes para atendimento de todos/as os/as estudantes com deficiência. Segundo C1, P1 e P3, ainda existe a necessidade da formação continuada, com os/as professores/as da sala de aula de ensino regular e os/as estagiários/as, materiais acessíveis e tecnologias assistivas, para serem trabalhadas nessas salas, não ficando retidos no AEE e entre outras.

Nas entrevistas, foram evidenciadas violações ao direito à aprendizagem e ao acesso à educação dos/as estudantes com deficiência, quando os sujeitos informam que são disponibilizados estagiários/as no lugar do ADEE mas, em número insuficiente para atender a todos/as. Isso acarreta que muitos desses alunos/as acabam não frequentando a aula devido a falta do profissional de apoio escolar. Outro destaque é o fato desses/as estagiários/as precisarem ser instruídos/as pelo/a professor/a professores/as da sala de aula de ensino regular, mesmo eles/elas não se sentido preparados/as para trabalhar com esses/as estudantes com deficiência e garantir o direito à aprendizagem. Isto é uma violação a esses direitos, pois o/a aluno/a se encontra matriculado/a na escola, porém muitos não frequentam, visto que suas necessidades não são atendidas. Deste modo, foi visto no estudo a necessidade de mudança no comportamento e na mentalidade da comunidade escolar, para que, de fato, ocorra a inclusão.

Logo, percebe-se a falta de formação continuada sobre Educação inclusiva para as pessoas com deficiência aos/as professores/as das salas regulares, conforme informado nas entrevistas pelos/as professores/as da sala de ensino regular, confirmada pela gestão e AEE. Essa formação só é realizada com o/a professor/a do AEE, que no caso da Escola Rosa, passaria as atualizações para os/as demais. Diante disso, esta pesquisa entende que é preciso ter essa formação de forma efetiva,

oferecida pelo Município ou Estado, também para esses/as professores/as de sala de aula regular.

Além disso, percebe-se na maioria dos entrevistados uma preocupação com a necessidade do/a aluno/a com deficiência ter laudo médico. Contudo, é importante salientar que não se pode privar um/a aluno/a dos recursos necessários para a sua inclusão, a exemplo do/a profissional de apoio escolar, devido à falta de laudo. Este deve ser um complemento ao/a AEE e não condicionante, visto que o Estatuto da Pessoa com Deficiência não traz essa obrigatoriedade e o/a AEE não seria um atendimento médico, mas, sim pedagógico.

Nesse estudo foi possível perceber que além do capacitismo e das barreiras na inclusão escolar das pessoas com deficiência, existem as desigualdades socioeconômicas, como os problemas familiares, a exemplo do abandono paterno ou materno, sendo a criança criada por parentes próximos ou a mãe solo. Também foi identificado que a maioria que ocupa esse papel é mulheres, muitas tinham outros filhos, trabalhavam, e acabavam abdicando de muitos direitos de seus/suas filhos/as, como o atendimento pelo/a AEE em horário diferente, devido a falta de rede de apoio e tempo para atender a todas as demandas do cotidiano.

Então, a participação da família no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência é essencial, ou seja, ter uma parceria entre a escola e a família. Contudo, não se deve colocar toda a culpa apenas neste segmento, pelo fato de não conseguirem prosseguir com algumas medidas ou não acompanharem o desenvolvimento de seu/sua parente, sem antes entender a raiz do problema. São necessários políticos públicas que tragam uma rede de apoio para essas pessoas, que na sua maioria é de mulheres, negras e sozinhas.

Outro aspecto importante a observar são as ausências de adaptações e adequações curriculares para inclusão educacional, em de sala de ensino regular resultando, muitas vezes, na exclusão de conteúdos e do/a próprio/a aluno/a com deficiência. A educação é um dos direitos fundamentais, essenciais para uma vida humana digna e, o acesso deve ser igualitário, não podendo a pessoa com deficiência, em razão de sua condição, sofrer qualquer forma de distinção ou exclusão, pois isso remete à violação desse direito.

Nesse estudo, percebeu-se uma barreira na inclusão do/a aluno/a com deficiência que é a falta de acessibilidade à informação, à comunicação e, em locais

de educação pública e privada. Também não são disponibilizados recursos de acessibilidade pedagógica, ocorrendo barreiras que impedem o pleno exercício de cidadania desses/as estudantes, e a falta de políticas públicas adequadas para e, pelas pessoas com deficiência, garantindo a sua autonomia e independência.

Diante dessa realidade, embora a Secretaria de Educação do Recife tenha a Política de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência, na busca da efetivação da inclusão, é necessário desenvolver ações de capacitação que contribuam para a mudança de comportamento e pensamento de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo para esses/as alunos/as. Inclusive é necessário que se tenha um trabalho mais célere nos encaminhamentos, a exemplo do/a profissional de apoio escolar; para superar as barreiras e a efetivação do direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, fortalecendo as articulações, melhorando e ampliando a formação continuada para os/as professores/as da sala de aula do ensino regular.

REFERÊNCIAS

A1, Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Da Escola Rosa. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALLPORT, Gordon Willard. **The nature of prejudice.** Reading, MA: Addison- Wesley Publis. 25th Anniversary Edition, 1954.

ALCIATI, Ângela Cristina. **Alunos deficientes em escolas regulares: inclusão ou exclusão?** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Brasília: Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, 2011.

ARAÚJO, Mirella. **Inclusão ainda longe das escolas em Pernambuco.** Folha de Pernambuco, Pernambuco, 17 mar. 2018.Folha Educa. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/folhaeduca/folha-educa/folha-educa/2018/03/17/nws,62266,94,916,folhaeduca,2525-inclusao-ainda-longe-das-escolas-pernambuco.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ASSEMBLÉIA MUNDIAL DA DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL. **Declaração de Sapporo.** Aprovada no dia 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas,em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo,Japão. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. 2002. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf . Acesso em: 03 jan. 2021.

B1. Gerente de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes**. Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

BALL, Stephen John e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Almedina Brasil, 2016.

BARR, Jason J.; BRACCHITTA, Kristi. Attitudes Toward Individuals with Disabilities: **The Effects of Contact with Different Disability Types. Current Psychology. A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.** ISSN 1046-1310, Volume 34, Number 2. Springer Science+Business Media New York, 2014.

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

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara Freire. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Série educação Especial.** 12ª Edição. São Paulo: Editora Papirus, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. **Direito à Educação da Pessoa com Deficiência Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil.** 8. ed. Ijuí: Revista Direitos humanos e Democracia, 2016. v. 4. ISBN 2317-5389.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 11jun.2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 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: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm . Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018.** Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm Acesso em: 11 de jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. ISBN 978-65-81041-01-4. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_edicao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Idep).** Localize a escola. Disponível em: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica. Acesso em: 10 nov 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica | 2020: resumo técnico.** ISBN: 978-65-5801-012-8. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso

em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm . Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** (Of. El. nº 399). D.O.U., 26/09/2002 - Seção 1. Brasília. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf . Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 16/2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional

para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 04 out.2021.

BRASIL**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 04 out.2021.

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. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 04 out.2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008**. ~~Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008~~. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.-Acesso em: 04 out.2021.

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: 04 out.2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro **de 1990**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.**
Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº:6/2021.** PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 5/8/2021, Seção 1, Pág. 34.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** Disponível:http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/Acesso em: 20 fev. 2021.

C1. Coordenador Pedagógico da Escola Rosa. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CIMEIRA UNIÃO EUROPEIA- AMÉRICA LATINA E CARAÍBAS. **Declaração Política Compromisso de Madrid.** Madrid, 17 de Maio de 200. Bruxelas, 24 de Junho de 2002. 8802/1/02 REV 1 (Presse 133). Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/ii_1

7_5_2002_madrid_pt.pdf . Acesso em: 21 de out. 2021.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal. Editora Porto, 1999.

COSTA FILHO, Waldir Macieira da. **O desafio da educação inclusiva para crianças com deficiência intelectual: um estudo do caso da Escola Estadual Marta da Conceição em Belém-Pará-Amazônia.** 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; TURCI, Paulo Cesar. I**nclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva Rezende**. O aluno com deficiência e a Pandemia.** Instituto Fabris Ferreira. São Paulo, 2020. Disponível em: http://apmp- files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-aluno-com- defici%C3%AAncia-na-pandemia-I.pdf. Acesso em: 21 ago.2020.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÈRISITI. Michèle. O **delineamento de pesquisa qualitativa.** In: POUPART, Jean et all (orgs) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/tradução de Ana Cristina Nasser.4.ED.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.Parte II.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa.**Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2). p. 303-312. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, Ribeirão Preto, 17(36). P. 21-32. 2007.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista.** Série Anais 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003.

EMMEL, Maria Luisa Guillaumon; CASTRO, Celinda Bardosa de. **Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR.** In: MARQUEZINI, Cristina. et al. (Org.). Educação física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina/PR: EDUEL- Editora da Universidade de Londrina, 2003, v. 9, p. 177-183.

F1. Gerente de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura do

Recife. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIRST, Michael B. **Considerações gerais sobre a doença mental.** Columbia University. 2020. Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-de-sa%C3%BAde-mental/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-cuidados-com-a-sa%C3%BAde-mental/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-a-doen%C3%A7a-mental. Acesso em: 20 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar.** Editora Olho Dágua. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas de Ana Maria Araújo Freire. Editora Paz e Terra. São Paulo. 1997. 4ª Edição.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização.** In: Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Morais, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra.** 23ª Reimpressão. 1994. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra.** Coleção leitura. 2002. 25ª Edição.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro. 2ª Edição. Editora Paz e Terra.1979. Coleção Educação e Mudança. V.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREEMAN, Melvyn; PATHARE, Soumitra at.. **Livro de recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação**. OMS, 2005. Disponível em: http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Livro-de-recursos-da-OMS-sobre-sa%C3%BAde-mental-direitos-humanos-e-legisla%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em:20 fev. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 12 nov. 2021.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 289, de 28 de dezembro de 2018.** Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=45. Acesso em: 24 out. 2021.

G1. Gestora da Escola Rosa. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Educação Inclusiva: Avanços na Educação de Alunos Surdos.** Inclusão. Revista de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

GODOY. A.S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A.B (Org). **Pesquisa qualitativa e estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTO, C. R. M. CASTRO, R. M. de. **A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. **Família e escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência.** Caderno Intersaberes. vol 5, n.6, p.1-13, 2016.

LEMOS, Aline Maria da Rocha. **A Aplicação de Medidas Cautelares no Controle de Constitucionalidade.** Direito UNIFACS, v. 166, p. 01-16,2014.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN,Gérald. 1990. **Recherche qualitative:fondements et pratiques.** Montreal: Agence d'Arc.

LIMA, Talita Maria Pereira de e SILVA, Aida Maria Monteiro. **Políticas Públicas e o Direito à Educação de Pessoas com Deficiência: uma Análise do Programa Pacto pela Inclusão: Recife-PE-Brasil.** P.1376 a 1386. ISSN: 2358-4270. ABRASD. 2020. Disponível em: https://doity.com.br/x-congresso-abrasd/blog/anais-completos. Acesse em: 10 jun. 2021.

LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; MORAES, Letícia Maria Maciel de e LIMA, Talita Maria Pereira de. **Os Impactos da Nova Política Nacional De Educação Especial no Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência.** SCIAS.Direitos Humanos e Educação. Belo Horizonte/MG, v.4, n.1, jan./jun. 2021.P. 203 a 225. ISSN: 2596-1772. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514/3614. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** Área temática: Estudos sobre a diversidade; Autêntica Editora; Edição: 1; Coleções: Cadernos da Diversidade; Coordenadores da Coleção Keila Deslandes. ISBN: 9788575264904, Código: 10609. Mês/Ano de publicação: 08/2010.

MACHADO, Antonio Carlos da Costa (Coord.); ALVARENGA, Maria Amália de Figueiredo Pereira; RIBEIRO, Luciana Esteves Zumstein. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência comentado Artigo por Artigo**. Barueri: Novo Século, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** Editora Moderna São Paulo, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008).** Editora LEPED FE/UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2018. Texto de Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra, Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 6ª Edição. São Paulo. Editora Cortez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-5.** American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. 5ed, Porto Alegre. Editora Artmed, 2014.

MCMANUS, Jessica L.; FEYES, Kelsey J.; SAUCIER, Donald A. **Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. Journal of Social and Personal Relationships,** Volume 28, Issue 5, Article first published online: December 29, 2010; Issue published: August 1, 2011.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2016, vol.21, n.10, p.3265-3276. ISSN 1678-4561.

MENDES, Instituto Rodrigo. **PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.** 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2ª edição

revevisada e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 4ª Edição. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

OELHAFEN, Ingrid von; TATE, Tim. **As crianças esquecidas de Hitler: a verdadeira história do programa Lebensborn.** Tradução de Rogério Bettoni. – São Paulo. Editora Contexto. 2017.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL- SECCIONAL PERNAMBUCO (OAB-PE). **Resolução nº 011/2022.** Dispõe sobre a criação da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com deficiência (CDDPD). 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). C**onvenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** Nova Iorque: 1965. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. in:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 18 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção sobre discriminação em emprego e profissão.** Nº 111. Adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua 42ª sessão. Genebra: ONU-OIT, 1958. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic#:~:text=OMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,-11%20Mar%202020&text=11%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia. Acesso em: 3 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS) E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Caracas.** 1990. DELFINI, Patrícia Santos de Souza; SATO, Miki Takao; ANTONELLI, Patrícia de Paulo; GUIMARÃES, Paulo Otávio da Silva.

P1. Professora das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos(as) com deficiência. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

P2. Professora das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos(as) com deficiência. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima.

Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

P3. Professor das salas de aula de ensino regular que atendeu/atende alunos(as) com deficiência. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Editora Ilustração, Cruz Alta. Brasil, 2020.

PERNAMBUCO. **Relatório Parcial da Frente Parlamentar em Defesa da Pessoa com Deficiência da Assembleia Legislativa de Pernambuco.** 2018. Disponível em:<http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio-Pessoa-com-Deficiencia-1.pdf> Acesso em: 20 mar. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020**. Disponível em: < https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=48809&complemento=0&ano=2020&tipo=&url=> Acesso em: 30 ago. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto nº. 50.924, de 2 de julho de 2021**. Disponível em: https://www.pecontracoronavirus.pe.gov.br/. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020**. Sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=49055&complemento=0&ano=2020&tipo=&url= . Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. 2015**.** Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url= Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14.789, de 1º de outubro de 2012**. Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=14789&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.789%2C%20DE%201%C2%BA,Estadual%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%AAncia. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015**. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4391&tipo=TEXTOATUALIZADO. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO**. Decreto nº 46.540, de 28 de setembro de 2018**.Regulamenta os artigos 4° a 9º da Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção

e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=46540&complemento=0&ano=2018&tipo=&url=. Acesso em 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 46.253, de 12 de julho de 2018.**Regulamenta os artigos 4° a 9º da Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=46253&complemento=0&ano=2018&tipo=&url=. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei nº 17.237, de 29 de abril de 2021**. Altera a Lei nº 14.789, de 1º de outubro de 2012, que institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência, a fim de assegurar o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=17237&complemento=0&ano=2021&tipo=&url=. Acesso em 23 jan. 2022.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** Revista de Saúde Pública, v. 29, v. 4, 1995. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10. Acesso em 09 out. 2021.

POUPART, Jean et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. 4.ED.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.Parte II.

QEDU. **Busque por escola, cidade ou estado.** Disponível:https://www.qedu.org.br/. Acesso em: 10 nov 2019.

R1. Avó de aluno com deficiência matriculado na Escola Rosa. **Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

R2. Mãe de aluno e aluna matriculados na Escola Rosa Entrevista**. Entrevista**. [2020]**.** Entrevistadora: Talita Maria Pereira de Lima. Recife, 2020. A unidade de registro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

RECIFE. Prefeitura de Recife. **PCR e Instituto Ayrton Senna renovam parceria para programas de correção de fluxo. Agenda do Prefeito.** 2019. Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/node/289007 Acesso em: 09 abr. 2022.

RECIFE. Prefeitura de Recife. **Crianças passam por exames para identificar deficiência visual no Compaz Eduardo Campos.** Saúde. 2019. Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/node/289726. Acesso em: 09 abr. 2022.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.** In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho.; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim (Orgs.). Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: file:///C:/Users/talit/Downloads/livro_2.pdf. Acesso em: 20 jun.2020.

RECIFE. Lei nº 18.509/2018. **Institui O Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Vencimentos - PCCDV do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério, e dá Outras Providências.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1850/18509/lei-ordinaria-n-18509-2018-institui-o-plano-de-cargos-carreira-desenvolvimento-e-vencimentos-pccdv-do-grupo-ocupacional-de-apoio-ao-magisterio-e-da-outras-providencias. Acesso em: 20 fev. 2021.

RECIFE. Lei nº 17.199/2006. **Institui no Âmbito da Cidade do Recife a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/lei-ordinaria/2006/1719/17199/lei-ordinaria-n-17199-2006-institui-no-ambito-da-cidade-do-recife-a-politica-municipal-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia. Acesso em: 20 fev. 2021.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife educação inclusiva: múltiplos olhares.** Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 104 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5). Inclui referências. ISBN: 978-85-60532-14-8.

RECIFE. Lei nº 18.147/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao. Acesso em: 20 fev. 2021.

RECIFE. Lei Nº 17.828/2012. **Veda a cobrança de valores superiores nas creches, escolas e todas as instituições voltadas para o ensino localizadas no município do recife às crianças portadoras de necessidades especiais.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2012/1782/17828/lei-ordinaria-n-17828-2012-veda-a-cobranca-de-valores-superiores-nas-creches-escolas-e-todas-as-instituicoes-voltadas-para-o-ensino-localizadas-no-municipio-do-recife-as-criancas-portadoras-de-necessidades-especiais. Acesso em: 20 fev. 2021.

RECIFE. Lei nº 18.117/2015. **Introduz modificações na lei nº 17.199, de 27 de abril de 2006 que institui no âmbito da cidade do recife a política municipal de inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1811/18117/lei-ordinaria-n-18117-2015-introduz-modificacoes-na-lei-n-17199-de-27-de-abril-de-2006-que-institui-no-ambito-da-cidade-do-recife-a-politica-municipal-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia. Acesso em: 20 fev. 2021.

RECIFE. **Ofício Circular n.º 025/2020 – GESTOREMREDE/SEDUC. 06 de fevereiro de 2020.** Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/oficio_circular_no_025.2010_-_informacoes_sobre_solicitacao_de_anuencias.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação: discriminação direta e indireta e ações afirmativas.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. **Democracia e direito da antidiscriminação: interseccionalidade e discriminação múltipla no direito brasileiro.** Cienc. Cult. vol.69 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. T**erminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, V. (Org.) Mídia e Deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

SASSAKI. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1.** Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2.** Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro; WVA, Revista Nova Escola, 1997.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, Ana Patrícia da et al. Paulo Freire. **Pedagogia da diversidade?** 2005. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paulo_freire_pedagogia_diversidade.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SORTEIOS.ORG. **Sorteio Online De Números Aleatórios.** Disponível https://www.sorteios.org/?id=5dd125862ad20 Acesso em: 17 nov.2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.** Número Único: 0106743-47.2020.1.00.0000. DF - DISTRITO FEDERAL, 2020. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507 Acesso em: 20 jun. 2021.

TRATADO DE AMSTERDÃ. **Firmado en Amsterdã em 2 de outubro de 1997.** Diário Oficial das Comunidades Europeias C340, de 10 de novembre de 1997, p. 0001 – 0144.

VICENTINI, Danielle Regina Bartelli. **Direito à Educação Inclusiva - Uma Análise Quanto à Atuação do Estado na Efetivação da Política de Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência – Um Desafio Entre o Ideal e o Real.** Responsabilidade do Estado: Questões Críticas. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciência Jurídica. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo. Atlas, 2005 6 ed.

APÊNDICE A- ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A escola possui Plano de Ação do AEE?
2. Na Escola tem alunos/as matriculados que apresentam deficiência?
3. Se positiva a resposta à pergunta 2: Qual a quantidade de alunos/as com deficiência matriculados na Escola? Em que ano de escolaridade se encontram? Quais tipos de deficiência?
4. A escola possui Salas de Recursos Multifuncionais?
5. Se positiva a resposta à pergunta 4: Quantas? Qual a importância das Salas de Recursos Multifuncionais?
6. Como é desenvolvido o trabalho na sala do AEE? Quais os objetivos? Todos alunos/as com deficiência são atendidos/as na sala de AEE?
7. Como é realizada a relação do trabalho pedagógico entre a sala do AEE e a sala regular dos/as alunos/as com deficiências?
8. Como são organizados os processos de ensino e aprendizagem na sala do AEE?
9. No AEE há produção de materiais acessíveis para aluno/a com deficiência?
10. Se positiva a resposta à pergunta 9: Quais são? O AEE acompanha o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular? Quais as dificuldades e avanços?
11. O AEE orienta os/as professores/as do ensino regular e famílias dos/as alunos/as a utilizarem materiais e recursos?
12. Se positiva a resposta 11: Quais as dificuldades e avanços?
13. É possível observar resultados positivos no acesso do/a aluno/a com deficiência na escola?
14. É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola?
15. Vocês recebem capacitação para realizar o trabalho direcionado para os alunos com deficiência? Se positiva a resposta – fale um pouco como a formação é realizada.
16. Você tem alguma sugestão de estudos/pesquisa na área do estudo em questão?
17. Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A escola possui Plano de Ação do AEE? Se positivo: Quais são as propostas pedagógicas presentes no PPP da escola que atendam as especificidades de aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência?
2. Na Escola tem alunos/as matriculados/as com deficiência?
3. Se positiva a resposta à pergunta 2: Qual a quantidade de alunos/as com deficiência matriculados/as na Escola? Em que ano de escolaridade se encontram? Quais tipos de deficiência?
4. A escola possui Salas de Recursos Multifuncionais?
5. Se positiva a resposta à pergunta 4: Quantas? Qual a importância das Salas de Recursos Multifuncionais?

6. Qual a quantidade de professores que atuam na sala do AEE atualmente na escola?
7. Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências nas salas de aulas regulares?
8. Como é a atuação da gestão diante do trabalho desenvolvido com os/as alunos/as com deficiências?
9. Como é realizado o processo e acompanhamento de inclusão dos/as alunos/as com deficiências na escola (da matrícula até o desenvolvimento em sala de aula)?
10. A escola ou a Secretaria de Educação realizam capacitação para professores/as que tem aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta - Como é desenvolvida a formação dos/as professores/as?
11. É possível observar resultados positivos no acesso do/a aluno/a com deficiência na escola?
12. É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola?
13. Possui alguma sugestão de estudo/pesquisa na área em questão?
14. Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) PROFESSOR (A) DA SALA REGULAR QUE ATENDE/ATENDERAM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A escola ou rede municipal tem projetos para a inclusão de alunos/as com deficiência nas salas de aula e nas atividades da escola? Se positiva a resposta: Quais são? Como funcionam? E qual avaliação que você faz?
2. Você ensina ou já ensinou alunos/as com deficiência em sala de aula do ensino regular? Caso positivo a resposta- Quantos? E quais tipos de deficiência?
3. Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências na sala de aula do ensino regular? Há alguma preparação com a turma para receber o/s colega/s com deficiência? Quais os avanços e dificuldades?
4. Como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com os dos alunos/as com deficiência na sala de aula do ensino regular?
5. A Secretaria de Educação ou a escola oferece capacitações sobre a educação com alunos/as com deficiência? Você já participou de capacitação para professores/as para trabalhar com alunos/as com deficiência? Se positiva a resposta - Como é desenvolvida a formação para os/as professores/as?
6. Os/as alunos/as com deficiência participam das atividades desenvolvidas pela escola? De que forma?
7. Como é a relação dos/as alunos/as com deficiência e os/as alunos/as sem deficiência?
8. Os pais/mães e/ou responsáveis pelos alunos/as com deficiência participam das atividades da escola?
9. O AEE acompanha o uso dos materiais acessíveis para aluno/a com deficiência na sala de aula do ensino regular? Quais as dificuldades e avanços?
10. O AEE orienta você a utilizar materiais e recursos acessíveis para aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta - Quais as dificuldades e avanços?
11. É possível observar resultados positivos no acesso/ingresso do/a aluno/a com deficiência na escola? Se positiva a resposta- Quais?
12. É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola?
13. Possui alguma sugestão de estudo/pesquisa na área em questão?
14. Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. Você tem alguma pessoa da família/parente com deficiência matriculado/a nesta escola? Caso positiva a resposta- Quantos? Qual o grau de parentesco? E quais tipos de deficiência?
2. Como foi o processo de inicialização escolar do seu parente (a escolha da escola, matrícula, rotina na escola...)?
3. Qual a importância da escola no desenvolvimento da deficiência do seu parente?
4. O seu parente participa das atividades desenvolvidas pela escola? Como é a participação dele/la?
5. Como é a relação do seu parente com os/as alunos/as sem deficiência, os/as professores/as do AEE, os/as professores/as das salas regulares e demais funcionários/as da escola?
6. Você participa das atividades que a escola realiza? Como é a sua participação na escola?
7. O AEE orienta você a utilizar materiais e recursos acessíveis para aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta - Quais as dificuldades e avanços?
8. É possível observar resultados positivos do seu parente com deficiência na escola? Se positiva a resposta- Quais?
9. Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DO RECIFE

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A Cidade de Recife tem Políticas Públicas de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência?
2. Se positiva a resposta à pergunta 1: quais são as Políticas Públicas de Educação Inclusiva do Município de Recife?
3. Como se encontra a Política da Secretaria de Educação do Recife-PE na área da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência?
4. Quais os avanços e dificuldades na efetivação da Política da Secretaria de Educação do Recife sobre a Educação Inclusiva?
5. A Cidade do Recife está implantando as Diretrizes para a Educação Inclusiva?
6. Se positiva a resposta à pergunta 5, quais os avanços e dificuldades na efetivação das Diretrizes?
7. Quais são as medidas que estão sendo tomadas pela Secretaria de Educação do Recife para garantir o atendimento remoto pelas salas de Recurso Multifuncionais/ Atendimento Educacional Especializado-AEE para os/as alunos/as com deficiência, devido à pandemia da COVID-19?
8. Sobre a pergunta 7. Quais os avanços e dificuldades na implementação dessas medidas?
9. A Cidade do Recife tem realizado capacitação para os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado – AEE, gestores/as das escolas e professores/as das salas de aulas de ensino regular sobre a educação inclusiva para as pessoas com deficiência?
10. Caso positiva a resposta da pergunta 9. Como é realizada essa capacitação e quem participa dela? Como está sendo feita em meio à pandemia da COVID- 19?
11. Os/As professores/as do Atendimento Educacional Especializado, gestores/as das Escolas e professores/as das salas de aulas do Ensino Regular estão recebendo capacitação para

as aulas remotas devido à pandemia da Covid- 19?

12. Caso positiva a resposta à pergunta 11. Como está acontecendo? Quais os avanços e dificuldades?
13. A cidade do Recife possui o Transporte escolar acessível para os/as alunos/as com deficiência?
14. Se positiva a resposta à pergunta 13. Fale um pouco do Transporte escolar acessível para os/as alunos/as com deficiência e como está funcionando na Cidade de Recife? Quanto tempo leva para que o transporte seja fornecido a esses/as alunos/as? Quais os avanços e dificuldades?
15. Fale um pouco sobre os/as profissionais de Apoio escolar para os/as alunos/as com deficiência e como está funcionando na Cidade de Recife? Como é realizada a solicitação deste/a profissional à Secretaria de Educação do Recife pelas escolas? Quais documentações são exigidas? Quanto tempo leva para que a Secretaria disponibilize o/a profissional de Apoio escolar? Quais os avanços e dificuldades?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA NO PERÍODO DE PANDEMIA

DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A escola está realizando atendimentos remotos da sala do AEE durante o período da pandemia?
2. Se positiva a resposta à pergunta 1: Quais os avanços e dificuldades em realizar atendimentos remotos da sala do AEE nesse período de pandemia?
3. Quais são as dificuldades e avanços dos/as alunos/as atendidos/as pela sala do AEE remotamente nesse período de pandemia?
4. A escola possui Plano de aula remota do AEE para esse período de pandemia?
5. Qual a importância do atendimento remoto das Salas de Recursos Multifuncionais nesse período de pandemia?
6. Como é desenvolvido o trabalho remoto do AEE nesse período de pandemia? Todos alunos/as com deficiência, altas habilidades/superdotação estão sendo atendidos/as?
7. Como é realizada a relação do trabalho pedagógico entre a sala do AEE e a sala regular dos/as alunos/as com deficiências nesse período de aulas remotas devido a pandemia?
8. Como são organizados os processos de ensino e aprendizagem na sala do AEE nesse período de atendimento remoto devido a pandemia?
9. No AEE, nesse período de atendimento remoto devido a pandemia, há produção de materiais acessíveis para aluno/a com deficiência?
10. Se positiva a resposta à pergunta 9: Quais são? O AEE acompanha o uso dos materiais nas aulas remotas da sala do ensino regular? Quais as dificuldades e avanços?
11. O AEE orienta os/as professores/as do ensino regular, familiares e pai/mãe dos/as alunos/as a utilizarem materiais e recursos nesse período de aulas remotas devido a pandemia?
12. Se positiva a resposta 11: Quais as dificuldades e avanços?
Como está sendo a relação das famílias com o AEE nesse período de atendimento remoto devido a pandemia?
13. É possível observar resultados positivos no acesso do/a aluno/a com deficiência nas aulas remotas devido a pandemia?
14. É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola nesse período de aulas remotas devido a pandemia?
15. Vocês recebem capacitação para realizar o trabalho direcionado para os/as alunos/as com deficiência nesse período de atendimento remoto devido a pandemia? Se positiva a

resposta – fale um pouco como a formação é realizada.

16. Você tem alguma sugestão de estudos/pesquisa na área do estudo em questão?
17. Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA
DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1. A escola possui Plano de Ação do AEE? Se positivo: Quais são as propostas pedagógicas presentes no PPP da escola que atendam as especificidades de aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência?
2. Na Escola tem alunos/as matriculados/as com deficiência?
3. Se positiva a resposta à pergunta 2: Qual a quantidade de alunos/as com deficiência matriculados/as na Escola? Em que ano de escolaridade se encontram? Quais tipos de deficiência?
4. A escola possui Salas de Recursos Multifuncionais?
5. Se positiva a resposta à pergunta 4: Quantas? Qual a importância das Salas de Recursos Multifuncionais?
6. Qual a quantidade de professores/as que atuam na sala do AEE atualmente na escola?
7. Qual a quantidade de professores/as atualmente na sala de aula de ensino regular do Ensino Fundamental, anos iniciais que atende alunos/as com deficiência?
8. Como é desenvolvido o processo de inclusão de alunos/as com deficiências nas salas de aulas regulares?
9. Como é a atuação da gestão diante do trabalho desenvolvido com os/as alunos/as com deficiências?
10. Como é realizado o processo e acompanhamento de inclusão dos/as alunos/as com deficiências na escola (da matrícula até o desenvolvimento em sala de aula)?
11. A escola ou a Secretaria de Educação realizam capacitação para professores/as que tem aluno/a com deficiência? Se positiva a resposta – Como é desenvolvida a formação dos/as professores/as?
13. A escola está realizando atendimentos remotos da sala do AEE durante o período da pandemia?
14. Se positiva a resposta à pergunta 13: Quais os avanços e dificuldades em realizar atendimentos remotos da sala do AEE nesse período de pandemia?
15. A escola possui Plano de aula remota do AEE para esse período de pandemia?
16. Como é realizada a relação do trabalho pedagógico entre a sala do AEE e a sala regular dos/as alunos/as com deficiências nesse período de aulas remotas devido a pandemia?
17. Como está sendo a relação das famílias dos alunos com deficiência com a Escola nesse período de aula remota devido a pandemia?
18. Os/As professores/as das salas de ensino regular e do AEE recebem capacitação para realizar o trabalho direcionado para os/as alunos/as com deficiência nesse período de atendimento remoto devido a pandemia? Se positiva a resposta – fale um pouco como a formação é realizada.
19. É possível observar resultados positivos no acesso do/a aluno/a com deficiência nas aulas remotas devido a pandemia?
20. É possível observar resultados positivos na permanência do/a aluno/a com deficiência na escola nesse período de aulas remotas devido a pandemia?
21. Possui alguma sugestão de estudo/pesquisa na área em questão? 22.Gostaria de fazer alguma complementação a essa entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DA SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
DATA:
LOCAL:
NOME DA ENTREVISTADORA:
NOME DA ENTREVISTADA:

1.O Estado de Pernambuco tem Políticas Públicas de Educação Inclusiva?
2. Se positiva a resposta à pergunta 1: quais são as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Estado? Poderia nos fornecer dados?
3. Como se encontra a Política da Secretaria de Educação no Estado de Pernambuco na área da Educação Inclusiva?
4. O Estado tem um Programa Pacto Pela Inclusão? Fale um pouco desse Programa e como está funcionando?
5. Houve dificuldades na implementação do programa? Pacto Pela Inclusão? Caso positivo, quais são?
6. Quais são os avanços positivos e negativos do Pacto Pela Inclusão? Poderia nos fornecer dados?
7. O Estado está implantando as Diretrizes para a Educação Inclusiva?
8. Se positiva a resposta à pergunta 7, quais os avanços e dificuldades na efetivação das Diretrizes?
9. Quais os avanços e dificuldades na efetivação do Programa Escola Acessível? Poderia nos fornecer dados?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a) _____

Temos a satisfação de apresentar a pesquisa sobre "**Os direitos à educação da pessoa com deficiência e a sua efetividade em escolas do Recife"** que está sendo desenvolvida por **Talita Maria Pereira de Lima**, **Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE**, sob a orientação da **Professora Dra. Aida Maria Monteiro Silva**.

O objetivo do estudo é verificar a efetividade do Direito à Educação Inclusiva, escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, anos iniciais, na cidade de Recife-PE.

Solicitamos a sua colaboração para **entrevista semiestruturada** com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem as questões da Política de Educação Inclusiva na de Recife-PE, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica nacional e/ou internacional**.**

Solicitamos, ainda, sua autorização para gravação da entrevista em áudio, e informamos que as gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora ou profissional da área, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível e o anonimato do(a) entrevistado(a).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

_____ _____

Talita Maria Pereira de Lima
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Aida Maria Monteiro Silva
Orientadora

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, bem de como será minha participação, e os procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Recife, ____de _____de _____

_____

Assinatura do participante

CPF: _____

Contato com a Entrevistadora:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Talita Maria Pereira de Lima. Telefone: (xx) xxxx-xxx, e-mail: xxxxxxxxxxxxx.

APÊNDICE C - UNIDADE DE REGISTRO DAS ENTREVISTAS

Quadro 16- Unidade de registro das entrevistas

Categoria: 1) Processo de inclusão escolar para as pessoas com deficiência	
CÓDIGO	UNIDADE DE REGISTRO 1
B1	A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco trabalha na perspectiva de que todos tenham uma educação de qualidade e inclusiva [...] ela desenvolve, por meio da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, projetos para apoiar a escolarização dos estudantes que são público-alvo da educação especial [...] Todos os estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Regular, devem receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno diferente daquele de sua escolarização. Esse atendimento, disponibilizado pela Secretaria de Educação, é ofertado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (B1, 2020). Os avanços foram a inclusão escolar com a presença de profissionais especializados para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. Oferta de Cursos descentralizados de LIBRAS nas 16 (dezesseis) Gerências Regionais de Educação. Oferta de Curso de Braille (B1, 2020).
F1	Encontra-se em amplo desenvolvimento [...] (F1, 2020). Avanços: 344 professores no Atendimento Educacional Especializado; 200 Salas de recursos multifuncionais implantadas; Transportes para atender a 381 estudantes no Transporte Escolar Inclusivo; 86 estudantes atendidos no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, A aquisição de recursos tecnológicos de uso direto dos estudantes, tanto nas unidades educacionais quanto em suas residências. Como exemplo [...] os tablets com software Livox de comunicação alternativa e aumentativa, o teclado iconográfico combinatório TIX e o disposto Orcam para as pessoas cegas ou com baixa visão. Contratação de profissionais concursados (AADEE) para auxiliar os estudantes com deficiência na alimentação, higienização e locomoção (F1, 2020). [...] Como dificuldades podemos ponderar que a nossa sociedade como um todo ainda não é inclusiva e isso se reflete também no âmbito educacional, trazendo desafios, inquietações e insegurança para muitos dos que compõem o cenário educativo [...] as diversas barreiras que envolvem o processo inclusivo são evidenciadas fazendo com que sejam necessárias a ampliação das discussões, estudos e orientações específicas para a efetivação da política, projetos e ações [...] tornam-se momentos de grandes reflexões que contribuem para expandir os horizontes de todos que vivenciam os processos de ensino e aprendizagem para todos (F1, 2020). Dificuldades: Barreiras atitudinais, físicas e/ou comunicacionais ainda são percebidas nas instalações das nossas unidades e, portanto, o trabalho de formação e conscientização deve ser permanente para os profissionais envolvidos na Educação (F1, 2020). [...] quando não se tem a possibilidade do envio desse profissional, é enviado um estudante em formação, que será orientado pelo AEE da escola [...] Reconhecemos que o estagiário ainda está em processo de formação acadêmica, necessitando de uma maior atenção e orientação do AEE para o auxílio aos estudantes.” (F1, 2020). A formação de professores, gestores e coordenadores em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é continuada e permanente (F1, 2020).

(continuação)

G1	[...] A Estadual não faz isso, apesar da Lei, tá ali. O Estado não faz, mas o município quando vem matricular, transferência entre rede, vem de uma escola pra outra, vem com PDI. A mesma coisa é a gente, os que saíram daqui, saíram com PDI. Agora mesmo tô com problema com [...] que não conseguiu vaga, foi o PDI dela [...] Ela conseguiu pra noite, porque ela já entra como Jovens e Adultos, mas a mãe não quer. A mãe tem direito de botar ela no horário que ela quiser, mas o Estado não cedeu [...]" (G1, 2020). [...] existem algumas falhas, ainda da matrícula, porque não é só a gente que faz a matrícula, tem o pessoal administrativo também quando faz a matrícula, não faz esses questionamentos [...] a gente pergunta, conforme a ficha de matrícula, qual a deficiência, se tem alguma deficiência [...] tem laudo? aí tem. A senhora poderia trazer uma cópia desse laudo. Então eu acho que a preocupação da matrícula é essa, inicial, e depois, é a gente já marca com [...] e ela já pega o Plano de Desenvolvimento dele, que normalmente nas escolas da rede municipal, quando vem matricular, vem com documento com o PDI [...] (G1, 2020). [...] algumas coisas que a gente tem que avançar. [...] a inclusão caminha a passos lentos. E aqui no colégio a gente já avançou um bocado, por exemplo, a gente tinha professores que antes não se preocupavam com isso, [...] não estavam interessados, só mesmo diziam que o menino não sabia de nada e não sabia como agir. Hoje a gente já vê os professores querendo fazer alguma coisa [...] o professor I, que é o professor de ensino fundamental de 1º ao 5º ano, ele tem um olhar diferente, porque ele é o professor da disciplina toda, ele tá lá o dia todo com aquele aluno. Então tem um olhar diferente para essas questões. O professor II não, primeiro que são 8 que vão passar por aquele aluno. Então é muito fragmentado. Mas a gente já observa esses professores também. Professor II com essa preocupação (G1, 2020). [...] Eu acho que a gente tem uma parceria muito boa, a gente tá sempre preocupada com essa questão deles se sentirem como alunos, respeitando os direitos que cada um tem. Direito à aprendizagem. Das mais diversas possíveis, são muitas as aprendizagens que eles precisam. Então eu acho que a gente tá tentando. Estamos na tentativa (G1, 2020). A gente tem 7 alunos no 6º ano, nos dois sextos. Isso da mais diversa, isso tem um motor, que tem várias síndromes, tem Down, tem outras deficiências também. E tem 3 alunos nos anos iniciais pela manhã. Tem outros que a gente já detectou algumas questões de ordem cognitiva, também de aprendizagem, com déficit de aprendizagem e também de atenção. Mas não tem laudo [...] (G1, 2020). A gente tem uma sala de recurso multifuncional e essa sala é de suma importância para gente no sentido que esses meninos no contra-turno vão ter, mais especificamente, como trabalhar aquela dificuldade que ele está. A gente tem casos excelentes aqui de um aluno que é autista, que não estava alfabetizado e que hoje está, graças a sala de recursos. Porque ele teve aquela atenção, ele teve todo um tratamento voltado pra ele [...] (G1, 2020). A escola sim, e a Secretaria de Educação também, só que a Secretaria de Educação não realiza para todos os professores. E, sim, para o AEE [...] E para os professores a gente faz no início do ano [...] estagiárias que vem, outras que precisavam de formação, a gente também tem essa dificuldade [...] (G1, 2020).

(continuação)

C1	Até o momento da matrícula, primeiramente, o aluno é submetido a uma sondagem de suas habilidades pela AEE, que já possui uma cópia de seu histórico escolar e de suas habilidades e competências. A partir disso, o professor da sala regular continua com as ações de intervenção, no processo de aprendizagem, ocasionando assim o processo de desenvolvimento em sua aprendizagem (C1, 2020). É realizada com a contribuição do estagiário, com atividades direcionadas pelo professor da sala regular (C1, 2020). Eu diria que a gestão dessa Unidade Escolar perante essa frente de trabalho com alunos com deficiência é humanizadora, afetuosa. A gestão da escola tem o máximo cuidado perante o que vem a ser desenvolvido, além de, por exemplos, nas reuniões com a comunidade escolar deixar claro nosso trabalho perante todos os alunos e inclusive o que tem deficiência (C1, 2020). Temos em média cerca de 20 a 30 alunos com deficiência, desses [...] muitos sem laudo médico, nos diversos níveis de escolaridade e com diversos tipos de deficiência, autismo, síndrome de Asperger, Síndrome de Down, TDAH (C1, 2020). Apenas 03 professores nos anos iniciais. Nosso maior número é nos anos do ensino fundamental (C1, 2020). [...] nos momentos de reunião com os docentes sempre temos um momento de formação para o professor promovido por nossa AEE, juntamente com outros convidados [...] (C1, 2020).

(continuação)

P1	[...] Principalmente do professor do fundamental I, que ele fica as 4 horas seguidas com aquele aluno. O professor do fundamental II ele tem dificuldade [...] entra um, sai outro, ele não tá lá constantemente [...] (P1, 2020). [...] mas a gente não tem como trabalhar, e ficar com aluno em sala de aula e com outro em outro espaço [...] Porque não tem pessoas, nem toda hora tem estagiário, às vezes é o professor sozinho. Eu trabalhei quase [...] o ano todo com um menino com Esquizofrenia em sala de aula e, veio chegar em outubro o estagiário [...] Então, não tem estagiário [...] e mesmo assim essa estagiária era dividida em outras salas para ajudar outros professores, que tinham alunos com muito mais dificuldade [...] (P1, 2020). O professor sozinho pesquisando, é que vai atrás, procura alguma coisa, porque a não ser isso, a gente não tem apoio nenhum, a não ser a professora do AEE. Quando a gente tem alguma coisa, ela vai e nos orienta [...], orienta alguns estagiários, mas em relação ao dia a dia é o professor, que se vira como ele sabe [...] (P1, 2020). [...] Como são crianças eles sabem, já tão preparados, eles sabem lidar com esses alunos com deficiência. Eles até colaboram muito com eles. Agora, avanços eles têm dentro de sala de aula: contato com o aluno, até na aprendizagem junto com eles [...] (P1, 2020). Eu acho que antes eles tinham um pouco mais de receio, mas hoje a escola já trabalha muito e eles aceitam, ajudam, colaboram [...] (P1, 2020). [...] alunos com deficiência, as pessoas às vezes [...] querem comparar o mesmo nível dos alunos que são normais e a gente não pode. Porque o avanço é lento, a aprendizagem é lenta, às vezes a aprendizagem do convívio primeiro, é muito mais importante. Pra depois a gente trabalhar realmente a aprendizagem científica [...] (P1, 2020). [...] Agora em relação ao processo de inclusão pela rede, eles só incluem [...] só matriculam os alunos. A gente nem se quer tem formação de inclusão. Professor que tá dentro de sala de aula não tem formação de inclusão, quem tem é a professora do AEE, que ela faz Atendimento Individual [...] (P1, 2020). [...] Geralmente a gente tem que incluir eles nas atividades da escola, na medida do possível que eles podem participar. Como a gente tem uma professora do AEE muito competente, tem muita formação então, a gente sempre tenta conversar com ela pra ver o que a gente pode incluir. Ela também faz trabalho dentro da sala de aula com esses alunos, para aceitação [...] (P1, 2020). Não acompanha não. A gente até procura consultar ela em alguns materiais, mas no dia a dia, até porque a gente não tem esse material acessível pra aluno. A gente não tem esse contato, porque esses materiais vêm para o AEE e não para o professor [...] e mesmo, assim, nem vem tantos [...] (P1, 2020). Quando ele realmente vem com frequência à escola, ele participa, eles têm muito avanço [...] (P1, 2020). Não tem nenhum projeto de inclusão aqui dos alunos. Eles só são colocados em sala de aula e colocados estagiários, que mesmo assim é de ensino médio sem nenhum preparo [...] (P1, 2020).

(continuação)

P2	A gente trabalha com dois tipos ou mais de atividades, uma para os alunos da série regular e outro para o aluno com deficiência. Geralmente esse aluno é acompanhado por um cuidador, não é cuidador, ele é, Assistente, o apoio [...] Ele entrega a tarefa pra ele, diz como é que faz, e ele desenvolve com o aluno. E a gente vai levando a turma normalmente (P2, 2020). A gente, professor da matéria [...] avisa que vai chegar o aluno [...] diz o problema que ele tem. [...]mas geralmente eles são muito amigos, até agora eu não vi ninguém destratar ou bater num deficiente, eles se dão muito bem. Até cuidam um do outro. É interessante. E os avanços, na minha sala por exemplo [...] Outro aluno, ele tinha 11 anos e era a primeira escola dele [...] Quando ele chegava, não falava com ninguém [...] ele já fala, pega na mão da gente, ele não gosta muito de contato, mas pega na mão e brinca com os coleguinhas. Agora não interage muito, a interação dele ainda é muito pouca (P2, 2020). Eu já participei. [...] verdade a gente não tem muita capacitação não [...] tem a pessoa que é na responsável por ele [...] Geralmente ela traz pronta pra a gente passar, a gente também cria, vai atrás, internet, outros livros. Eu por exemplo, agora que tô terminando uma educação especial, antes eu não tinha [...] (P2, 2020). Eles participam. Eles não são excluídos [...] (P2, 2020). [...] Eles acompanham, sim. Se bem que tem um ou outro que acompanha melhor. Por exemplo, quando [...] são professores, já tem uns que são estudantes de pedagogia, esses trabalham melhor que os outros que ainda não são. Eles acompanham e até dão sugestão. A escola é bem rico em material para esse tipo de aluno [...] (P2, 2020). [...] o AEE eles orientam, eles mostram quais são os jogos que tem. Mas, mesmo assim, a gente tem dificuldade na escola com o material [...] Porque mesmo com material, não tem tantas atividades [...] Às vezes a gente diz [...] Hoje eu não fiz a atividade pra ele, então pega isso aqui, me dê esse brinquedinho aí, manda ele brincar com o joguinho e tal. Que a gente nem tinha planejado [...] mas sempre tem materiais bons e acessíveis para eles na escola (P2, 2020). [...] Essa inclusão ela deve ser feita com mais materiais, com mais programas que ajuda o professor a trabalhar com esses alunos, porque não é fácil. Existe deficiência muito grande em alunos, em alguns alunos outras severas, outras menos, mas todas são possíveis de ser tratadas e vista na escola (P2, 2020). Sim, ela possui [...] eu acho que funciona essa inclusão. Não funciona cem por cento, porque várias coisas interferem mas ela funciona (P2, 2020).

(continuação)

P3	[...] sem falar dos momentos de muitas vezes você ficar assim com o aluno que não tem condições de desenvolver as atividades sozinho e você ter mais de 15 a 20 meninos pra dar conta, né! E não ter uma pessoa ali pra acompanhar aquela criança. Que isso é bem comum na Rede. O professor não vai conseguir tá o tempo todo junto da criança. Então precisa disso [...] (P3, 2020). Mas a gente não se volta efetivamente para aprendizagem dessa criança. A não ser quando é uma coisa mais simples [...] Foca na criança e garantir o aprendizado, mas quando são coisas mais severas, assim, o que é que acontece: A criança está na sala, acompanhante está ali, mas não necessariamente ter um desenvolvimento [...] Se a gente não pensa no desenvolvimento para além dessa deficiência, sabendo que a deficiência é uma, mas a gente tem outras possibilidades de desenvolvimento de um trabalho. A gente não consegue garantir esse processo, nem de ensino e de aprendizagem para essas crianças [...] (P3, 2020). [...] dada a realidade que a gente tem, eu acho que funcionaria mais se a gente tivesse salas específicas. Já que o foco da rede não é uma inclusão de fato [...] Eu tive essa sorte também de ano passado ter o PIBID lá na escola [...] pensar materiais extras, foi tudo nessa parceria [...] Mas o PIBID não tem o tempo todo e nem em todas as escolas. Então, a gente precisava enquanto rede municipal de ensino pensar que ações efetivas, a gente consegue fazer em parceria: AEE a pessoa que vem acompanhar a criança, professor, família também que é muito importante. E aí a gente conseguir trabalhar. E incluir de fato a criança (P3, 2020). [...] Não há essa preparação para receber os colegas com deficiência e eu acho que isso é assim, pra mim, isso é um problema. Porque na nossa rede mesmo nessa política de inclusão [...]. Em turmas regulares, pessoas com deficiência, a gente ainda não vê um trabalho mais voltado para que de fato essa inclusão aconteça [...] A inclusão tá muito mais no sentido de estar no espaço do que ser incluído, de fato. [...] Pensar na inclusão é pensar na garantia de direitos, de direito ao aprendizado [...] (P3, 2020). [...] uma dificuldade desde a formação, quando a gente não tem um trabalho mais efetivo em termos de estudo, pra isso. E quando a gente entra na rede, sabe que tem a questão de inclusão, mas a gente também não tem formação específica [...] Que adaptações seriam possíveis dessa atividade para o trabalho com essa criança [...] (P3, 2020). Vou falar sempre da experiência anterior [...] tentava incluir [...] mas eu percebia que não era uma prática [...] das escolas em si [...] criaram uma situação enorme pra ter a semana da pessoa com deficiência na escola, semana da inclusão na escola [...] Mas, não tinha nenhuma atividade que contemplasse as crianças com educação especial [...] mesmo as outras que tinham [...] Mas, ainda assim, não houve nenhuma explicação do que era aquilo. Virou muito mais uma brincadeira [...] E a fala, quando tinha alguma fala da pessoa do AEE da outra escola, era muito mais voltada para algum tipo de sensibilização dos estudantes [...] a minha aluna Autista [...] nem foi chamada para atividade e depois a minha estagiária como era mais ligada, levou ela [...]. Que pra mim não é inclusão [...] Sei de algumas experiências mais exitosas nesse sentido [...] que é tido como uma escola de referência em inclusão, mas eu só sei. Nunca acompanhei de perto como que é o trabalho lá [...] (P3, 2020).

	Geralmente esse material que vem pra salas de recursos, pra o atendimento educacional especializado, eles ficam muito preso ao espaço dessa sala, muito limitado. Aí eu vejo como uma grande dificuldade [...]. Então, a gente precisava pensar de que forma esse material também pode ser uma ferramenta a mais, a ser usada pelo professor na sala de aula. [...] Mas geralmente o AEE, ele fica muito mais voltado pra o atendimento na sala de recursos do mesmo. Não sei de ninguém que fica acompanhando como é que isso é utilizado [...] (P3, 2020). Então, se a gente pensa e entende [...] A educação escolar como direito [...] Então, você está acessando esse espaço. Por si só, já é algo muito positivo. Mas, aí eu acho que a gente precisa avançar no sentido de a garantia da inclusão, de fato, diante dessas deficiências, de como a gente utiliza o conhecimento disso a favor do ensino e aprendizagem da criança. Para que essa criança permaneça no espaço escolar, mas com qualidade [...] (P3,2020). Não sei se um projeto [...] mas na rede a gente tem [...] Enfim a minha avaliação é essa, quando esse trabalho é feito de forma colaborativa na parceria entre o AEE, tende os resultados a ser mais positivos e as crianças conseguirem desenvolver e aprender (P3,2020). [...] a gente tem o direito, os direitos de aprendizagem. Então, tem que se garantir. Dizer que se você pensa na Rede. Não. Você vai pensar assim: Não tá lá os conteúdos, o direito de aprendizado. Mas e para a criança com algum tipo de deficiência? Ahh são os mesmos direitos? Então como é que não considera isso durante o desenvolvimento do ano letivo e quando a gente vai faz as avaliações que a gente faz? Porque a avaliação da criança com algum tipo de deficiência é muito em função do que ela consegue, só do que ela consegue. Entendeu? Mas ela não é avaliada considerando os direitos de aprendizagem [...] (P3, 2020).

(continuação)

(continuação)

A1	O professor do AEE, após colher dados, referentes ao estudante incluso, com pai/responsáveis, professores, avaliação diagnóstica e observações de ações do mesmo; é realizado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), traçando objetivos de intervenções pedagógicas, orientações aos profissionais da instituição e pais/responsáveis, visando o desenvolvimento global do estudante. O atendimento é realizado individualmente, com dois encontros semanais de 50 minutos. Existem pais de estudantes inclusos, que abdicam desse direito por questões pessoais (A1, 2020). Temos 26 estudantes inclusos, entre o 1º ao 9º ano com deficiência intelectual, visual, física, transtornos globais do desenvolvimento e dislexia. Temos 15 estudantes com laudo e 11 sem (A1, 2020). Uma das dificuldades do professor é em relação ao quantitativo de estudantes com deficiência e transtornos em uma mesma sala; e alguns não dominarem o manuseio de materiais tecnológicos [...] Em relação aos avanços, posso informar que os professores, como as famílias mais comprometidas, estão tentando se familiarizar com os equipamentos tecnológicos (A1, 2020). [...] Ultimamente estamos recebendo formações para realizarmos intervenções com pessoas com microcefalia e uso do Teclano TIX e todos seus acessórios (A1, 2020). O acompanhamento só é feito quando o professor do ensino regular solicita a presença do professor do AEE. Até o presente momento, não encontro dificuldades em relação a produção dos materiais acessíveis. Em relação aos avanços, contamos com equipamentos tecnológicos (A1, 2020). [...] desenvolver habilidades para acompanhar o currículo proposto pela escola, utilizando dos mais variados recursos pedagógicos [...] seu desenvolvimento global (A1, 2020).

(conclusão)

R1	A rotina dele na escola. A matrícula dele quem fez fui eu [...] Aí eu fui e fiz a matrícula dele, aí a mulher disse, ele tem alguma coisa? Aí eu: assim fora dele, tem não, porque acho ele tão esperto. Aí minha menina, mainha era para dizer que ele tinha. Porque ele é assim agressivo, ele é um menino que demorou falar, o resto ele desenvolvia logo, andar e tudo. A fala foi devagar, a mesma coisa da mãe (R1, 2020). [...]Para ele melhorar o estudo [...] Querer estudar, para ter alguma coisa, subir na vida [...] (R1, 2020). Ele tá indo bem. Tá gostando. Está se envolvendo mais no estudo (R1, 2020).
R2	[...] para desenvolver mais [...] Aprender alguma coisa, porque lição pra mim ensinar em casa é muito difícil. Um tem imperatividade e a menina não enxerga de um olho. Aí fica difícil para mim dar atenção pros dois [...] Eles aprendem mais um pouco e saem mais felizes, cada dia ele aprende coisas novas (R2, 2020). Os dois estão aprendendo, se desenvolvendo mais [...] Porque eles estavam com dificuldades [...] não sabia quase nada, agora tá aprendendo [...] (R2, 2020). [...] Ele se adaptou mais rápido. Agora [...] não está se adaptando. Tá sendo difícil para ele aceitar a escola nova [...] (R2, 2020).

Fonte: A autora (2022).

.

Quadro 17- Unidade de registro das entrevistas

Categoria: 2) Escolarização do/a aluno/a com deficiência na pandemia da COVID-19	
CÓDIGO	UNIDADE DE REGISTRO 2
F1	[...] acolhimento aos estudantes e professores, continuidade da rotina escolar dos estudantes, participação das famílias, articulação entre os diversos profissionais da escola, fortalecimento das relações interpessoais [...] (F1, 2020). [...] falta de preparo tecnológico, falta de equipamentos, conectividade, envolvimento das famílias, desorganização sensorial de alguns estudantes, ansiedade pelo momento vivido, lutos e contaminações (F1, 2020).
C1	os avanços existentes é a dominação pelo uso de tecnologia, de realizar ações tecnológicas [...] as dificuldades estão no uso da internet, quando não se tem é limitada pelo uso de dados móveis, o aluno usa o aparelho celular dos pais. Então existe um horário para realizar essas atividades, outros não têm computadores (maioria) notebook, tablet [...] (C1, 2020).

(conclusão)

A1	No momento atual, seria a oportunidade de manter o estabelecimento de vínculos afetivos e manter uma rotina de atividades que eram desenvolvidas no ambiente escolar, proporcionando atividades lúdicas para o desenvolvimento global do estudante (A1, 2020). De acordo com relatos, um grupo de mães, baixou alguns aplicativos e os estudantes estão sendo estimulados a usá-los; já outras mães dizem que o celular não tem espaço para baixar os aplicativos ou não possui internet (A1, 2020). De vez em quando, entro em contato com o responsável dos estudantes para manter o vínculo afetivo (A1, 2020). Como não está sendo posto em prática o atendimento remoto no AEE, não há possibilidade de pontuar dificuldades e avanços (A1, 2020).

Fonte: A autora (2022).

Quadro 18- Unidade de registro das entrevistas

Categoria: 3) Políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência	
CÓDIGO	UNIDADE DE REGISTRO 3
B1	Política Estadual da Pessoa com Deficiência, Lei nº 14.789/2012, Instrução Normativa de Matrícula nº 001/2020, Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014 (B1, 2020). [...] a Política Estadual já é de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (B1, 2020).
F1	O Recife tem seguido as Diretrizes Nacionais considerando os princípios pedagógicos, legais, a busca da identidade e o exercício da cidadania [...] (F1, 2020). Transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado; Formação de professores para o AEE e demais profissionais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Participação da família e da comunidade [...] (F1, 2020).
P3	[...] ela não ia porque não tinha fralda mesmo, e a gente ficava: como é que a gente faz pra escola ajudar essa menina a ter fralda, pra que ela continue vindo pra escola. Mas, tu fica naquela coisa do limite financeiro mesmo de cada um e de pensar de como isso poderia ser resolvido via políticas públicas [...] (P3, 2020).

Fonte: A autora (2022).

Quadro 19- Unidade de registro das entrevistas

Categoria: 4) Participação da família para a inclusão escolar da pessoa com deficiência	
CÓDIGO	UNIDADE DE REGISTRO 4
C1	[...] Infelizmente muitas famílias ainda enxergam muitas limitações em seus filhos e acham que não podem desenvolver alguma habilidade [...] (C1, 2020). [...] esse contato tem sido direcionado da melhor forma possível, porém essa pandemia alavancou o distanciamento ainda mais dessas famílias [...] (C1, 2020).
P1	Alguns são bem presentes, procuram saber, colaboram, mas eu acho que esse é uma minoria, a maioria simplesmente matrícula na escola e deixam aqui [...] (P1, 2020).
P2	Nem tanto como a gente gostaria [...] Tem sempre aquele pai que é preocupado, pergunta onde tá o filho, se houve avanços, se não houve. Essa relação aí devia ser melhor [...] (P2, 2020).
P3	Na minha experiência do ano anterior a gente tinha uma dificuldade nessa parceria da mãe. Eu digo a mãe, não tô isentando o pai, mas é que geralmente assume essa responsabilidade de algum tipo de cuidado, com a criança quando ela tem algum tipo de deficiência. [...] A gente entende [...] a situação da mãe se tem outros filhos, se tem outras responsabilidades [...] levar um e com quem vai deixar o outro? São várias questões aí. Não necessariamente essa negligência por parte da mãe. Tem muitas outras nuances que precisam ser olhadas também [...] Mas comigo, na relação comigo, não. Era mais tranquilo assim [...] (P3, 2020).
A1	[...] em relação a família, é que, algumas não seguem as orientações repassadas, como também, demonstram dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos (A1, 2020).
R1	Participo. Faz uns 15 dias que teve uma reunião, eu vim, assisti, gostei. Disseram que ia dar material [...] (R1, 2020).
R2	[...] é a minha primeira reunião. Porque, a primeira que teve, eu não tive presença, Fui marcar os médicos para ele. Não tive como vir, aí essa é a primeira (R2, 2020). Não, ainda não cheguei a conversar sobre esses materiais (R2, 2020).

Fonte: A autora (2022).

Quadro 20- Unidade de registro das entrevistas

Categoria: 5) Formação dos/as profissionais da educação para alunos/as com deficiência na pandemia da COVID-19	
CÓDIGO	UNIDADE DE REGISTRO 5
F1	Desde o mês de abril, a GEE oferta através da Plataforma de EaD UNIREC, os seminários Conscientização do Autismo, Libras e Altas Habilidades/Superdotação para professores do Atendimento Educacional Especializado e AADEEs (obrigatório), gestores, coordenadores e demais professores do ensino regular (facultativo) e aberto a famílias e comunidades em geral (F1, 2020).
C1	[...] recebem sim, através de cursos online, momentos de formação e troca de informações, socialização de experiências, nesse contexto remoto. Essa formação é dada por especialistas e técnicos da rede municipal de ensino (C1, 2020).
A1	Nesse período de isolamento social, participamos de um curso, oferecido pela Prefeitura do Recife, na modalidade EAD (Tutoria Online- Educação Alternativa em tempos de coronavírus) (A1, 2020).

Fonte: A autora (2022).