

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: BARREIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ANOS FINAIS

Joanna Maria Rodrigues Alves¹

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo compreender como as barreiras atitudinais e metodológicas para a inclusão de estudantes com deficiência aparecem no Ensino Fundamental de anos finais. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, onde foram utilizados como recursos para a coleta de dados a observação de campo e entrevistas semiestruturadas com dois professores da sala regular, de Língua Portuguesa e de Matemática, respectivamente, e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse estudo revelou que mesmo com uma vasta gama de legislações que versem sobre a educação inclusiva, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da sala regular é excludente e segregadora, dificultando o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Dimensões da Acessibilidade; Barreira Atitudinal; Barreira Metodológica; Atendimento Educacional Especializado.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão social é um tema amplamente abordado, debatido e estudado sob diversas óticas, seja ao falar sobre o esporte, trabalho, lazer ou educação. Esta temática é abordada enquanto um contraponto à exclusão social, que há muito vinha sendo praticada na nossa sociedade, e atualmente é compreendido enquanto um direito a ser garantido.

Na Antiguidade a exclusão predominava, a falta de conhecimento, assim como a crença em mitos e superstições, fizera com que as pessoas com deficiência fossem diretas ou indiretamente perseguidas e eliminadas do convívio social. Para identificar uma situação de exclusão, segundo Bartalotti (2006, p. 6), é necessário compreender o contexto desta situação, seus atores, seus determinantes, seu movimento. O período da segregação institucional é um pequeno avanço na história das pessoas com deficiência, que com a influência do cristianismo passam a ser atendidas em instituições e ambientes de cunho religiosos e filantrópicos.

A integração das pessoas com deficiência começa a acontecer mais efetivamente quando se entende a deficiência como fatores biológicos, e não mais como castigo divino. Neste período as crianças com deficiência passaram a ser inseridas no sistema regular de ensino, mas eram atendidos em salas específicas às pessoas com deficiência, ainda separados dos seus pares.

¹ Concluinte de Pedagogia 2023.1 – Centro de Educação – UFPE. E-mail: joanna.maria@ufpe.br

² Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – Centro de Educação – UFPE. E-mail: ticia.cavalcante@ufpe.br

Atualmente a sociedade está inserida no paradigma da inclusão, que dará oportunidades igualitárias, amenizando as barreiras sociais. No Brasil esse movimento é muito forte, e reforçado com a elaboração de diversas leis que possuem o objetivo de incluir as pessoas com deficiência na sociedade.

A educação brasileira já atravessou momentos difíceis, e a inclusão é mais um desafio, já que envolve uma reforma sistêmica, sendo necessário, aprimoramentos e modificações em conteúdos, métodos de ensino, abordagens e estratégias de educação para superar barreiras, visando oferecer aos estudantes uma experiência e ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponda às suas demandas, necessidades e preferências.

A busca por direitos há muito vem avançando na nossa sociedade, mas é necessário refletir sobre o quanto ainda precisamos avançar na garantia da inclusão e do respeito à pessoa com deficiência. A educação inclusiva, compreendida como uma concepção de ensino, implica uma transformação cultural, assim como da prática, da organização e reformulação da infraestrutura das unidades escolares, buscando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, bem como a participação ativa, a aprendizagem significativa e desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem exceção.

Para haver essa virada de chave, onde a educação começasse a ser inclusiva, foi necessário que ocorresse a mobilização dos grupos envolvidos, a família, os professores, os especialistas, e todos os sujeitos que formam a comunidade escolar. Caso não ocorra uma mudança em conjunto, poucas alterações podem-se esperar nas práticas para a efetivação da inclusão escolar. A análise histórica do avanço da educação inclusiva, pela lente da legislação brasileira, possibilita enxergar as mudanças e os processos de evolução que perpassam a sociedade, sendo possível construir uma cronologia da aquisição dos direitos sociais. Desde a não garantia da oferta a uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência por parte do Estado até a afirmação e elaboração de legislações que apoiam e subsidiam o desenvolvimento de um atendimento de qualidade.

Para que a escola, enquanto ambiente inclusivo, seja assegurada, há a necessidade de superar algumas barreiras que estão presentes e enraizadas na sociedade, tais como a ausência de adaptações arquitetônicas para facilitar a autonomia nos espaços e a falta de conscientização e sensibilização para as necessidades dos estudantes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, a educação básica é subdividida em três etapas, são elas: a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996). O acesso à educação é obrigatório dos 4 aos 17 anos, tendo oferta no sistema público e de forma gratuita, e ainda de acordo com a Lei 9.394/96, é ofertado aos estudantes com deficiência o atendimento educacional

especializado gratuito e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O desenvolvimento de uma prática inclusiva é desafiador em todas as modalidades de ensino, porém, no Ensino Fundamental de Anos Finais há desafios que estão intrínsecos às especificidades e complexidades da própria organização curricular. Apesar da necessidade de se debater sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino fundamental de anos finais, não conseguimos encontrar uma bibliografia tão expressiva sobre a temática, porém destaque as produções de Gonçalves (2019) Mucci (2021), Souza (2022).

Pretende-se abordar, com esta pesquisa, quais barreiras ainda precisamos superar para ocorrer a efetivação dos direitos voltados para a educação, tendo como aporte teórico a classificação de Sasaki (2009), que categoriza as seis dimensões para a acessibilidade nos diferentes espaços, são elas: as dimensões arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental, programática e atitudinal.

A Educação, constituída enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família”, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), visando o pleno desenvolvimento da pessoa, tem como princípio de ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Considerando isto posto, esta pesquisa surge do questionamento: “Quais barreiras ainda presentes no ambiente escolar que dificultam a acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência?”. A partir desta pergunta norteadora serão traçados caminhos para a discussão sobre esta temática.

Através desta pesquisa objetiva-se compreender como as barreiras metodológicas e atitudinais aparecem no Ensino Fundamental de anos finais. Para responder o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Elaborar um diagnóstico das barreiras metodológicas e atitudinais presentes na escola;
- Analisar como os professores percebem a educação dos estudantes com deficiência;
- Verificar as dificuldades enfrentadas na sala de aula regular para a inclusão dos estudantes com deficiência;
- Delinear as contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado para a superação das barreiras atitudinais e metodológicas.

Dessa maneira, esta pesquisa visa contribuir para as reflexões sobre as contribuições e a atuação da Professora do Atendimento Educacional Especializado para a superação das barreiras atitudinais e metodológicas enfrentadas em sala por estudantes com deficiência,

desenvolvendo um trabalho em conjunto com os professores, proporcionando um avanço nas discussões sobre a educação inclusiva no âmbito do ensino fundamental de anos finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS

Numa formação de uma trajetória histórica acerca dos avanços na educação, Sasaki (1997) afirma que a história do atendimento educacional para pessoas com deficiência passa por alguns momentos de reformulação. Tomamos como ponto de partida a fase da “exclusão”, quando não havia o atendimento educacional para pessoas com deficiência. O autor afirma que a exclusão ocorre quando os estudantes são diretos ou indiretamente privados do acesso a qualquer forma, ou serviço de escolarização. Posteriormente, a sociedade começa a enxergar o grupo das pessoas com deficiência, mas ainda produzindo uma segregação institucional, onde elas eram excluídas da sociedade e da família, sendo geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, como, por exemplo, as escolas especiais, não havendo maiores preocupações com a qualidade do atendimento educacional.

Ainda segundo a esquematização de Sasaki (1997), houve uma fase definida como integração. Neste momento surgem as classes especiais em escolas regulares, o que não aconteceu para atender aos direitos humanos e sim para garantir que as crianças com deficiência não interferissem no ensino, realizando atividades distintas dos demais estudantes. Na fase que a escola vivencia atualmente, e ainda numa tentativa de melhorar a qualidade da educação, é o que se define por inclusiva, que requer uma reforma sistematizada, realizando modificações nos conteúdos, métodos de ensino e avaliação, visando oferecer a todos um ambiente igualitário e participativo.

A primeira lei que aborda a Educação das pessoas com deficiência é a lei n.º 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituindo-se enquanto a primeira LDB do Brasil. Este documento fazia um enquadramento do estudante com deficiência como “excepcional”. Apesar de afirmar que o mesmo deveria ser inserido no sistema geral de ensino, objetivando que o estudante conseguisse ser integrado na comunidade, não há determinação da responsabilidade do Estado para efetivar este direito. Não há mudanças visando a inclusão se formos considerar a lei n.º 5.692/71, que fixa as Leis de Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Afirma-se no art. 9º da referida lei, que os estudantes que apresentarem deficiência física ou intelectuais e os superdotados deverão receber tratamento especial, mas não há maior aprofundamento sobre a questão. As normativas objetivavam a inserção deles, no processo

educativo, não havendo preparo para trabalhar visando o pleno desenvolvimento desse grupo de estudantes.

Com o processo de redemocratização brasileira, tendo como marco a homologação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser vista enquanto um direito de todos, e terá como um dos princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No que se refere ao dever do Estado para a garantia deste direito, afirma-se que este deve fornecer o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, como é possível observar no art. 2.º da lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, que o poder público deve assegurar a inserção, no referido sistema educacional, nas escolas “especiais”, privadas e públicas. O que poderia ser visto como um avanço, ainda se caracteriza como um retrocesso, considerando que seria desenvolvido em um espaço à parte dos seus pares.

Importante destacar que os debates acerca da educação inclusiva ganham amplitude com os documentos internacionais e o aumento de legislações sobre o direito à educação de todos, especialmente à escolarização dos alunos com deficiência, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que marcam a década de 1990 como o período de grande mudança paradigmática para a concepção da educação inclusiva. Neste período há um grande compromisso para superar as disparidades existentes nas oportunidades e no acesso à educação. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas. Somente através do reconhecimento das necessidades dos alunos e assegurando uma educação de qualidade, mediante currículo, estratégias de ensino e recursos apropriados, que a escola pode ser considerada inclusiva.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9.394/96, ainda em vigência, muito do que se havia posto nas normativas anteriores é descartado. No art. 4.º da referida lei, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante, entre outros, a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Salientamos que a LDB/96 dedica um capítulo do seu texto para a Educação Especial. Destacamos o art. 58, que conforme a nova redação dada pela lei n.º 12.796, de 2013, define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Dentre os muitos avanços

percebidos na legislação em questão, há a modificação dos termos utilizados, por exemplo, retirando de uso o termo “portador de necessidades especiais” e “excepcionais”. Há também uma maior compreensão acerca da pluralidade presente na educação especial.

No decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no 2.º parágrafo do artigo 24, afirma que a educação especial se caracteriza por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. O decreto ainda dá mais um grande passo para a constituição de um processo de escolarização inclusivo, quando ele afirma, no art. 29, que as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência.

Ao utilizar o conceito de necessidades educacionais especiais, tem-se em mente o definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que entende estas como sendo a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. A inclusão deve ser um movimento vivido por toda a comunidade escolar, visando a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas, sempre mantendo a relação com a proposta pedagógica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta a educação inclusiva enquanto uma ação política, cultural, social e pedagógica, avançando no sentido de equidade no ambiente escolar, superando a ideia de uma educação especial, onde o atendimento educacional especializado substitui o ensino comum, com a criação de instituições, escolas e classes especiais. Já decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta as definições de barreira, de acessibilidade, e o Desenho Universal e a Tecnologia Assistiva, e dá um grande passo na discussão sobre a inclusão, por “reconhecer a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio” (BRASIL, 2009).

Dando luz aos avanços dos direitos da pessoa com deficiência, cabe aqui ressaltar a lei de n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei de n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais

por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015), que somam forças para a superação de barreiras para o avanço da inclusão.

Pode-se considerar, portanto, que a inclusão é um avanço do movimento de integração escolar, requerendo um novo olhar, um novo fazer pedagógico, docente. A escola inclusiva surge como uma proposta de atender a todas as crianças, sem qualquer exceção, sem distinção no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos. É um movimento presente na educação para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e passem a ter acesso ao ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Avançando os debates sociais para a efetivação de uma educação inclusiva, é aprovada a Resolução CNE/CP n.º 1/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução aponta que para além de garantir o acesso a conteúdo específico das respectivas áreas, suas metodologias e aos fundamentos da educação, os professores em formação também devem ter acesso a formação na área de políticas públicas, a Língua Brasileira de Sinais, a educação especial.

Uma escola inclusiva não é a escola que não faz distinção dos alunos, mas sim aquela que realiza adequações às necessidades diversificadas dos estudantes. Segundo o projeto de Educação Inclusiva da Syracuse University, referenciado por Sasaki (1997) deve haver, entre outras modificações, a adaptação de currículos e métodos para as necessidades individuais, visando a participação plena dos estudantes. Para haver uma educação inclusiva, Beyer (2005, p. 63) elenca os seguintes aspectos:

- a) a inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; b) as propostas curriculares que podem contemplar as necessidades educacionais desses alunos; c) a organização didática no atendimento escolar dos mesmos; d) as epistemologias que podem ser pensadas como base do processo de ensino-aprendizagem.

Ao tratar da educação inclusiva, é necessário compreender qual é o papel dos profissionais da educação. É dever dos educadores realizar as modificações necessárias em sua atuação, entendendo que cada criança tem características, capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem próprias. As habilidades e conhecimentos são assimilados semelhantemente, no entanto, é imprescindível a utilização de procedimentos, técnicas e métodos diversificados para atingir o desenvolvimento das crianças.

2.2. DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS DA ACESSIBILIDADE

Os elementos apresentados nos tópicos acima destacam a importância da discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência, de forma igualitária e com qualidade, nos sistemas de ensino, considerando que a perspectiva inclusiva requer mudanças nas práticas educacionais, para a permanência, a participação e a aprendizagem significativa a todos os estudantes.

No entanto, nossa sociedade ainda é muito excludente e encontra-se permeada de barreiras que impedem a efetivação da inclusão. Conforme a lei de n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), considera-se como acessibilidade a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, nos diversos espaços, dos mobiliários, nos equipamentos urbanos, nas edificações, nos transportes, na comunicação e informação. No parágrafo IV do art. 3.º da referida lei, são classificadas seis barreiras para a inclusão, são elas: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, comunicações, atitudinais e tecnológicas. A definição apresentada na LBI, compreende por barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Segundo a definição apresentada na LBI, as barreiras urbanísticas são aquelas existentes nas vias e nos espaços; as barreiras arquitetônicas dizem respeito àquelas existentes nos edifícios; já as barreiras nos transportes são as que existem nos sistemas e nos meios de transportes; as barreiras na comunicação e de informação discorrem sobre qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a veiculação da informação. Ao tratar da barreira atitudinal, a LBI define como as atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; já as barreiras tecnológicas são aquelas que dificultam ou impedem o acesso à tecnologia.

Sasaki também discorre acerca das barreiras à acessibilidade que vão estar presentes em todos os espaços da nossa sociedade, seja nas escolas, no lazer, no esporte ou no trabalho. O autor elenca seis dimensões da acessibilidade, são elas:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), **instrumental** (sem barreiras, instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos,

estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1)

Sasaki (2009) ressalta que para o campo da educação, a dimensão arquitetônica apontará a estrutura física, os equipamentos e maquinários que facilitam o acesso à escola, como guias na calçada, rampas, elevadores, mesas e cadeiras, etc. Para a dimensão comunicacional, aparece o ensino básico da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), ensino do braile, uso de letras ampliadas para facilitar a leitura de alunos com baixa visão, etc. A dimensão instrumental focará na adaptação de como os alunos poderão usar os instrumentos de escrita, entre outras coisas. Já a dimensão programática apontará sobre as garantias de exclusão de barreiras invisíveis, para a escola possibilitar aos estudantes a participação plena.

Nos subtópicos a seguir serão abordados com maior profundidade as definições das dimensões e barreiras atitudinais e metodológicas, trazendo reflexões de como afetam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola.

2.2.1. Barreira Atitudinal: o preconceito e a discriminação

As barreiras atitudinais têm origem no olhar negativo e generalizante que a sociedade construiu historicamente acerca da deficiência e da pessoa com deficiência. Ribeiro (2016, p. 56) reforça a visão de que as barreiras atitudinais estão atreladas aos preconceitos, estereótipos e estigmas que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência. Parte de um sujeito para o outro, sendo ela um obstáculo para a participação significativa, para a autoconfiança e o desenvolvimento social, como é possível analisar ao estudar sobre a história da educação e das lutas das pessoas com deficiência por direitos, que ainda são vistas no imaginário social, como pessoas incapazes.

No estudo intitulado “Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação” Silva (2012, p. 420) elabora um quadro de taxonomia das barreiras atitudinais. Cabe aqui destacar as categorias a seguir:

Barreira Atitudinal de Particularização: é a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular; **Barreira Atitudinal de Rejeição:** é a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência; **Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação:** é o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo; **Barreira Atitudinal de Menos Valia:** é acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.

A barreira de atitude compreende um comportamento ou postura que se fundamenta em fenômenos emocionais, afetivos e sociais manifestos na interação entre duas ou mais pessoas. Como afirma Silva (2012) e Ribeiro (2016), é necessário, na dimensão atitudinal, a sensibilização e conscientização, dentro e fora da escola, visando diminuir os preconceitos, os estereótipos e estimular a convivência dos alunos com seus pares.

Por meio das barreiras atitudinais, a sociedade impõe às pessoas com deficiência identidades sociais e pessoais limitantes. Foi esse pensamento retrógrado, onde a pessoa com deficiência era tida como incapaz, que se limitou o acesso em determinados espaços, surgindo as escolas e salas de aulas especiais, ambientes segregadores, para o atendimento educacional dos estudantes. Mas ao refletir sobre as barreiras atitudinais, é necessário compreender os dois lados desta mesma moeda, o lado do preconceito e estigmas, e o lado do cuidado extremo e pena.

As barreiras de atitudes materializam-se no comportamento e entendimento de cada pessoa, constitui-se como um obstáculo de difícil eliminação para ocorrer a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Para superar a barreira atitudinal precisa ocorrer um esclarecimento informacional, uma formação de uma consciência inclusiva, refletindo sobre os discursos, as ações, e as práticas. Enfim, para vencer as barreiras atitudinais:

Cada pessoa precisa conhecer, então, o que são, como se manifestam e quais as suas consequências; precisa construir e continuamente cultivar a consciência inclusiva; precisa agir conforme aqueles conhecimentos (SILVA, 2012, p. 425).

A barreira de atitude aparece como um grande entrave para a inclusão dos estudantes com deficiência no dia-a-dia da sala de aula, tendo em vista que afasta, segrega e escanteia os mesmos, restringindo muitas vezes a um local, a uma bolha taxativa de incapaz. No tópico a seguir será tratado sobre os usos dos recursos didáticos, com reflexões sobre as barreiras metodológicas.

2.2.2. Barreira Metodológica: o uso dos recursos didáticos.

Com o reconhecimento da deficiência como uma condição e não mais como o sujeito, é necessário medidas educacionais para que se fale em real promoção do seu desenvolvimento. Sasaki (2009), ao tratar da dimensão metodológica, refere-se à proposição ou adequação de métodos e técnicas de ensino que propiciem equidade e igualdade de condições no processo de ensino e aprendizado.

Refletindo sobre as barreiras metodológicas, Beyer (2005, p. 28) expressa a seguinte preocupação:

Como atender, à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais.

Sendo assim, as barreiras metodológicas vão dizer respeito diretamente à concepção que subsidiam a atuação docente, a forma que os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional e como promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como, por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, Softwares de Comunicação Alternativa, leitores de tela, etc.

A barreira metodológica é aquela em que não ocorre a distinção das características cognitivas e de aprendizagem do estudante, no entanto, muitas vezes, realizar adaptações é interpretada como uma atitude de precarização do ensino, dando vantagem ou privilégio aos estudantes com deficiência. Considerando isto posto, é fundamental capacitar, incluir no plano de capacitação propostas que esclarecem o papel do professor frente à diversidade, os recursos e as metodologias disponíveis que possibilitam a inclusão desse público.

Na proposta inclusiva os estudantes recebem o suporte didático diferenciado de que necessitam, considerando o ritmo e os níveis de aprendizagem, assim como é injusto avaliar o desempenho dos estudantes através dos mesmos critérios (BEYER, 2005). É necessário compreender que as pessoas expõem de diversas formas as suas habilidades de cognição, assim como é importante a utilização de materiais adequados às necessidades de todos.

Teixeira (2023) elaborou um quadro com temas a serem tratados nas dimensões de acessibilidade, e ao tratar da dimensão metodológica elenca os seguintes tópicos para a reflexão:

Processo de atendimento dos estudantes; inclusão da temática acessibilidade nos PPP; capacitação e conteúdos formativos sobre acessibilidade e inclusão; comunicação com as coordenações de curso e docentes; comunicação com estudantes; e avaliação institucional sobre acessibilidade; disponibilização de material didático virtual e digital acessível; oferta de minicursos para uso de recursos digitais; uso de metodologias ativas; aplicar novas metodologias de ensino; oferta de outros meios de exposição do conteúdo; capacitação para o ensino e avaliação do aprendizado de estudantes com deficiência; inclusão da temática nos encontros pedagógicos; glossário em Libras; e disponibilização de tutores (TEIXEIRA, p. 98, 2023).

Para superar as barreiras metodológicas é importante compreender que as condições de escolarização não são extensão da deficiência dos estudantes. De acordo com Beyer (2005, p.

69) parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que as suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas. Não há mudanças no currículo e conteúdos ofertados, porém, deve ocorrer a adaptação para que, se necessário, os estudantes com deficiência consigam acompanhar os seus colegas de turma.

2.3. ATRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como visto anteriormente, as normativas legais estão sendo bastante difundidas e exigem respostas sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos sistemas de ensino, e exigem respostas às suas necessidades. As legislações em vigor apresentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma diretriz que orienta as ações de ensino numa escola inclusiva (BRASIL, 1988, 1996, 1999, 2008, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, devendo garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. Conforme o que já foi apresentado anteriormente, as legislações brasileiras que tratam sobre a educação inclusiva, garantem a formação inicial de professores com disciplinas que abordam e discutem a inclusão escolar. Essas mesmas documentações vão abordar sobre a acessibilidade, e a superação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos mobiliários e equipamentos urbanos públicos e privados, nos transportes, na comunicação e informação.

O atendimento educacional especializado, apresentado nas legislações como um dos braços para a concretização da inclusão escolar, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009; JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2022). As atividades realizadas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2009, a função do AEE é de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). É organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, deve ser

realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. É realizado, entre outras características, com a comunicação alternativa, com programas de enriquecimento curricular, com a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, a utilização de recursos ópticos e não ópticos da tecnologia assistiva e outros.

Segundo a Instrução Normativa SME/JG n.º 03/2022, que regulamenta a Sala de Recursos Multifuncionais para o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes/PE, vai assegurar a matrícula na SRM para aqueles que não possuem um laudo médico, sendo de responsabilidade do professor do AEE realizar uma avaliação criteriosa das necessidades educacionais do estudante, e em posse de um relatório pedagógico detalhado, pode-se deferir ou indeferir a matrícula na SRM.

Dentre as atribuições previstas no artigo 9.º da referida instrução normativa, destaco:

V — atuar de forma colaborativa com o(a) professor(a) da sala regular, definindo estratégias pedagógicas, que viabilizem o acesso do(a) estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação às aprendizagens escolares previstas; VII — orientar e acompanhar o(a) professor(a) da sala regular na elaboração de material didático-pedagógico, que será usado pelos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, no ambiente escolar nas salas regulares, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2022, p. 4).

Refletir sobre as barreiras à acessibilidade e inclusão escolar dos estudantes com deficiência, nos leva a buscar compreender, em particular, como os professores compreendem a educação inclusiva e se há contribuições para que além da garantia ao acesso, mas também a permanência e aprendizagem significativa.

3. METODOLOGIA:

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa, por entender que ela possibilita ao pesquisador uma compreensão dos fenômenos pela ótica dos sujeitos, os participantes da ação, verificando como determinado fenômeno se manifesta na prática. Buscando responder à questão central, bem como atingir os objetivos elencados para a pesquisa, tem-se nas metodologias de abordagem qualitativa uma forte aliada, já que há a possibilidade de ter maior contato direto com os sujeitos e o local da pesquisa. Bogdan e Biklen (1982 *apud* GODOY, 1995, p.62 – 63), afirma que a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas, são elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2. A pesquisa qualitativa é descritiva; 3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; 4. Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

A pesquisa foi realizada no Município de Jaboatão dos Guararapes/PE. O campo foi composto por uma Escola de Tempo Integral da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes, localizada na Regional Administrativa 01, Jaboatão Centro. Os critérios utilizados para a seleção da escola foram: a) escola de tempo integral que ofertasse o Ensino Fundamental de Anos Finais, b) que desenvolve um trabalho de Atendimento Educacional Especializado e c) possuem a Sala de Recursos Multifuncionais. A escolha pela escola, denominada por “Escola A”, justifica-se pelo crescente número de escolas de tempo integral na rede de ensino municipal e que passam a receber todos os estudantes com as mais diversas especificidades e possui um currículo e carga horária diferenciada, e pelo quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na unidade escolar. A unidade de ensino oferta o Ensino Fundamental de Anos Finais, com um total de 336 estudantes distribuídos em dez turmas do 6.º ao 9.º ano, dentre estes sendo vinte e um estudantes com deficiência³.

Os sujeitos desta pesquisa foram dois professores da sala regular, regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo denominados de P1 e P2 respectivamente, e a professora do Atendimento Educacional Especializado. A escolha dos professores regulares se deu por trabalharem com saberes considerados essenciais, com maior importância no sistema educacional brasileiro, recebendo maior quantitativo de horas aulas e constituírem parte importante no SAEB⁴. No quadro a seguir será apresentado o perfil dos docentes que contribuirão com o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos docentes.

Participante	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Especialização	Tempo de atuação
Professor de Língua Portuguesa (P1)	53	M	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Não possui	10 anos
Professor de Matemática (P2)	50	M	Licenciatura em Matemática	Ensino da Matemática	20 anos
Professora do AEE	39	F	Pedagogia	Educação Infantil; Educação Especial	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora. 2023.

³ Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Oposição Desafiante.

⁴ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – conjunto de avaliações externas de larga escala que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que interferem no desempenho do estudante.

Visto a complexidade do objetivo desta pesquisa, no que tange ao aspecto operacional, há três etapas de execução: a primeira, realizada por meio da análise documental, a segunda, é composta pela observação de campo, e a terceira, com a realização das entrevistas.

De acordo com Kripka (2015) pode-se afirmar que a pesquisa documental é aquela onde os dados, as informações, são obtidas através de documentos a fim de compreender um determinado fenômeno. Entendendo os documentos como um meio de comunicação, não deve ter em foco apenas o conteúdo do documento, mas também a sua função e o contexto de produção. A primeira etapa metodológica vai ter como fonte de informação o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A observação de campo possibilita uma maior aproximação do pesquisador com o objeto em estudo. Segundo Lüdke e André (1986) a observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, compreendendo *in loco* as experiências diárias, possibilitando a compreensão acerca dos significados atribuídos aos fenômenos. Serão realizadas seis observações no campo de pesquisa, permitindo o contato direto com os sujeitos da pesquisa e com a fonte de dados. Nas observações será utilizado um caderno de campo para o registro de diferentes dados, tais como: as atividades desenvolvidas em sala, a relação do professor com os estudantes com deficiência, e as considerações da pesquisadora, servindo como aproximação com o objeto estudado.

Foram entrevistados três sujeitos, sendo eles, dois professores da sala regular da unidade escolar e a professora do AEE, visando compreender as ações da prática pedagógica e a concepção de inclusão, assim como a percepção acerca das barreiras para a acessibilidade, especificamente as barreiras atitudinais e metodológicas, e quais as atuações propostas para a superação das mesmas. Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se por ser um instrumento de coleta de dados que nos permite,

[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências no foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS 1987, p. 146).

A análise de dados foi realizada a partir das técnicas de conteúdo sistematizada por Bardin (1977, p. 38), que define a análise do conteúdo não como um instrumento, mas sim um conjunto de técnicas de análise, considerando as especificidades do objeto de pesquisa. Bardin (1977) vai elaborar três etapas para a organização da análise, são elas: a pré-análise, que é uma

etapa de organização, onde deve ocorrer a sistematização das ideias iniciais; a etapa da exploração do material, onde ocorre as operações de codificação, aprofundamento teórico do material utilizado, para serem formuladas as categorias teóricas de análise; e a etapa de tratamento dos resultados obtidos, da inferência e interpretação, consiste na análise teórica do trabalho e da pesquisa empírica realizada. Os resultados devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977).

4. ANÁLISE E RESULTADOS:

4.1. Conhecendo a escola e os sujeitos:

Conforme os objetivos citados anteriormente, buscou-se nesta pesquisa refletir sobre como as barreiras à acessibilidade se revelam na sala de aula, na relação estudante-professor-conhecimento, delimitando nas barreiras atitudinais e metodológicas, mas também avaliar se há ações para a superação destas barreiras na instituição escolar para ocorrer uma educação inclusiva. Para tanto foram realizadas seis observações na sala de aula do 8.º ano, sendo três observações da aula de Português e três observações da aula de Matemática.

A *Escola A* apresenta no seu PPP uma breve concepção de educação inclusiva, e tem como valores da escola o respeito à dignidade e aos direitos de cada pessoa, assim como a equidade entre os estudantes e colaboradores, respeitando as necessidades e a capacidade de cada um. A escola possui sala de recursos multifuncionais com diversos materiais à sua disposição. São 21 estudantes com deficiência matriculados na escola, e todos conseguem ficar na escola, com o acompanhamento adequado, em tempo integral. A escola conta com um grupo de nove auxiliares de apoio pedagógico que somam o acompanhamento de estudantes com deficiência. Dentre os 21 estudantes matriculados na *Escola A* destacam-se em maior quantidade aqueles com deficiência intelectual, com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e com Transtorno de Oposição Desafiante.

4.2. Concepções sobre a Educação Inclusiva:

Ao tratar das concepções sobre a educação inclusiva, foi necessário ter como ponto de partida o significado que a própria escola traz sobre a educação de pessoas com deficiência. Por isso, a análise se deu desde o ponto de vista de uma amostragem da equipe docente, como também do entendimento da unidade escolar expressa no seu Projeto Político Pedagógico

(PPP). Com esse fim, também foi necessário perceber o significado atribuído pelos professores da sala regular e a professora do AEE.

No PPP da instituição vale destacar que não há um tópico específico que trate da inclusão de estudantes com deficiência. Apresenta-se brevemente uma concepção de que os estudantes com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação fazem parte dessa macro sociedade da escola, enquanto um direito garantido.

Acerca da concepção da educação inclusiva, a Professora do AEE afirma que:

É dar possibilidade a todas as pessoas da comunidade escolar, de que eles sejam atuantes e participantes, que eles não sejam excluídos por conta de alguma característica física e intelectual. Que eles sejam reconhecidos como realmente indivíduos, com direitos, com deveres, pensantes, com gostos, e desgostos, e que eles não sejam realmente taxados ou rotulados só por conta de uma deficiência, de uma característica. (Professora do AEE)

A compreensão expressa pela Professora do AEE corrobora com o que está previsto em lei (BRASIL, 2008, 2015), e com o que os teóricos afirmam sobre a inclusão educacional. Concepção de inclusão, que de acordo com Mantoan (2003), é preciso que o professor oportunize aos alunos as mesmas condições de participação, atento às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino de cada um, respeitando e compreendendo as subjetividades de cada estudante.

A educação ainda enfrenta muitos resquícios do período em que as pessoas com deficiência eram excluídas dos sistemas de ensino. Como é possível observar nas falas destacadas do P1 a seguir, que relata a falta de comunicação direta com os estudantes com deficiência, se retirando da responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, de acordo com Beyer (2005) para haver o atendimento escolar de estudantes com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo.

No meu curso de graduação eu só tive um breve período de Libras, foi e é a minha única impressão de inclusão. [...] Tive boas relações com autistas, que interagem, são inteligentes, que conversam, que falam, que participam das aulas, agora outros tipos de especialidades não, eu sempre deixei com as monitoras, e meu diálogo sempre foi com as monitoras. (P1)

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão requer a participação ativa e significativa dos estudantes com deficiência, o que está expresso na fala a seguir:

Eu esperava que a Educação Inclusiva fosse para fazer com que o aluno participasse das aulas da gente no dia a dia. (P2)

A educação inclusiva visa o pleno desenvolvimento das potencialidades e a participação efetiva (BRASIL, 2009). Ao compreender as concepções dos sujeitos sobre educação inclusiva, e objetivando aprofundar o debate sobre a inclusão, surge a necessidade de refletir sobre as barreiras presentes no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

4.3. As barreiras atitudinais e metodológicas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, ao poder público fica incumbido, assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015). Nos subtópicos a seguir serão discutidos os dados encontrados acerca dos diagnósticos das barreiras atitudinais e metodológicas e as dificuldades do professor em efetivar uma educação inclusiva.

4.3.1. Diagnóstico das Barreiras Atitudinais e as dificuldades do professor em sala de aula.

A barreira atitudinal surge na aceitação dos estudantes dos seus diagnósticos e do atendimento adequado ofertado pela professora do AEE e das auxiliares de apoio pedagógico, assim como o preconceito por parte dos colegas de sala, que fazem piadas e chacotas. De acordo com Ribeiro (2016) a barreira de atitude surge a partir de concepções negativas e estereotipadas acerca da deficiência. Sobre isso, a professora do AEE relata que:

Como trabalho com adolescentes, é bem chocante. Eles vão taxar e apelidar, chamar atenção, eu acho os adolescentes um pouquinho mais... não sei se essa palavra serve, cruéis. Eles não respeitam, e muito disso transparece nos próprios alunos com deficiência quando recebo eles aqui, porque eles não querem vir para a minha sala, eles sabem que os coleguinhas vão soltar piadas, vão fazer comentários.

Para ocorrer o atendimento escolar de estudantes com deficiência no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos. Sobre o despreparo dos professores acerca das demandas e discussões da Educação Inclusiva, afirmam que:

A relação, sempre tive mais com as monitoras, a não ser com os alunos autistas, com boa interação, minha interação sempre foi melhor com certos alunos normais né! É... tive boas relações com autistas, que interagem e são inteligentes, que conversam, que falam, que participam das aulas, agora outros tipos de especialidades não, eu sempre deixei sempre com as monitoras, e meu diálogo sempre foi com as monitoras. (P1)

Quebrar esses paradigmas que os próprios professores têm em relação à educação inclusiva... entenderem que eles não têm um público uniforme, eles têm um público heterogêneo, eles têm que entender que precisam conseguir contemplar a todos, para justamente evitar que eles sejam excluídos. (Professora do AEE)

Silva (2012) afirma que para superar a barreira atitudinal precisa ocorrer uma formação de uma consciência inclusiva, refletindo sobre os discursos, das ações, e das práticas. A insegurança por parte dos docentes para a efetivação de uma prática inclusiva surge na formação inicial, como vemos nas falas a seguir:

Pelo fato de também a gente não ter muita experiência nem na faculdade a gente teve, nem no curso de pós-graduação, e sinto até essa falta, eu sinto a falta de até uma capacitação, de como lidar com esse... com essa situação em sala de aula. (P2)

Formação, é um grande problema, a licenciatura não específica não aborda o tema como o curso de Pedagogia, e formações continuadas com apenas 4 horas não são suficientes para eles conseguirem acolher adequadamente. (Professora do AEE).

Conforme a LDB/96, o Estado deve ofertar aos estudantes com deficiência, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. As falas destacadas evidenciam um ponto a ser refletido, sendo a formação inicial dos professores de licenciatura que trabalham nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Sobre isso, a Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, afirma, no art. 3.º que a formação inicial e continuada, entre outros, à educação especial, visa assegurar com qualidade os direitos, objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento (BRASIL, 2015).

4.3.2. Diagnóstico das Barreiras Metodológicas e as dificuldades do professor em sala de aula:

Conforme o posto no art. 59 da LDB/96, o Estado deve assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades (Brasil, 1996). Sobre a não adaptação de materiais, atividades, avaliações e do ensino, os sujeitos relataram que:

Teve os que realmente não aceitaram de forma alguma a adaptação, não entenderam que mudar a forma de abordagem da avaliação deles é... fosse benéfico para o professor, ele, o professor meio que se sentiu ofendido, pelo fato de ter mexido em algo feito, que ele já tinha elaborado, mesmo já tendo sido orientado, mesmo já tendo sido avisado de que iriam acontecer essas adaptações. (Professora do AEE)

[...] a gente sempre deixou isso nas mãos da monitora que cuida, porque até então era a maior autoridade, era a maior capacitação para lidar com esse tipo de coisa, não só

com aquele aluno especial específico, mas também na produção das atividades e da avaliação. (P1)

A gente não sabe as dificuldades e cada um no processo de inclusão na sala de aula, ela serve nessa ponte, e é aí que a gente consegue entender a dificuldade que o aluno tem para gente poder adaptar a nossa prova para a situação daquele aluno, mesmo que não seja em cima do conteúdo específico que estou dando, mas que chegue próximo daquilo ali. (P2)

Na cartilha do Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000), que foca nas adaptações curriculares de pequeno porte, a adaptação do método de ensino às necessidades de cada estudante é tida como um procedimento fundamental. Adotar diferentes estratégias faz parte da realidade da sala de aula, pois nenhuma sala de aula é homogênea. É preciso modificar os procedimentos de ensino e prover atividades alternativas caso necessário.

Segundo o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dentre os serviços especializados ofertados aos estudantes com deficiência estão a:

I — adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II — capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III — adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

As mudanças apenas serão significativas e condizentes com as necessidades dos alunos se o professor possuir uma postura de atenção às peculiaridades dos estudantes. As adaptações devem estar intrinsecamente relacionadas com o processo de aprendizagem dos estudantes. É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas (BEYER, 2005, p. 30). Ao focar no processo de aprendizagem de cada aluno, e não nas deficiências apresentadas, cabe a cada unidade escolar, realizar o diagnóstico das aprendizagens e das necessidades educacionais, elaborar e implementar alternativas para o trabalho dedicado ao desenvolvimento e sucesso escolar dos seus alunos.

4.4. Ações para superação das barreiras atitudinais e metodológicas:

Segundo Beyer (2005), as escolas deveriam organizar um espaço privilegiado de reflexão em torno da educação inclusiva para suprir uma lacuna existente referente a formação inicial e continuada. Visando a superação dessas barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência na *Escola A*, a professora do AEE da instituição, vem realizando formações em serviço na unidade escola, levantando debates pertinentes para o entendimento da temática e para a garantia da educação inclusiva, como, por exemplo:

- Atribuições da Professora do AEE, da Sala de Recursos Multifuncionais, e do Auxiliar de Apoio Pedagógico;
- Legislações sobre a Educação Inclusiva;
- Características de estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Numa tentativa de conscientizar os estudantes, a Professora de AEE, desenvolve atividades seguindo o Calendário Inclusivo, realizando eventos, palestras, rodas de conversa e atividades que abordem as especificidades das diversas deficiências, como, por exemplo, as atividades para a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência, com a prática de esportes paralímpicos, com a participação de todos os estudantes, com o auxílio e contribuição do Professor de Educação Física, assim como palestras, a exemplo a palestra sobre Legislações da Inclusão de Pessoas com Deficiência, realizada pelos representantes do CREAS⁵ de Cavaleiro.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), assim como na Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), cabe ao professor do AEE orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, assim como estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A professora do AEE, percebendo a situação imposta aos estudantes com deficiência matriculados na *Escola A*, tentar suprir uma lacuna existente por uma falta de oferta de uma reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas pelo programa de formação continuada de professores da rede, mas que são originárias dos cursos de graduação em licenciatura plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa realizada possibilitou conhecer com maior profundidade a realidade de uma escola que possui matriculados estudantes com deficiência. Propomo-nos a observar como se apresentavam as barreiras atitudinais e metodológicas no processo de inclusão e quais ações estão sendo desenvolvidas para ocorrer a superação das mesmas. Nessa direção, tivemos em vista investigar como os diferentes sujeitos concebem a educação inclusiva e se relacionam com este público referido.

⁵ Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

É importante refletir sobre o lugar de direito das pessoas com deficiência, mas é ingenuidade achar que, com a homologação de leis e diretrizes, as modificações e transformações no âmbito educacional seriam imediatas. Os dados evidenciaram que mesmo nesta seara de legislações que garantem o acesso, a permanência e a participação ativa dos estudantes, ainda há professores de sala regular que desenvolvem uma prática excludente e segregadora na sala de aula. Numa prática repleta de barreiras atitudinais e metodológicas, que apenas afastam ainda mais os estudantes do conhecimento.

É importante destacar que, à exceção da profissional do AEE, os outros dois sujeitos não passaram por nenhuma formação específica na área da educação inclusiva. Percebe-se que a formação dos sujeitos da pesquisa como algo que precisa ser melhorado e merece uma maior atenção por parte da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, da mesma forma que os educadores não podem assumir o diagnóstico do aluno como uma barreira limitante para o seu desenvolvimento, também não podem utilizar as lacunas de sua formação inicial e continuada como uma justificativa para o não desenvolvimento de uma prática inclusiva. É possível observar que há muito o que se discutir e melhorar enquanto comunidade escolar e sociedade. Não há como realizar uma nova concepção de educação em estruturas obsoletas.

A partir desta pesquisa pode-se conhecer como a escola, mais especificamente, como os sujeitos da pesquisa percebem a educação de pessoas com deficiência, e os desafios que ainda não foram superados para haver uma educação inclusiva, com isso, esse estudo se constitui relevante contribuindo para outras indagações sobre a educação inclusiva e a prática pedagógica.

Com os avanços deste estudo, percebemos ainda a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre a formação docente para a atuação na educação especial na perspectiva da inclusão, refletindo desde a formação inicial até as formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino público, assim como as formações em serviço realizada nas unidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997. 225p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf Acesso em: 25 jul. 2023.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus. 2006. 57p.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação. 2005. 128p.

BRASIL. **Constituição Federal, de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 10 de abr. 2023.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09 abr. 2023

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 25 jul. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> Acesso em: 05 set. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 03 ago. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECP_N22015.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 08 set. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2. mar./abr. 1995, p. 57-63. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jul. 2023.

GONÇALVES, Valdirene Luiz. A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 1. 2019. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/478> Acesso em: 28 set. 2023.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Bogotá, v. 14 n. 2. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tV6C1O-FGTzAa-p8u8NrTwj8TT2cVIAO/view> Acesso em: 03 jun. 2023

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Instrução Normativa SME/JG n.º03/2022**. Regulamenta a Sala de Recursos Multifuncionais para o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Ensino do Município do Jabotão dos Guararapes/PE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação e dá outras providências. Disponível em: https://sgi.jaboatao.pe.gov.br/attachments/0//INSTRU_O_NORMATIVA_N%C2%BA_03_2022_DE_SALA_DE_RECURSO_MULTIF_202210311345066995575.pdf Acesso em: 26 ago. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986. p. 35-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf Acesso em: 03 jun. 2023

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

MUCCI, Daniela Horvath. **A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental**: representações sociais de professores. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23885> Acesso em: 28 set. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-1-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 abr. 2023.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação Inclusiva**: as contradições do direito à educação e do cotidiano da escola pública. Niterói: Intertexto. 2016. 90p.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579> Acesso em: 19 jun. 2023

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997. 176p.

_____. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE) / Fabiana Tavares dos Santos Silva. – Recife: O autor, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854> Acesso em: 30 jun. 2023.

SOUZA, Jane Cristina de. **Inclusão escolar na cidade de São Paulo**: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental. Presidente Prudente, 2022. 338p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5c4fe129-8a7f-437d-a185-9ea3d4d2da3a> Acesso em: 28 set. 2023.

TEIXEIRA, Francileuda de Lima Linhares. **Caminhos para inclusão**: diagnóstico da acessibilidade na percepção do Núcleo de Acessibilidade e Estudantes com Deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Natal, 2023. 110f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53120> Acesso em: 01 ago. 2023

TRIVINÕS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa em educação**: introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas. 1987.