

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

**CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS**

**DA INFRAESTRUTURA FÍSICA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios  
da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial**

**BAURU**

**2019**

**CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS**

**DA INFRAESTRUTURA FÍSICA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios  
da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

**BAURU**

**2019**

Santos, Camila Elidia Messias dos.

Da infraestrutura física às práticas pedagógicas:  
desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da  
Educação Especial / Camila Elidia Messias dos Santos,  
2019

123 f.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Infraestrutura física. 2. Práticas pedagógicas.  
3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. I.  
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.  
II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 10:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Câmpus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, intitulada **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno Público Alvo da Educação Especial**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES

*Aos meus pais Ana e Pedro  
À minha irmã Gabrielly  
À Minha avó Elidia e  
Ao meu namorado Francisco Medeiros,  
por cada contribuição e incentivo durante essa jornada.*

*E a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente para tornarem a realização  
desta pesquisa possível!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus pela saúde e perseverança a mim proporcionada, para realização desta pesquisa.

Agradeço à minha família, em especial meus pais Ana Cristina e Pedro Messias, que apesar de todos os desafios nunca deixaram de acreditar em potencial, obrigada pelos esforços desempenhados e por me permitirem seguir em frente para realização desse sonho, sou eternamente grata a vocês.

Agradeço à minha irmã Gabrielly Messias, por toda torcida e apoio incondicional ao longo da minha vida.

Agradeço ao meu namorado Francisco Medeiros, pela persistência em me guiar, pela paciência nos dias difíceis e o apoio constante, sem você nada disso seria possível.

Agradeço a minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini por ter acreditado em mim e me proporcionado esse universo de conhecimento.

Agradeço ao grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, altas habilidades ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (LaTeDIP), tão enriquecedor para meu aprendizado.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

Agradeço a todos os participantes que contribuíram inestimavelmente para o desenvolvimento sobre a temática da Educação Inclusiva.

*[...] Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 404).*

## RESUMO

SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial.** 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

Estudos evidenciam que mesmo a educação inclusiva sendo garantida por políticas e leis que as regulamentem e apoiem, muitas são as dificuldades encontradas para sua total concretização, seja por falta de recursos, despreparo profissional, práticas pedagógicas não inclusivas, infraestrutura física irregular ou não adaptada. Assim sendo, quanto mais precisa for a avaliação da realidade escolar, melhores condições terão os dispositivos legais para identificar, planejar e desenvolver ações que zelem pelo direito à aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A presente pesquisa do tipo descritiva, com delineamento metodológico de estudo de campo, teve como objetivo descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes considerando a escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental. A fim de atingir tal objetivo, a presente foi dividida em dois estudos, cada um com introdução, método, resultados e discussões específicas. O primeiro estudo buscou verificar as condições da infraestrutura física das escolas de um sistema municipal de ensino fundamental, considerando os alunos PAEE e o segundo estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe comum, com aluno PAEE matriculado. De modo geral, os resultados evidenciaram que de acordo com a observação *in loco*, todas as 16 escolas municipais foram classificadas como parcialmente adequadas, refutando o ponto de vista dos gestores, para qual sete foram consideradas adequadas e sete inadequadas. Todavia, observou-se a necessidade de adequações e/ou adaptações de tais espaços para que consigam incluir de fato, os alunos PAEE em sua integralidade, como: implementação de piso antiderrapante e tátil,



melhor sinalização, eliminação de obstáculos, ampliação das portas, ampliação da infraestrutura escolar, maior disponibilidade de recursos materiais e materiais adaptados, principalmente na sala comum. Ademais, os resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas demonstraram que elas não favoreciam a aprendizagem de todos, em virtude dos professores não conseguirem atender a heterogeneidade da sala, propondo poucas atividades com o mesmo conteúdo, fazendo uso limitado de métodos de ensino que possibilitavam a aprendizagem de todos, raramente executarem atividades extraclasse ou em grupo e frequentemente dispõem de livros didáticos e atividades fotocopiadas durante as aulas. Contudo, o aluno PAEE conseguia participar de todas as atividades desenvolvidas pela escola. Espera-se, portanto, que os resultados da pesquisa sirvam de subsídios para possíveis intervenções práticas visando o atendimento integral e de qualidade aos alunos PAEE.

**Palavras-chave:** Infraestrutura física; Práticas pedagógicas; Educação especial; Inclusão escolar.

## ABSTRACT

SANTOS, C. E. M. dos. **From physical infrastructure to pedagogical practices:** challenges of the school front to the Special Education Target Audience. 2019. 123f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

Studies point out that even inclusive education is guaranteed by policies and laws that regulate and support them, many difficulties are encountered for their complete implementation, either due to lack of resources, lack of professional preparation, non-inclusive pedagogical practices, irregular or unadapted physical infrastructure. Therefore, the more accurate the evaluation of the school reality, the better the legal provisions to identify, plan and develop actions that ensure the right to the learning of all students, especially the Special Education Target Audience (SETA) students. The present descriptive research, with a field study methodological outline, aimed to describe, analyze and evaluate the physical infrastructure and existing pedagogical practices considering the schooling of students SETA in public schools an Municipal System of Primary Education. In order to achieve this objective, this was divided into two studies, each with specific introduction, method, results and discussions. The first study sought to verify the conditions of the physical infrastructure of the schools of a municipal system of primary education, considering the SETA students and the second study had as objective to investigate the pedagogical practices developed in a common class, with SETA student enrolled. In general, they showed that according to the on-site observation, all 16 municipal schools were classified as partially adequate, refuting the managers' point of view, for which seven were considered adequate and seven inadequate. However, it was observed the need for adaptations and / or adaptations of such spaces so that they can effectively include SETA students in their entirety, such as: anti-slip and tactile floor, better signage, removing barriers, expansion of ports, expansion of school infra structure, more availability of material resources and adapted materials, especially in the common room. In addition, the results of the pedagogical practices

developed showed that they did not favor the learning of all,, because the teachers did not manage to attend to the heterogeneity of the room, proposing few activities with the same content, making limited use of teaching methods that enabled the learning of all , rarely perform extra-class or group activities, and often have textbooks and photocopied activities during class. However, the SETA student was able to participate in all activities developed by the school. It is expected therefore, that the results of the research serve as subsidies for possible practical interventions aiming at the integral and quality care to the SETA students.

**Keywords:** Physical infrastructure; Pedagogical practices; Special education; Educational inclusion.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
1. INTRODUÇÃO .....	13
2. CONDIÇÕES DA INFRAESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL .....	22
2.1. INTRODUÇÃO.....	22
2.2. MÉTODO .....	27
2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
3. CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	60
3.1. INTRODUÇÃO.....	60
3.2. MÉTODO .....	66
3.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
5. REFERÊNCIAS .....	101
APÊNDICE A .....	113
APÊNDICE B.....	116
APÊNDICE C .....	117
ANEXO A.....	119
ANEXO B.....	121
ANEXO C.....	123

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é parte integrante do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”, subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (processo 2015/22397-5) que teve como objetivo geral avaliar a qualidade da educação para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), considerando os documentos existentes, as práticas desenvolvidas e a formação continuada ofertada.

Tal projeto teve origem a partir das demandas de famílias de alunos PAEE as quais, junto ao Ministério Público de Bauru/SP, buscaram amparos legais, alegando que seus filhos com deficiências variadas, não estariam recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) adequado nas escolas, na maioria, públicas de Bauru e jurisdição, em que há falta de profissionais capacitados para atendê-los, além de outras carências, conforme registrado nos autos do inquérito civil nº 6029/13-9.1, acolhido pelo Dr. Lucas Pimentel de Oliveira, 13º Promotor de Justiça (CAPELLINI, 2016).

Assim sendo, o Ministério Público convocou as instituições de ensino superior para apresentar uma proposta de pesquisa com o objetivo de responder a necessidade de elaboração de um plano de intervenção frente às demandas de famílias de alunos PAEE. Dentre as faculdades convidadas, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Bauru, propôs como método a pesquisa-ação-colaborativa, tendo como parceiros o Ministério Público e os sistemas de ensino estadual e municipal da Comarca de Bauru. Nesse contexto, a presente pesquisa está articulada com o intuito de descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes considerando a escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

Recorrentes discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva são realizadas tendo em vista um sistema de ensino que considere e atenda as características, interesses e os direitos de cada aluno apesar de suas condições e diferenças (CARVALHO, 2013; FERREIRA; CARNEIRO, 2016).

Ao analisar o processo histórico da Educação Especial brasileira, seu início remonta ao fim do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do professor Edouard Huet. Enquanto isso, a assistência médica aos indivíduos com Deficiência Intelectual (DI) só se estabelece em 1874, com a instauração do Hospital Juliano Moreira, na Bahia e o atendimento educacional às pessoas com deficiência física, visual e intelectual, em 1887, na “Escola México” do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010).

Conforme ressalta Januzzi (2006), nessa época existia no país duas vertentes de Educação Especial denominadas “médico-pedagógica” e “psicopedagógica”. A primeira desenvolvida em hospitais, dependia do médico para a determinação do diagnóstico e das práticas pedagógicas, enquanto a segunda desenvolvida em contexto escolar, enfatizava os princípios psicológicos (JANNUZZI, 2006). Não obstante, é necessário frisar que mesmo existindo instituições para o atendimento das pessoas com deficiência, prevalecia o descaso do poder público em relação à educação das pessoas com deficiência, como da sociedade em geral, posto que na época eram raras as instituições existentes (MENDES, 2010).

A partir de 1929, a psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) passou a sensibilizar ações para o atendimento educacional às pessoas com DI e desenvolveu, como algumas de suas iniciativas, a reorganização do ensino comum baseado na composição de classes heterogêneas

e a implementação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), inaugurada em 1954 (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010).

Consequentemente, no âmbito normativo e legal, diversos documentos passaram a influenciar a formulação de políticas públicas para ao ensino de todos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, [ONU], 1948) e das que a sucederam, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que teve como objetivo promover transformações nos sistemas educacionais de ensino e assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca que apresentou como princípio orientador a necessidade das escolas ajustarem-se a todas as crianças “independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.15).

Como marcos no Brasil, destacaram-se a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990); a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº. 9.394/96, artigo 59. Esta última determina os sistemas de ensino, a garantia de currículo, métodos, recursos e organização específicas às necessidades dos educandos da Educação Especial, mediante oportunidades educacionais pertinentes que possibilitem a adequada integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996). Também foram importantes: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), além das leis de acessibilidade: Lei nº 10.048/00 e a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b) que foram regulamentadas pelo decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Mais tardiamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008 teve como meta tornar as escolas mais inclusivas, a partir da constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos e, passou a definir a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 definiu como alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), as pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011), considerando os alunos com deficiência, aqueles que possuem algum impedimento “de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.15).

Entretanto, com a instauração da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão à pessoa com deficiência. Assim, quanto mais acesso e oportunidade ela dispor, menores serão as dificuldades (BRASIL, 2011; BRASIL, 2015).

Posto isto, ao aplicar o conceito de Educação Inclusiva ao alunado PAEE dispõe-se uma correlação recíproca de transformação entre o espaço educacional e o educando, no qual a escola desenvolve, mobiliza e direciona as condições para a participação eficaz do aluno, da mesma forma que este realiza ativamente o processo de transformação, modificando e sendo modificado por ela (CAMARGO, 2017). Desse modo, espera-se que a Educação Especial



integre o Projeto Político Pedagógico da escola e atue de forma articulada com o ensino regular na orientação do atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, com a matrícula nas classes comuns e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser outorgado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008), que constituem em:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Dados dos Censos Escolares no país têm demonstrado um crescente aumento no número de alunos da Educação Especial no ensino regular. Em 2007, mais da metade das 654.606 matrículas desse alunado (53,2%) estavam vinculados às classes especiais ou escolas exclusivas, enquanto em 2013, 77% dessas matrículas tinham sido realizadas em classes comuns de escolas regulares (BRASIL, 2014).

No entanto, quando comparado com dados do Censo de 2017, é notório um aumento expressivo, pois 91% dos alunos da Educação Especial estavam incluídos em classes comuns de ensino regular de 61,3% das escolas brasileiras (BRASIL, 2018), ao passo que, em 2016, esse número correspondia a 82% de 58% das escolas e em 2008 a 31% das escolas (BRASIL, 2017). Recentemente, 87% dos alunos PAEE - anos iniciais do Ensino Fundamental, estão incluídos em classes comuns do ensino regular, representando 2,8% da matrícula total dessa etapa (BRASIL, 2018).

Todavia, apesar dos dados estatísticos mostrarem o crescimento do acesso escolar, as lutas por educação com equidade e prática verdadeiramente inclusiva continuam constantes

(MORI, 2016). A literatura têm destacado que o país está longe de oferecer uma educação escolar de excelência, pois continuam sem as devidas condições de aprendizagem de conteúdos curriculares que atendam os interesses e as necessidades de todos os grupos sociais, por falta de recursos, investimentos insuficientes e baixa qualidade do que é ofertado (CARVALHO, 2013; CAPELLINI, 2014; MARQUES; ZANATA, 2014; DAMASCENO; ANDRADE, 2016).

Segundo Beyer (2010), uma escola aberta e inclusiva capaz de atender uma clientela diferenciada, depende de um conjunto de fatores formado pelos próprios alunos, seus familiares, professores, coordenadores, funcionários e gestores escolares. Capellini (2018) reitera que para a construção de uma escola inclusiva é necessário um projeto coletivo de reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação.

Conforme ressalta Maturana (2016) diversas são as ferramentas e suportes legais que regulamentam a inclusão do aluno PAEE nas escolas de ensino regular. Porém, é evidente que algumas encontram-se desconectadas com a realidade de muitas escolas, acarretando dúvidas e dificuldades, por parte dos professores, gestores e demais membros da escola no processo de inclusão escolar, devido as carências na formação inicial e continuada dos docentes (FERREIRA; CARNEIRO, 2016; CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016), pouca ou nenhuma participação da família (MATURANA, 2016; SANTOS *et al.* 2017), a quantidade de alunos por sala (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; CHAGAS; DIAS, 2014) a necessidade de parceria entre Educação Especial e a educação comum (SILVA, 2011; SILVA; CARNEIRO, 2016) e a redefinição das práticas pedagógicas (SILVA FILHO; BABOSA, 2015; CAPELLINI, 2018).

Capellini e Rodrigues (2009) ao realizarem uma pesquisa com 423 professores de escolas públicas e particulares do município de Bauru - SP, aplicaram questionários semiestruturado a fim de identificar as dificuldades presentes no processo de inclusão dos

alunos com deficiência. Os resultados mostraram que, para 40% dos professores, as dificuldades encontradas referiam-se aos aspectos da escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica); 31% atribuíram ao próprio professor (a formação continuada deficitária e pouco aplicada à inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos); 9% dos professores atribuíram as dificuldades à família (descompromisso, não aceitação da condição de deficiência); 8% atribuíram ao preconceito; 6% as atribuíram aos alunos (dificuldades físicas ou emocionais do próprio aluno); 5% destacaram a ausência de políticas públicas eficientes e 1% não viram dificuldades. Na opinião dos professores, o sistema escolar não estava preparado para receber alunos com deficiência. Portanto, é necessário investir em formação inicial e continuada, além de romper com a estrutura tradicional de escola que está posta.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pletsch e Glat (2012) ao analisarem a trajetória de cinco alunos com DI em três escolas públicas no Rio de Janeiro. Os autores apuraram que na maioria dos casos, as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas das salas comuns não sofriam qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos e nem consideraram a heterogeneidade da turma.

Corroborando as pesquisas supracitadas, Ferreira e Carneiro (2016) ao realizarem uma pesquisa com sete professores e uma coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental, aplicaram questionários com perguntas abertas e fechadas, buscando conhecer como se dá o trabalho pedagógico com alunos PAEE em sala de aula comum no processo de inclusão escolar. Os resultados encontrados demonstraram que os professores utilizam a improvisação pedagógica, sem nenhum direcionamento das atividades didático-pedagógicas para esses alunos, fato que ocorreu principalmente pela inexistência de profissional com

formação para atuar no AEE e/ou do trabalho do professor da Educação Especial junto ao professor da sala de aula comum.

Como evidenciado pelos estudos acima e por vários outros que reiteram tais resultados (GRANEMANN; GRIGOLI, 2007; MATOS; MENDES, 2015; MORI, 2016; PASIAN; MENDES, 2016; PASIAN; MENDES; CIA, 2017; RODRIGUES; CAPELLINI; MATURANA, 2017), a política de inclusão apresenta dificuldades em sua implementação que requer recíprocas discussões e trocas de experiências por parte de todos os profissionais envolvidos com esses alunos (NUNES; MAGALHÃES, 2016), pois há necessidade de que contextos educacionais englobem a premissa de ações referentes a educação inclusiva e assegurem o atendimento de qualidade aos alunos PAEE.

Com o objetivo de verificar a acessibilidade arquitetônica da rede municipal de educação da cidade de Londrina - SC, Ribeiro e Busto (2011) realizaram um estudo descritivo, visitando dez escolas da cidade para analisar se as mesmas estavam preparadas para acolher e manter alunos com deficiência, de acordo com a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 9050/2004. Os resultados apontaram que 90% das escolas analisadas possuíam rampas de acesso ou estavam em nível com o calçamento, 90% tinham corredores que possibilitavam o deslocamento das crianças que utilizavam cadeiras de rodas e, 100% dispunham de interruptores com altura ideais de acionamento. Em contrapartida, 70% das escolas não possuíam corrimãos para o livre acesso dos alunos nas instalações, 60% não possuíam vasos sanitários adaptados para os alunos com deficiência, 100% não tinham quadra com espaço adaptado para alunos com deficiência e 80% delas não dispunham de bebedouros adaptados para os mesmos.

Para Magalhães e Nunes (2016), o processo de inclusão educacional pressupõe que o aluno tenha a sua disposição recursos que atendam às suas necessidades educacionais de modo a atingir plenamente os objetivos propostos pela educação. Contudo, a escolarização de alunos

PAEE em escolas de ensino regular não tem produzido tantos sucessos nos processos educacionais, se considerarmos o atendimento diferenciado a esses alunos. Em contrapartida, é evidente o aumento no número de matrículas como pressuposto pelos documentos correspondentes, o que não coloca em análise a sua parte complementar, de investigação da qualidade desse ensino. Logo, torna-se importante analisar quais fatores interferem nesse processo, de modo que se possa traçar adaptações e práticas mais efetivas para a escolarização dessa população.

Sendo assim, diante de um contexto em que pais questionam a qualidade da educação ofertada e da complexidade em avaliar a implementação da política nacional de Educação Especial, é essencial que ela seja realizada de forma multidimensional, considerando a perspectiva dos diferentes autores envolvidos no processo, como os gestores, professores, alunos e demais funcionários, levando-se em consideração as diversas barreiras que se apresentam ao processo de escolarização.

A universidade, por sua vez, tem o papel de desenvolver pesquisas que avaliem, validem política, estratégias e práticas inclusivas. Desse modo, ao aceitar o desafio de desenvolver um projeto que avalie todo o ensino de uma comarca do Centro-Oeste paulista, foram realizados diferentes estudos integrados ao primeiro, assim, a presente pesquisa se justifica, pois no contexto da inclusão escolar, a infraestrutura torna-se uma variável que merece atenção, porque ela pode dificultar ou o favorecer o acesso dos alunos com deficiência. No entanto, considera-se que ao avaliar somente a infraestrutura física sem contemplar a sua complexidade constitui-se uma variável limitadora, por isso, optou-se ainda que de modo amostral, de fundamental importância analisar as práticas desenvolvidas nesse contexto, visto que, Pletsch (2005) e Monteiro (2015) apontam para uma escassez de estudos desta natureza. Diante disso, as perguntas norteadoras do presente estudo foram:

- A rede municipal de Ensino Fundamental possui infraestrutura adequada para receber os alunos PAEE, segundo o ponto de vista dos gestores?
- A rede municipal de Ensino Fundamental possui infraestrutura adequada para receber os alunos PAEE, segundo observação *in loco*?
- As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores favorecem a aprendizagem de todos os alunos?
- O aluno PAEE participa das diferentes atividades desenvolvidas pela escola?

Portanto, torna-se imprescindível pesquisas que investiguem *in loco* se a infraestrutura física e as práticas pedagógicas desenvolvidas, foco desta pesquisa, favorecem o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos PAEE. Quanto mais precisa for a avaliação da realidade escolar, melhores condições terão os dispositivos legais para identificar, planejar e desenvolver ações que zelem pelo direito à aprendizagem de todos os alunos.

A presente pesquisa consistiu em descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes considerando a escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental. A fim de atingir tal objetivo, a pesquisa foi dividida em dois estudos, cada um com introdução, método, resultados e discussões específicas. O primeiro estudo buscou verificar as condições da infraestrutura física das escolas de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental, considerando os alunos PAEE e, o segundo estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe comum, com aluno PAEE matriculado.

## **2. CONDIÇÕES DA INFRAESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

### **2.1. INTRODUÇÃO**

Ao considerar a escola como um ambiente universal a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, a análise da infraestrutura constitui-se de suma importância, principalmente quando se refere a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, identificados pela legislação como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE; BRASIL, 2008; 2011). No Brasil, o número de matrículas desse alunado corresponde a 1, 2 milhões e, considerando apenas os alunos de quatro a 17 anos da Educação Especial, observa-se um aumento gradativo dos alunos PAEE inseridos em classe comum, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (BRASIL, 2019).

Desse modo, como as instalações podem exercer influência significativa sobre a qualidade da educação e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos alunos, há a emergência de conhecer as condições das escolas brasileiras, em especial as públicas, responsáveis por 90% das matrículas de Ensino Fundamental (SATYRO; SOARES, 2007), que vêm apresentando condições físicas e materiais preocupantes (MONTEIRO; SILVA, 2015), e insuficiência de sala de leitura (59,9%), banheiro (4,8%), laboratório de ciências (96,6%), laboratório de informática (65,0%), internet (44,1%), pátio (38,2%), quadra (70,0%), banheiro adaptado (65,7%) e dependências adaptadas (75,6%) (BRASIL, 2019).

De acordo com Baptista, Cardoso e Martins (2018), para que se consiga mensurar ou não a eficácia da Educação Inclusiva, a avaliação de uma política pública educacional não deve ser realizada somente em dados números, sem ponderar as mediações que envolvem a questão e os indicadores que conduzem a um processo de fato inclusivo. Segundo Nogueira,

Maia e Farias (2015), nas escolas frequentemente se observam empecilhos que dificultam a devida utilização dos diversos espaços existentes. Moraes (2007) destaca a presença constante de obstáculos e barreiras arquitetônicas, calçadas esburacadas, inexistência de rampas de acesso, sinalização e sanitários, demonstrando a importância de se estabelecer o acesso, não somente no interior dessas edificações, mas também, de se adaptar as condições das vias, estacionamentos e de eliminar o máximo de barreiras que impeçam e dificultam a circulação das pessoas.

Conforme Kowaltowski (2014), outro tipo de adversidade existente diz respeito a organização de edifícios escolares que são constituídos por salas de aula tradicionais com pouca diversidade de arranjo mobiliário e uso restrito de equipamentos didáticos, pois, a funcionalidade de uma escola está associada aos aspectos do dimensionamento dos ambientes, dos equipamentos e mobiliários e da variedade de ambientes disponíveis para atender cada aluno, independentemente de seu nível de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), destacou a urgência de repensar a construção de sistemas educacionais, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, segundo o Desenho Universal. De acordo com Corrêa (2007) e o Instituto Nacional para a Reabilitação (INR, 2014), o Desenho Universal ou “Desenho para Todos” tem como finalidade simplificar a vida de pessoas com ou sem deficiência, independentemente da idade, estatura ou capacidade, ao criar produtos, estruturas, mobiliários, equipamentos, comunicação/informação e edificações que permitam a equiparação de oportunidades, para que possam integrar-se plenamente a sociedade com autonomia, independência e segurança.

Para o INR (2014) a realização de um projeto de Desenho Universal deve contemplar sete princípios básicos: a) Utilização equitativa: que pode ser utilizado por qualquer



grupo; b) Flexibilidade de utilização: que engloba uma gama extensa de preferências e capacidades individuais; c) Utilização simples e intuitiva: fácil de compreender, independentemente da experiência do utilizador; d) Informação perceptível: que fornece de forma eficaz, ao utilizador a informação necessária, independentemente das condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do utilizador; e) Tolerância ao erro: que minimiza riscos e consequências negativas decorrentes de ações acidentais ou involuntárias; e) Esforço físico mínimo: que pode ser utilizado de forma eficaz e confortável com o mínimo de fadiga e, f) Dimensão e espaço de abordagem e de utilização: espaço e dimensão adequada para a abordagem, manuseio e utilização, independentemente da estatura, mobilidade ou postura do utilizador. Desse modo, o Desenho Universal revela-se como um instrumento privilegiado para a efetivação da acessibilidade e da inclusão social que deveria ser extensivo a todas as instituições sociais, necessariamente às escolas (CAPELLINI, 2016).

Santarosa e Conforto (2015) ao distinguirem igualdade de equidade, identificam o primeiro como uma condição de situações idênticas, uniformes e equivalentes para todas as pessoas, enquanto a segunda, remete a necessidade de análise de acordo com cada caso para que não haja desigualdades e injustiças, que tem como objetivo ofertar a cada indivíduo exatamente o que necessita. Desse modo, cada alunado deve ser atendido de acordo com sua necessidade. O aluno com transtorno global do desenvolvimento deve receber condições de atendimento diferente do aluno com altas habilidades/superdotação e do aluno com deficiência, que se diferem ainda em sua singularidade, auditiva, intelectual, física e visual. Porém, para que de fato a efetivação da inclusão seja concretizada cabe destacar que, para isso, deve-se ampliar os recursos e investimentos públicos para adequações físicas e pedagógicas, que ofereçam atendimento adequado, levando em consideração as peculiaridades de cada educando na classe comum e nos mais variados contextos (FONSECA, 2011).

Com esse objetivo, o Ministério da Educação (MEC) tem ofertado apoio técnico e financeiro para adequações arquitetônicas nos prédios escolares e para a produção e distribuição dos recursos “[...] materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011, p.3; grifo do documento). Estes recursos são mediados pelo Programa Escola Acessível, constituído como uma medida para a consolidação de um sistema educacional inclusivo e que tem financiado a adequação arquitetônica das escolas, com a construção de rampas, de sanitários, de vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora, assim como a aquisição de cadeiras de rodas, recursos de Tecnologia Assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (BRASIL, 2013).

Sendo assim, a fim de analisar as condições das escolas considerando a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, diversos estudos têm sido realizados. Paulino, Manzini e Corrêa (2008) avaliaram a acessibilidade física em nove escolas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo, utilizando um protocolo para contemplar uma ampla gama de elementos arquitetônicos e rotas que fazem parte das escolas de Ensino Fundamental e identificaram que nenhuma das nove escolas avaliadas dispunham de bebedouro adaptado, reserva de vagas para pessoas com deficiência nas arquibancadas ou balcão de atendimento na altura adequada para pessoas usuárias de cadeira de rodas ou baixa estatura, sendo que, das nove escolas visitadas, apenas duas possuíam banheiros adaptados para pessoas usuárias de cadeira de rodas.

De modo semelhante, Gallo, Orso e Fiório (2011) analisaram as condições de acessibilidade as pessoas com deficiência física em 27 escolas de um município Santa Catarina utilizando um protocolo com questões sobre acessibilidade, espaço físico, mobiliário e edificações. Como resultados perceberam que nenhuma das escolas estava adaptada em todos

os itens avaliados. Contudo, a maioria dessas escolas era acessível em relação à circulação interna dos alunos.

O estudo de Médice *et al.* (2015) teve como objetivo de identificar e descrever as barreiras arquitetônicas em 14 escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do Oeste do estado de São Paulo, utilizando um protocolo padronizado para mapear as condições arquitetônicas de acesso. Os resultados encontrados apontaram que, mesmo após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as 14 escolas visitadas não possuíam piso antiderrapante e tátil nos diversos setores analisados, as dimensões, a empunhadura e o deslizamento dos corrimões eram inadequados, as escadas não estavam associadas a rampas e os sanitários não possuíam área de transferências, espelhos e lavatórios adaptados.

Reiterando os achados acima, Pagnez e Bissoli (2016) para investigar o AEE consolidado via Sala Apoio e Acompanhamento a Inclusão (SAAI) na rede municipal de São Paulo, realizaram coleta em 18 SAAIs por meio de preenchimento de formulários específicos referentes as condições de infraestrutura física, bem como materiais pedagógicos disponíveis para o atendimento das atividades. Como resultados, os autores constataram que haviam poucas salas sem condições de acessibilidade e que essas possuíam um número considerável de materiais pedagógicos disponíveis, tanto comercializados quanto customizados pelas professoras especialistas. Todavia, os materiais menos encontrados nas escolas foram aqueles para adaptação de vestuário, impressora Braille, prancha de comunicação, ponteira e filmes com áudio descrição.

Dessa forma, com o objetivo de verificar as condições da infraestrutura física das escolas de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental, considerando os alunos PAEE, buscou-se averiguar se: 1) A Rede Municipal de Ensino Fundamental possui infraestrutura adequada para receber os alunos PAEE, segundo o ponto de vista dos gestores? 2) A Rede

Municipal de Ensino Fundamental possui infraestrutura adequada para receber os alunos PAEE, segundo observação *in loco*?

## **2.2. MÉTODO**

### **Procedimentos Éticos**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências - UNESP - campus de Bauru, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012), obtendo aprovação sob o número 1.817.954/2016, e também recebeu autorização do Comitê de Ética da Secretaria de Educação da cidade para a realização deste estudo.

### **Tipo de pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa descritiva que segundo Gil (2010), tem como objetivo principal descrever as características da população em estudo, do fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Como aponta Diehl e Tatim (2004), vários são os estudos que podem ser classificados como descritivos, contudo, uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: questionário e a observação sistemática.

### **Participantes**

Participaram da pesquisa 16 gestores das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Bauru, sendo quinze do sexo feminino e um do sexo masculino.

Adotou-se como critério de inclusão: a participação de um gestor escolar de cada escola municipal de Ensino Fundamental participantes do projeto “Avaliação da qualidade da

educação ofertada aos alunos PAEE em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016). Para garantir a privacidade dos participantes, foi utilizado a letra inicial da função *Gestor*, seguida do número sequencial em que as escolas foram visitadas (G1, G2, G3 e assim, consecutivamente).

### **Contextualizando o estudo**

Esse estudo diz respeito à cidade de Bauru, localizada no Centro-Oeste Paulista. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o município era constituído por 343.937 habitantes, sendo a população estimada para 2018, 374.272. A área que compõe a unidade territorial da cidade consiste em 667,684 km<sup>2</sup>, já a densidade demográfica de habitantes por km<sup>2</sup>, 515,12 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação<sup>1</sup>, o Sistema Municipal de ensino é composto por 66 Escolas Municipais de ensino Infantil (EMEI), 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e três Centros de Educação Jovens e Adultos (CEJA). Desde 2005, a cidade adota os serviços de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seu sistema regular de ensino, a fim de ofertar aos alunos PAEE o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional, onde o professor especialista suplementa o ensino aos alunos com altas habilidades/superdotação e complementa para os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento<sup>2</sup>. No ano de 2017, as 16 EMEFs eram responsáveis por 8.477 das matrículas do município, das quais 147 eram alunos PAEE e 24 estavam em processo de avaliação.

---

<sup>1</sup> Dados fornecidos pela Secretária Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Suplementa - oferta condições adicionais ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Complementa - amplia as oportunidades de escolarização aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

## Local

A pesquisa foi realizada nas 16 escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Bauru. A identificação das escolas e o número de alunos e funcionários de cada uma são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** - Número de alunos e funcionários

ESCOLAS	Ano Inauguração	Modalidade de ensino	Nº de salas	Nº total de alunos	Nº de alunos PAEE	Alunos PAEE em %	Nº de funcionários	Razão <u>alunos</u> / <u>funcionários</u>	Nº de docentes	Razão <u>alunos</u> / <u>docentes</u>
E1	1990	I e II	18	476	12	2,5%	21	22,6	27	17,6
E2	1998	I	16	430	3	0,6%	15	28,6	26	16,5
E3	2004	I	20	582	3	0,5%	15	38,8	34	17,1
E4	1986	I e II	26	558	15	2,6%	16	34,8	44	12,6
E5	1998	I	14	339	5	1,4%	10	33,9	20	16,9
E6	2002	I	20	598	8	1,3%	13	46	28	21,3
E7	2012	I	22	584	11	1,8%	21	27,8	35	16,6
E8	1988	I e II	36	887	15	1,6%	20	44,3	59	15
E9	2002	I e II	18	460	15	3,2%	16	28,7	33	13,9
E10	2008	I	23	623	13	2%	14	44,5	39	15,9
E11	1983	I e II	21	560	10	0,1%	40	14	13	43
E12	2005	I	18	455	5	1%	12	37,9	28	16,2
E13	2008	I	18	511	11	2,1%	13	39,3	30	17
E14	2004	I	22	556	6	1%	18	30,8	37	15
E15	2000	I	22	532	8	1,5%	12	44,3	36	14,7
E16	2005	I	13	326	7	2,1%	8	40,7	25	13

**Fonte:** Elaborada pela autora com dados fornecidos pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2017, cada escola possuía em média 16 funcionários, 32 docentes e 529 alunos.

Ao todo, as escolas contavam com 147 alunos PAEE divididos por períodos, o que correspondia de 0,1% a 3,2% do total de alunos das escolas.

A infraestrutura física das escolas diferiu -se em 29 anos, porém, todas haviam passado por reformas ou adaptações desde a sua inauguração, visando melhor atender aos alunos. Das cinco escolas que ofereciam as duas modalidades de ensino, 80% delas (E1; E4; E8 e E11) eram as mais antigas, o que provavelmente indica que a demanda emergente de

alunos para o Ensino Fundamental anos finais, estava sendo absorvida pelo Sistema Estadual de Ensino.

Destaca-se que durante o período de 2001 a 2010 o número de escolas mais que dobra, fato que pode estar associado ao processo de municipalização iniciado em 1996 (MARTINS, 2003). Nessa época, como os alunos do Ensino Fundamental eram atendidos quase que integralmente pelo Sistema Estadual de Ensino, o Sistema Municipal de Ensino optou em criar suas próprias escolas e municipalizá-las, ampliando o número dessas últimas desde então. Porém, será que a escola sete construída após a elaboração do manual de acessibilidade de 2009, foi considerada a escola mais inclusiva?

### **Instrumentos de coleta de dados**

#### Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar (Apêndice A)

O roteiro de observação do contexto escolar foi adaptado pela pesquisadora do *Inventário de observação em creches* de Mendes (2002), utilizado em pesquisas anteriores (BISACCIONI, 2005; HAMER, 2014). Trata-se de um roteiro estruturado constituído por 34 itens, divididos em cinco categorias de análise (acesso de entrada, sala de aula, banheiro, refeitório e outros recursos); além de questões para caracterização do contexto escolar, incluindo a data de inauguração da escola, número total de alunos, de alunos PAEE, de classes, de funcionários e de docentes. Para tanto, no presente estudo, os dados referentes ao banheiro foram descartados por considerar que como a coleta foi realizada em escolas de Ensino Fundamental, não havia necessidade de adaptação das pias e dos vasos dos banheiros ao tamanho das crianças.

#### Roteiro de entrevista para gestores escolares (Apêndice B).

Trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturado para os gestores escolares, elaborado pela pesquisadora, com duas questões, sobre as condições do espaço físico escolar e possíveis apontamentos de melhorias ao contexto.

### **Procedimentos de coleta de dados**

O procedimento para coleta de dados foi composto por duas etapas distintas, sendo a *etapa preliminar* a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Ciências, UNESP - campus de Bauru para avaliação e solicitação de permissão à Secretária de Educação do Município para realização da pesquisa nas 16 escolas municipais de Ensino Fundamental. Após a aprovação do projeto, a pesquisadora elaborou um cronograma de visita às escolas entre os meses de abril a julho de 2017 e enviou a Secretária de Educação que ficou responsável por comunicar previamente via e-mail a direção da escola sobre o dia e horário da visita.

A coleta de dados aconteceu em um dia em cada escola. A pesquisadora compareceu no dia pré-determinado e convidou um gestor de cada escola para participação na pesquisa. O critério adotado para escolha do participante foi o membro que estivesse presente no dia da visita e tinha disponibilidade em participar. O projeto foi apresentado e esclarecido as eventuais dúvidas.

Após consentimento do participante com a assinatura do TCLE, foi pedida a autorização para realizar a gravação da entrevista realizada em local reservado e sigiloso (nos casos em que os participantes não autorizaram, a pesquisadora escreveu as respostas dos participantes). Em seguida, a pesquisadora pediu permissão para analisar as condições da infraestrutura física da escola para coleta de imagens do ambiente e preenchimento do *Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar*, em companhia de algum funcionário da escola ou do próprio gestor que participou da entrevista. Como aparatos



de pesquisa, foram utilizados gravador de áudio e celular. Cada coleta durou aproximadamente de 40 minutos a uma hora e 30 minutos.

### Procedimento de análise dos dados

#### Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar

Para análise dos dados do roteiro de observação, a pesquisadora atribuiu um valor específico (de meio ponto a dois) a cada item das categorias de análise, conforme a relevância do item (Tabela 2). A pontuação máxima de cada categoria foi dez. Após a soma dos resultados obtidos em cada categoria, o valor total foi dividido pelo número de categorias analisadas ( $n=4$ ), atribuindo-se uma nota geral para cada escola e as classificando com pontuações entre zero a 5,0 como inadequadas, de 5,1 a 7,9 como parcialmente adequadas e, de 8,0 a 10 como adequadas.

**Tabela 2** - Pontuações de cada item das categorias

CATEGORIAS DE ANÁLISE								
Itens	ACESSO	Valor	SALA DE AULA	Valor	REFEITÓRIO	valor	OUTROS RECURSOS	valor
1	Percursos sinalizados	1,5	Sala arejada	1,0	Tamanho de mesas e cadeiras	2,0	Atividades desenhadas no chão	1,0
2	Sinalização em Braille/LIBRAS	1,5	Iluminação	1,0	Distância entre os móveis	2,0	Cartazes ou mural com trabalhos	1,0
3	Percursos iluminados	0,5	Baixo nível de ruído	1,0	Número de crianças por mesa	2,0	Palco	1,0
4	Percursos livres de obstáculos	1,5	Dimensão das salas	1,0	Utensílios em bom estado de conservação	2,0	Sala de vídeo	1,5
5	Acesso externo adequado	1,5	Áreas definidas por tapetes e capachos	1,0	Necessidade de a criança esperar a mesa	2,0	Biblioteca	1,5
6	Piso tátil	1,5	Tamanho e disposição dos móveis	1,0			Elevador	1,0
7	Piso antiderrapante	1,5	Diversidade de materiais	2,0			Atividades diferenciadas	1,5

8	Proximidade da equipe gestora	0,5	Equipamentos necessários para alunos PAEE	2,0	Parquinho	1,5
---	-------------------------------	-----	---	-----	-----------	-----

**Fonte:** Elaborada pela autora com a pontuação sugerida pela autora do instrumento (MENDES, 2002).

### Roteiro de entrevista para gestores escolares

As entrevistas realizadas foram transcritas integralmente e tratadas conforme a análise temática. Segundo Minayo (2009), o conceito central dessa técnica é o tema que consiste na “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p.105). A análise temática pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase ou um resumo, visando a desvendar os núcleos de sentido da comunicação, cuja presença e frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico escolhido (BARDIN, 2011).

### 2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do *Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar* foram agrupados em categorias de análise, a saber: acesso de entrada, sala de aula, refeitório e outros recursos (Tabelas 3, 4, 5 e 6), comparando cada um de seus itens com os resultados das demais escolas e as concepções de seus gestores. Os critérios utilizados para pontuação dos itens seguiram as orientações para a eliminação das barreiras e garantia de acesso a todos os alunos, de acordo com o *Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível* (BRASIL, 2009b).

Para compreender as falas dos participantes em relação aos objetivos do trabalho, foram elaboradas categorias de análise conforme a frequência de aparição, agrupados por eixos temáticos e suas respectivas categorias. **Eixo I: Espaço físico aos alunos PAEE** - a) Espaço

físico satisfatório (n=3); b) Espaço físico inadequado ao atendimento de alunos PAEE (n=4) e c) Adequado aos alunos PAEE já atendidos (n=2). **Eixo II: Apontamentos sobre melhorias no espaço físico escolar** - a) Adaptação da infraestrutura física (n=7); b) Ampliação do infraestrutura física (n=4); c) Maior disponibilidade de recursos materiais (n=3); d) Quantidade de aluno por sala *versus* espaço físico (n=3); e) Móveis adaptados (n=3); f) Não há necessidade de melhorias e g) Outros problemas de infraestrutura (n=2).

A categoria *espaço físico satisfatório* apontada por dois dos gestores, diferenciou-se da categoria *adequado aos alunos PAEE já atendidos* pois, na primeira, os participantes consideraram a escola adequada para todo o alunado PAEE, enquanto na segunda, consideraram a escola adequada somente aos alunos PAEE já atendidos pela mesma, devido as adequações realizadas exclusivamente para o atendimento da especificidade desses alunos, como expresso no discurso do gestor abaixo:

[...] você só vai ter uma visão do que vai precisar para atender por exemplo um aluno cadeirante, você tendo um aluno cadeirante, então a gente já teve vários aqui na escola, e aí a gente foi procurando melhorar questão de porta, questão de sala, uma mesa adequada, tudo pra atender essa criança e assim como os demais não só as crianças da Educação Especial mas todos os outros, então a gente está sempre mexendo[...] (G.2).

As categorias *espaço físico satisfatório* e *espaço físico inadequado* foram apontadas pelo mesmo número de respondentes (n=7). A categoria *espaço físico satisfatório* destacou-se pelas aquisições, reformas e adaptações que as escolas passaram nos últimos anos visando a eliminação de obstáculos, construção de espaço adequado para troca de cadeirantes, implementação de barras de apoio nos banheiros e aquisição de *softwares* e *laptops* para melhor atendimento do aluno PAEE. A categoria *espaço físico como inadequado* indicou a necessidade de reformulação do espaço físico escolar para quem consiga atender integralmente a todos os alunos PAEE, corroborando com os *apontamentos sobre melhorias no espaço físico escolar*

destacado no eixo dois, como: necessidade de *adaptação da infraestrutura física* (construção de rampas, ampliação das portas, adaptação do refeitório, inserção de elevador, cobertura da quadra, eliminação de obstáculos, implementação de piso antiderrapante, e passarelas ao ar livre), *ampliação da infraestrutura física* (ampliação do espaço e construção de mais salas), *maior disponibilidade de recursos materiais* (compra de computadores, teclado de colmeia adaptado), *quantidade de aluno por sala versus espaço físico; móveis adaptados e outros problemas de infraestrutura* (falta de parquinho adaptado e ambiente sensorial).

## AValiação GERAL DAS ESCOLAS

As análises realizadas de cada item nas escolas permitiram verificar e comparar a adequabilidade de cada uma ao atendimento de alunos PAEE, segundo o ponto de vista dos gestores e segundo a observação “*in loco*”, visto que as condições para que os alunos acessem, desenvolvam e aprendam no cotidiano escolar têm se apresentado um desafio devido a necessidade de avaliação contínua e constante dos envolvidos do contexto escolar, incluindo as condições físicas, materiais e sociais, devido a muitas variáveis que possam vir a interferir no processo de ensino-aprendizagem de cada indivíduo.

Desse modo, verificou-se que as condições de acesso de entrada às escolas foram os menos adaptados e por isso, tiveram menor pontuação nos itens percursos sinalizados, sinalização em Braille/LIBRAS, piso tátil e piso antiderrapante. De modo geral, as salas de aulas eram apertadas, com pouca ventilação e alto nível de ruído. Os refeitórios por sua vez, atenderam aos critérios analisados e pelo menos catorze das dezesseis escolas possuíam outros recursos complementares à inclusão dos alunos. Entretanto, observou-se que nenhuma escola foi planejada visando a atender a todos e apesar de algumas adequações na infraestrutura física terem sido realizadas, muito ainda precisa ser melhorado para serem consideradas de qualidade

e totalmente adequadas ao atendimento de alunos PAEE. Para compreender essas necessidades, as análises realizadas em cada item são apresentadas a seguir.

#### ACESSO DE ENTRADA

A Tabela 3 apresenta as pontuações obtidas em cada item de acesso, por escola. Foram itens de análise: **1)** Percursos sinalizados, **2)** Sinalização em Braille/LIBRAS, **3)** Percursos iluminados, **4)** Percursos livres de obstáculos, **5)** Acesso externo adequado, **6)** Piso tátil, **7)** Piso antiderrapante e **8)** Proximidade de acesso à equipe gestora.

**Tabela 3** - Condições de acesso das escolas

ACESSO DE ENTRADA																
ESCOLAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Percursos sinalizados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sinalização em Braille/LIBRAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Percursos iluminados	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Percursos livres de obstáculos	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Acesso externo adequado	1,5	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Piso tátil	0	1,5	0	0	0	0	0	0	1,5	0	0	0	0	0	0	0
Piso antiderrapante	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5	0
Proximidade de acesso à equipe gestora	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0
<b>NOTA</b>	<b>3,5</b>	<b>5,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>2,5</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>	<b>5,0</b>	<b>4,0</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>4,0</b>	<b>5,5</b>	<b>3,5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados observados nas escolas.

Na categoria acesso de entrada, a média das escolas foi de 3,9 pontos. A escola cinco teve a menor pontuação (2,5 pontos) e as escolas dois e quinze as maiores pontuações (5,5 pontos). Nenhuma das escolas foi pontuada nos itens percursos sinalizados e sinalização

em Braille/LIBRAS, porém quinze das dezesseis escolas apresentaram percursos livres de obstáculos e acesso externo adequado.

### 1. Percursos sinalizados

Os percursos das escolas seriam considerados sinalizados caso possuíssem placas indicativas para orientação de saídas, escadas, rampas, identificação em letras grandes, com contraste de cor e relevo junto às portas dos diferentes ambientes para indicar a que atividades se destinam e, contraste de cor entre piso, parede e portas para facilitar a orientação das pessoas (BRASIL, 2009b). No entanto, como todas as escolas visitadas possuíam apenas identificação nas portas das salas de aula, esse item não foi considerado suficiente para pontuação devido à sinalização ter se limitado ao local e não ao percurso. Resultados semelhantes também foram encontrados por Gallo, Orso e Fiório (2011) que ao analisarem as condições de 27 escolas do município de Chapecó também encontraram a inexistência de qualquer sinalização para pessoas com deficiência em seu estudo e, por Basei e Cavasini (2015), onde das 20 escolas analisadas, 95% não possuíam qualquer tipo de sinalização.

### 2. Sinalização em Braille/LIBRAS

As escolas seriam consideradas sinalizadas caso possuíssem placas em Braille ao lado das portas e na altura das mãos, identificando os ambientes (BRASIL, 2009b) e placas em LIBRAS. A sinalização em LIBRAS foi encontrada em uma das escolas (E3), identificando a porta de uma sala como *sala de informática*, porém, como o local era utilizado como depósito, a escola não foi pontuada, por se tratar de uma casualidade e não porque ela estava adaptada a esse quesito ou a qualquer outro tipo de sinalização, como o Braille. Esse resultado corrobora os achados de Gallo, Orso e Fiório (2011) que também não encontraram qualquer tipo de sinalização às pessoas com deficiência em seu estudo. Conforme Manzini e Corrêa (2008) destacam, a falta de alguns elementos pode intensificar as desvantagens vivenciadas pelas

peças com deficiência, visto que, a inexistência de sinalização em Braille/LIBRAS impossibilita a informação e o acesso dos alunos com deficiência visual aos diversos espaços escolares.

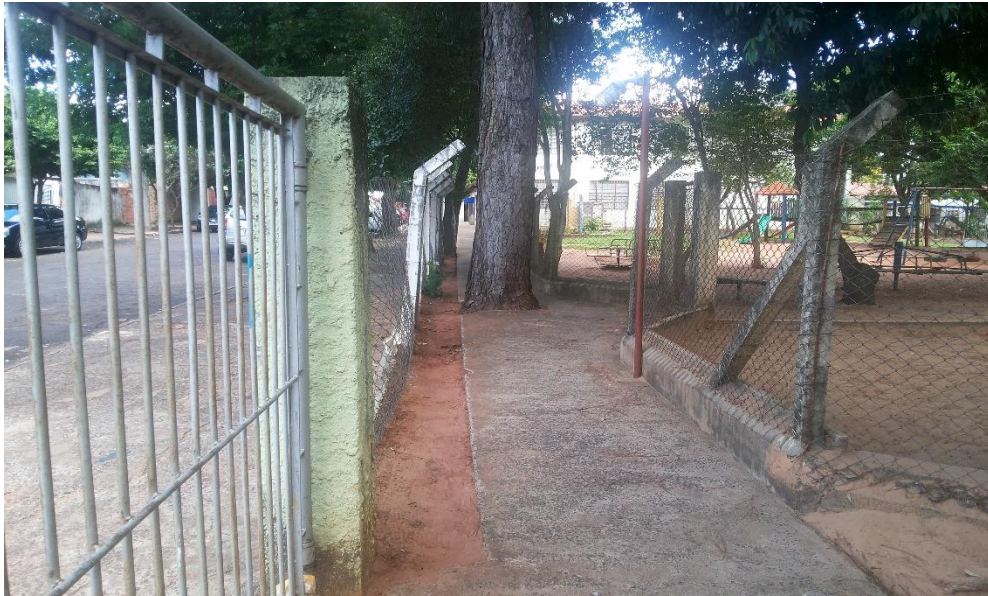
### 3. Percursos iluminados

Os percursos foram considerados iluminados quando as escolas possuíam boa claridade, incluindo os corredores e escadas. Desse modo, a iluminação insuficiente em duas escolas (E1 e E4) por possuírem corredores sem janelas e com poucas lâmpadas, principalmente nas escolas de mais de um andar.

### 4. Percursos livres de obstáculos

Os percursos foram considerados livres de obstáculos quando eles eram pavimentados, com piso regular e livres de obstáculos (BRASIL, 2009b). Na (E1) os percursos internos não eram livres de obstáculos, pois o corredor de acesso à quadra de esportes (Figura 1), possuía piso irregular e uma árvore em sua rota. A presença de árvores protegidas por algum tipo de suporte ou sem proteção já havia sido identificada no estudo de Corrêa e Manzini (2012) como tipos de obstáculos encontrados nas rotas das escolas. Esse fato se destaca, pois, ao planejar ambientes acessíveis, deve-se se atentar para a localização de cada elemento, visto que, quando mal localizados, atrapalham a passagem e tornam-se obstáculos para pessoas com deficiência, especialmente visual (BRASIL, 2009b).

**Figura 1-** Acesso à quadra de esportes da escola um



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

Para o G 16, a escada é um outro tipo de obstáculo que prejudica o ir e vir do aluno PAEE, mais especificamente o aluno com deficiência física

[...] A única coisa na nossa escola que nós já colocamos no novo projeto da reforma, até a quadra, a questão da acessibilidade mesmo que é a única que aqui na nossa escola deixa a desejar, por conta de ser escadas né! Nós não temos nenhum aluno que tenha essa dificuldade motora, mas a gente pode estar recebendo esse aluno, então tem que estar adaptada [...] (G.16).

Segundo o G 16, mesmo a escola não tendo alunos com dificuldades motoras, ela pode vir a receber esse aluno e precisa estar adaptada. Desse modo, é necessário evidenciar que as escolas sofrem alterações constantes, seja com a chegada de alunos com necessidades específicas ou imprevistos com seus próprios alunos, podendo vir ocasionar limitações passageiras ou permanentes. Conforme já proclamado pela Declaração de Salamanca “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, p.7). Sendo assim, é preciso que as escolas estejam preparadas para atendimento de todos os alunos mesmo antes de sua chegada, evitando assim sua segregação durante o processo de adaptação.



## 5. Acesso externo adequado

O acesso externo foi considerado adequado quando a rua da escola era asfaltada, possuía faixa de pedestre, guias rebaixadas, ponto de ônibus próximo e calçada pavimentada, sem buracos, degraus e/ou obstáculos (BRASIL, 2009b). Na escola (E5), apesar de terem sido identificadas condições que possibilitassem maior acessibilidade aos alunos, como a presença de rua asfaltada e ponto de ônibus próximo a escola, percebeu-se que não eram realizados reparos na sua infraestrutura, devido os obstáculos (buracos, terra e desnivelamento na calçada) prejudicarem o livre acesso das pessoas com deficiência (Figura 2). De acordo com Miron e Costa (2014), a falta de conservação do piso das calçadas é o principal obstáculo encontrado. Castro *et al.* (2018) acrescentam que a carência de condições adequadas à acessibilidade não só restringe a participação dos indivíduos com deficiência, mas também prejudica o acesso a uma educação igualitária de qualidade, delimitando o desenvolvimento das suas potencialidades e a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos.

**Figura 2** - Acesso externo da escola cinco



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

## 6. Piso tátil

Esse tipo de seria considerado adequado, caso a escola possuísse mapa tátil que representasse o esquema da escola (BRASIL, 2009b). No entanto, como somente duas escolas (E2 e E9) apresentaram piso tátil em rota parcial, o critério considerado foi possuir esse tipo de piso em rota total ou parcialmente. A Figura 3 apresenta as condições do piso tátil inserido do portão de entrada a sala de recursos observado na E9, reiterando os achados de Corrêa e Manzini (2012) que encontraram poucas linhas-guias nas escolas avaliadas e, além disso, na maioria das delas, as linhas não se apresentavam em todo o caminho observado.

**Figura 3** - Percurso da linha – guia, escola cinco



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

## 7. Piso antiderrapante

O piso antiderrapante foi considerado adequado na escola que possuísse esse tipo de piso regular e em boas condições (BRASIL, 2009b) em rota parcial ou total. No interior da escola, Figura 4 (capturada em dia chuvoso), verifica-se a presença de piso liso e áspero nos corredores frente as salas de aula e nos demais piso áspero, demonstrando a escassez de piso antiderrapante nas escolas analisadas, encontrado em apenas duas delas (E1 e E15).

**Figura 4** - Interior da escola quatro



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

Tais dados corroboram com o estudo de Castro *et al.* (2018), Manzini e Corrêa (2008) e Corrêa e Manzini (2012), onde essa condição pouco foi encontrada nas escolas avaliadas. Os autores ainda ratificam que as escolas, em sua maioria, possuíam piso áspero e liso e “[...] o piso liso pode ser perigoso para os seus alunos, uma vez que pode se tornar escorregadio, principalmente quando molhado” (CORRÊA; MANZINI, 2012, p.8).

Todavia, o G 13 respalda a necessidade desse item à escola “[...] poderíamos o que? Colocar no chão aquela estrutura, uma espécie de uma borracha, não sei o nome correto que dá né! Para frear também ainda mais a rampa [...]” demonstrando a importância para todos, principalmente para os alunos com deficiência física.

#### 8. Proximidade de acesso à equipe gestora

A proximidade de acesso à equipe gestora consiste na facilidade de o aluno contatá-la quando necessário. Desse modo, a proximidade foi considerada adequada quando as salas do

diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico eram compartilhadas, se localizava uma ao lado da outra ou uma à frente da outra. A dificuldades ao acesso pode contribuir para a falta de participação dos alunos PAEE com esse setor escolar, entretanto, seis escolas (E3, E9, E11, E12, E13 e E16) não tinham equipe gestora próxima.

## SALA DE AULA

Na Tabela 4, é possível identificar as pontuações obtidas em cada item das condições das salas de aula, por escola. Foram itens de análise: **1) Sala arejada, 2) Iluminação, 3) Baixo nível de ruído, 4) Dimensão das salas, 5) Áreas definidas por tapetes e capachos, 6) Tamanho e disposição dos móveis, 7) Diversidade de materiais e 8) Equipamentos necessários para alunos PAEE.**

**Tabela 4 - Condições da sala de aula observada**

ITENS	SALA DE AULA															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sala arejada	0	1.0	0	0	0	1.0	1.0	1.0	0	1.0	0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Iluminada	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0	1.0
Baixo nível de ruído	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.0	0	1.0	1.0	1.0
Dimensão da sala	0	0	0	0	0	0	1.0	1.0	1.0	1.0	0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Tapetes e capachos	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Tamanho e disposição dos móveis	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Diversidade de materiais	2.0	2.0	2.0	0	2.0	2.0	2.0	0	2.0	0	0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
Equipamentos necessários	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
<b>NOTA</b>	<b>7.0</b>	<b>8.0</b>	<b>7.0</b>	<b>5.0</b>	<b>7.0</b>	<b>8.0</b>	<b>9.0</b>	<b>7.0</b>	<b>8.0</b>	<b>7.0</b>	<b>5.0</b>	<b>10</b>	<b>9.0</b>	<b>10</b>	<b>9.0</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados observados nas escolas.

Para análise desse item, o gestor que acompanhou a pesquisadora durante a visita à escola estabeleceu uma sala de aula a ser observada a seu critério, por ser a sala em que a turma

estava no intervalo ou fora dela. Nessa categoria, a média das escolas foi de 7,8 pontos. Três escolas (E12, E14 e E16) atenderam totalmente os itens analisados (10 pontos) e duas escolas tiveram menor pontuação (E4 e E11, recebendo 5 pontos cada). Contudo, cabe destacar que o item três (baixo nível de ruído) foi pontuado nas escolas (E14, E15 e E16) mas as mesmas não estavam em dia letivo.

### 1. Sala arejada

As salas de aula observadas foram consideradas arejadas quando possuíam janelas amplas (BRASIL, 2009b) e portas localizadas em corredores abertos. Das 16 escolas, dez foram consideradas arejadas (E2, E6, E7, E8, E10, E12, E13, E14, E15 e E16). Apesar disso, como a pesquisa foi feita em uma sala por escola, em virtude de a maior parte da coleta ter sido realizada durante o período letivo, as condições das salas de aula de uma mesma escola podem sofrer alteração, conforme sua localização.

### 2. Iluminação

As salas de aula foram consideradas iluminadas quando a sala de aula possuía janelas amplas que possibilitavam a boa iluminação (BRASIL, 2009b). Contudo, como na (E15) dependendo do horário, a iluminação da sala de aula apresentava-se extremamente prejudicada devido a claridade. A Figura 5 apresenta uma das soluções implementadas pela escola (pintura dos vidros das janelas e da porta) visando diminuir essa dificuldade, em razão da falta de iluminação adequada prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos (TADA *et al.*, 2012; CASTRO, 2001). No entanto, a solução adotada pela escola, pode ser prejudicial a aprendizagem das crianças do período contrário, uma vez que, o ambiente ficará mais escuro, assim, a utilização de cortinas poderia ser mais útil para ambas as turmas.

**Figura 5** – Luminosidade de uma sala de aula da escola catorze



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

### 3. Baixo nível de ruído

Os ruídos no ambiente escolar foram considerados altos quando os barulhos externos à sala de aula eram superiores ao da própria sala. Essa condição ocorreu em 12 escolas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e 13) devido elas possuírem recreios fracionados de acordo com o ano escolar (cada escola tinha de três a quatro recreios por dia) provocando barulhos no horário das aulas de quem não estava no intervalo naquele momento. A justificativa para tal divisão se refere ao número de alunos das escolas que não estariam comportando todos ao mesmo tempo nos pátios das escolas. Em conformidade com Calado (2006), o ruído pode prejudicar as atividades nas salas de aula, sendo assim, é imprescindível que os espaços escolares atendam às exigências básicas de conforto ambiental, entre elas o ruído mínimo e a iluminação adequada para a qualidade do trabalho a ser realizado (CASTRO, 2001).

### 4. Dimensão das salas

A dimensão das salas foi considerada boa quando a distância entre as mesas possibilitava a circulação dos alunos sem dificuldade. Nove das 16 escolas analisadas,

atenderam ao critério, contrapondo os achados de Gallo, Orso e Fiório (2011), das 27 escolas analisadas, 25 delas (92,59%) possuíam salas de aula amplas.

Sobre a disposição das mesas em sala de aula, a gestora da E15 faz uma crítica

[...] E aí a gente fala do cadeirante até dentro da sala de aula, a maioria das salas de aula é estruturada de que forma? Por fileiras, um cadeirante não passaria no meio dessas carteiras, de jeito nenhum. A gente, eu limito ao cadeirante, mas qualquer criança com ... com outro recurso né, enquanto material teria dificuldade de passar [...] (G15).

Desse modo, a Figura 6 mostra a organização das carteiras que tende a facilitar o envolvimento da turma e afasta-se do modelo tradicional, enfileirado, pouco encontrado nas escolas visitadas, apesar de se tratar de uma sala de aula apertada e com pouco espaço para locomoção. Frente a isso, Teixeira e Reis (2012) acentuam que a disposição das carteiras em U possibilitam posição de destaque ao professor e maior mobilidade, propiciando sempre que necessário contato mais próximo com o aluno. Da mesma forma, Roquejani, Capellini e Fonseca (2018) complementam que para responder às múltiplas diversidades em sala de aula, são necessárias variadas estratégias e formas de promover o ensino, assim como diferentes arranjos no espaço físico escolar.



**Figura 6** - Disposição dos móveis de uma sala da escola doze



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

### 5. Áreas definidas por tapetes e capachos

As áreas foram consideradas adequadas quando não possuíam áreas definidas por carpetes. Segundo Manzini e Corrêa (2008) a análise desse item é importante pois tapetes e capachos podem constituir-se em um empecilho aos alunos ou outras pessoas que circulam pela escola, que podem tropeçar, cair e machucar-se. Portanto, como em nenhuma escola foi encontrado esse elemento, todas foram consideradas adequadas, assim como nos achados de Corrêa e Mazini (2012) e Corrêa (2010).

### 6. Tamanho e disposição dos móveis

O tamanho e a disposição dos móveis foram considerados adequados quando possuíam mobiliário adequado à faixa etária das crianças (BRASIL, 2009b), tendo todas as escolas atendido ao critério.



## 7. Diversidade de materiais

A diversidade de materiais foi considerada adequada quando os gestores relataram ser suficiente (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E15 e E16). Entre os materiais encontrados, destacou-se a existência de materiais de diferentes formas, cores, tamanhos, comodidade e praticidade como lego, ursos de pelúcia, bonecas, jogos didáticos etc., mais precisamente nas salas de primeiro ano, sala de recursos ou alguma sala específica para materiais da escola. Apesar disso, três escolas apontaram a disponibilidade como insuficiente (E7, E8 e E10).

No caso [...] mais recursos, mais materiais, para gente poder atender a clientela porque é uma clientela muito diversificada né? Ela não tem ... uma é não é uma coisa específica né? Não é uma deficiência específica ela é muito ampla, então nós temos vários tipos de deficiência, então necessita assim de maiores condições [...] (G.8).

Outros três gestores (G8, G10 e G14) apontaram que as escolas carecem de móveis adaptados. As Figuras 7 e 8 mostram dois modelos de carteiras adaptadas para crianças que utilizavam cadeira de rodas, uma que poderia ser considerada adequada e outra não. A carteira da Figura 7, fabricada em madeira, acompanhava cadeira com suporte para os pés, disponibilizada pelo próprio sistema de ensino. A Figura 8 corresponde a uma adaptação em caixote, desenvolvida pela mãe do aluno e fabricada com recursos próprios (na figura a “carteira” está ao contrário, posto que as professoras também a usavam como cadeira para sentar a criança quando estaria no parquinho).

**Figura 7** - Carteira adaptada da escola catorze

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

**Figura 8**- Carteira adaptada da escola dez

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A realidade das escolas visitadas permite supor que o processo de inclusão escolar ainda está em desenvolvimento. Como pressuposto elementar nas diretrizes e leis que apoiam essa ideia está a disponibilização de materiais que atendam às diferenças dos alunos (BRASIL, 2011), mas, algumas vezes o recurso para atender esse alunado não chega à escola que precisa. Essa situação agrava-se quando os representantes escolares referiram não saber se existia ou não carteira adaptada, e se suas escolas que possuíam ou não o material, e não terem alunos utilizando-os.

É eu penso que as salas, por exemplo, a gente não tem carteiras né! Tudo é adaptado com o que tem, então por exemplo, no caso do cadeirante a gente coloca a cadeira dele próximo a mesa do professor, que é a mesa mais alta. A gente não tem uma carteira para cadeirante, e eu acredito que não é uma exceção nossa. Não existe um cadeirante, existem vários cadeirantes, então já deveria ter uma carteira pra cadeirante né! [...] (G.10).

Apesar da queixa da falta da disponibilidade de materiais adaptados em algumas escolas, observa-se o empenho desses profissionais em atender e ofertar melhor atendimento para esse alunado. De acordo com o discurso do G.10, para conseguir trocar um aluno cadeirante, a escola teve que contar com a doação de uma mesa de professor de outra escola e

fazer adaptação com colchonete, além de não possuir lenço umedecido, luva ou outro recurso para efetivar trocas e higienização.

### 8. Equipamentos necessários para alunos PAEE

Os equipamentos necessários foram considerados adequados quando os gestores informaram que a escola possuía o suficiente para o atendimento dos alunos PAEE, mesmo que limitando esses equipamentos a SRM. Entre os equipamentos destacadas estão computadores, impressora comum, impressora multifuncional, lupas, jogos em Braille, materiais em Braille e LIBRAS, *softwares* diversos, bola com guizo etc., conforme estabelecido em leis (BRASIL, 2008; 2011). Todas as escolas foram pontuadas nesse item.

### REFEITÓRIO

A Tabela 5 apresenta as pontuações obtidas em cada item do refeitório, por escola. Foram itens de análise: **1)** Tamanho de mesas e cadeiras, **2)** Distância entre os móveis, **3)** Número de crianças por mesa, **4)** Utensílios em bom estado de conservação e **5)** Necessidade de a criança esperar a mesa. Observou-se que os refeitórios das escolas ou eram em locais específicos, fechados ou no próprio pátio da escola.

**Tabela 5-** Condições dos refeitórios

ITENS	REFEITÓRIO															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tamanho de mesas e cadeiras	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
Distância entre os móveis	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	0	2.0	0	2.0	2.0	2.0	2.0
Número de crianças por mesa	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	0	2.0	0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0

Utensílios em bom estado de conservação	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
Necessidade de a criança esperar a mesa	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
<b>NOTA</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>8.0</b>	<b>8.0</b>	<b>8.0</b>	<b>8.0</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados observados nas escolas.

Observou-se que os refeitórios das escolas eram em locais específicos, fechados ou no próprio pátio da escola. A média das escolas nessa categoria foi de 9,5 pontos. Doze escolas receberam pontuação máxima (10 pontos) e quatro delas (E9, E10, E11 e E12) 8 pontos.

### 1. Tamanho de mesas e cadeiras

O tamanho das mesas e cadeiras foram considerados adequados quando possuíam dimensões que permitissem seu uso com conforto (BRASIL, 2009b) se comparado ao tamanho das crianças. Todas escolas atenderam ao critério.

### 2. Distância entre os móveis

A distância entre os móveis foi considerada adequada quando se observou ser possível circular e manobrar cadeira de rodas entre as mesas do refeitório (BRASIL, 2009b). Para Calado (2006) a distância ideal entre as mesas deve ser de 1,20m e a sua disposição deve ser de forma ortogonal (CALADO, 2006) com posicionamento em ângulo reto. Em duas escolas (E10 e E12), o número de crianças por mesas foi avaliado como inadequado. Conforme demonstra a Figura 10, a disposição das mesas e bancos tinha configuração apertada em relação ao espaço disponível, o que dificultava a circulação e a acomodação dos alunos com deficiência, se comparado com a configuração da Figura 9.

**Figura 9** - Refeitório da escola treze

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

**Figura 10** – Disposição das mesas da escola quinze

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

### 3. Número de crianças por mesa

O número de crianças por mesa foi considerado adequado quando os alunos se acomodavam em distância confortável. No entanto, em duas escolas (E9 e E11), o número de crianças por mesas foi avaliado como inadequado. O projeto arquitetônico acessível deve se preocupar com a quantidade de usuários que vai utilizar o ambiente, visto que, esse número pode aumentar com o tempo (EVANGELO, 2014).

### 4. Utensílios em bom estado de conservação

Os utensílios foram considerados em bom estado de conservação quando não estavam deteriorados, quebrados ou sujos. A maioria dos utensílios utilizados pelas escolas eram de plástico, mas todos foram encontrados em boa condição de uso. Entretanto, destaca-se que para os alunos com deficiência, muitos dos utensílios a ser utilizados devem possuir adaptações, como colheres com cabo angulado, prato com fixador em ventosa, copo com duas alças etc. (CALADO, 2006) de modo a proporcionar ao aluno com deficiência melhores

condições na hora de se alimentar. Essas adaptações, no campo da tecnologia assistiva, são simples e de baixo custo, mas quase sempre difíceis de serem encontradas.

#### 5. A necessidade de a criança esperar a mesa

A necessidade da criança foi considerada atendida quando relatada pelos gestores. Verificou-se que em todas as escolas as elas eram atendidas de acordo com suas necessidades. Segundo os mesmos, os alunos sem deficiência formavam fila para pegar sua comida ou como observado na escola (E13), as próprias crianças eram quem se serviam possibilitando autonomia e independência ao aluno, além de conscientizá-lo sobre o desperdício pois, cada um se servia do quanto pretendia comer. Todavia, o aluno com deficiência recebia auxílio para se servir e se alimentar, quando não tinha autonomia para tal tarefa.

Evangelino (2014) ao analisar as condições de 48 escolas do município de Viçosa - MG, realizou visitas *in loco* para verificar condições de acessibilidade de três escolas que possuíam aluno com deficiência, consideradas acessíveis pela Secretaria de Educação ou pelos seus dirigentes. Entre os itens avaliados nas três escolas consideradas acessível do estudo, somente uma possuía refeitório com dimensões satisfatórias para o uso das crianças pois, os refeitórios eram considerados pequenos para quantidade de crianças ou suas mesas e cadeiras eram muito altas.

#### OUTROS RECURSOS

A Tabela 6 apresenta as pontuações obtidas em outros recursos, por escola. Foram itens de análise: **1)** Atividades desenhadas no chão, **2)** cartazes ou mural com trabalhos, **3)** palco, **4)** sala de vídeo, **5)** biblioteca, **6)** elevador, **7)** atividades diferenciadas e **8)** parquinho.

**Tabela 6** - Outros recursos escolares

<b>OUTROS RECURSOS</b>																
<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
Atividades desenhadas no chão	1.0	0	0	0	1.0	0	0	0	1.0	0	1.0	0	1.0	1.0	0	0
Cartazes ou mural com trabalhos	1.0	0	0	0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Palco	1.0	0	1.0	0	1.0	1.0	1.0	0	1.0	1.0	0	1.0	1.0	1.0	0	1.0
Sala de vídeo	1.5	1.5	1.5	0	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	0	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Biblioteca	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Elevador	0	0	0	1.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Atividades diferenciadas	0	0	1.5	0	0	1.5	1.5	0	1.5	1.5	0	1.5	0	0	1.5	0
Parquinho	1.5	0	1.5	0	0	1.5	0	0	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
<b>NOTA</b>	<b>7.5</b>	<b>3.0</b>	<b>7.0</b>	<b>2.5</b>	<b>6.0</b>	<b>8.0</b>	<b>6.5</b>	<b>4.0</b>	<b>9.0</b>	<b>8.0</b>	<b>5.0</b>	<b>8.0</b>	<b>7.5</b>	<b>7.5</b>	<b>7.0</b>	<b>6.5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados observados nas escolas.

Os itens dessa categoria receberam pontuação nos itens em que possuísem. A média das escolas nessa categoria foi de 6,4 pontos. A escola quatro recebeu menor pontuação (2,5 pontos) e a escola nove a pontuação mais alta (9,0 pontos). O item biblioteca foi encontrada em todas as escolas e por isso, todas foram pontuadas, enquanto o item elevador só foi pontuado na escola quatro.

### 1. Atividades desenhadas no chão

Em seis escolas foram encontradas atividades desenhadas no chão em seis escolas (E1, E5, E9, E13 e E14). Essas atividades foram amarelinha, caracol e tabuleiro de dama.

### 2. Cartazes ou Mural

As atividades desenvolvidas pelos alunos foram encontradas em cartazes ou murais de 13 escolas (E1, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 e E16).

### 3. Palco

O palco fazia parte do pátio de onze escolas (E1, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E16). No entanto, alguns só possibilitavam o acesso utilizando escadas. Em contrapartida, a escola (E6) possuía até a instalação de placa de “Palco Adaptado”, recebida no ano de 2013.

### 4. Sala de vídeo

A sala de vídeo foi identificada em 14 escolas (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15 e E16), considerando as escolas que possuíam infraestrutura específica e carrinho de vídeo itinerante, onde a atividade ocorria na própria sala de aula.

### 5. Biblioteca

Em todas as escolas foram encontradas bibliotecas, apesar de diferenciarem em ambiente confortável, Figura 7 e ambiente apertado, Figura 8, refutando a média do país segundo Censo Escolar de 2017, onde biblioteca e/ou sala de leitura estavam presentes em 54,3% das escolas de ensino fundamental (BRASIL, 2018).

**Figura 7** – Biblioteca da escola nove



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

**Figura 8**- Biblioteca da escola quatro



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.



## 6. Elevador

Das dezesseis escolas visitadas, catorze eram térreas. Porém, o elevador só se encontrava presente em uma das duas escolas de sobrado (E4), essa por sua vez, utilizava-se de prédio alugado (antiga escola de cursinhos pré-vestibular) enquanto se esperava a reforma do prédio da prefeitura.

## 7. Atividades diferenciadas

Como critério para pontuação desse item, houve escolas que informaram oferecer atividades extraclasse aos seus alunos (E3, E6, E7, E9, E10, E12 e E15). Foram atividades promovidas pelas escolas: aula de música (de violão, flauta), aula de dança (capoeira), aula de informática, de xadrez, capoeira e banda escolar, ofertadas no contraturno escolar de forma optativa para quem se interessasse.

## 8. Parquinho

O parquinho foi considerado presente nas escolas que possuíam local constituído com pelo menos um brinquedo e banco de areia, estar em manutenção e/ou possuir parceria com a EMEI. Parquinhos desativados foram excluídos da pontuação. O item se sobressaiu em onze das 16 escolas das escolas avaliadas (E1, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 e E16), abarcando 68% das delas e destacando-se acima da média do país que é de 27,5% (BRASIL, 2018).

Entretanto, conforme destacou a G10, mesmo a escola possuindo parquinho, nenhum brinquedo era adaptado ao aluno com deficiência.

[...] O próprio parque, a gente está [...] contando com a colaboração do professor aposentado que tá sendo amigo da escola e fazendo esse serviço pra gente e... ele não tem competência para fazer brinquedos adaptados né! A APAE conta com um balanço pra cadeirante, eu acho que a gente devia ter, então essas crianças ficam pelo que eu entendo ainda marginalizados, elas ficam a margem né! então, todas as crianças vão

no parque, elas continuam na cadeira, olhando as crianças brincar o que eu acho muito pior [...] (G10).

Como declara Carvalho (2008) as escolas devem disponibilizar brinquedos que permitam a utilização das pessoas com deficiência, com assentos articuláveis e material firme, não escorregadio, sem arestas vivas e apoio nos braços (dependendo do brinquedo), corrimãos, grades de proteção etc. Os pisos ideais desses locais devem ser os não sólidos, como de terra, grama e areia, pois servem para o amortecimento de quedas em escorregadores, dentre outros. Assim como deve-se optar por grama sintética, piso de borracha ou outro que permita o acesso por aluno que usa cadeira de rodas (CARVALHO, 2008).

## ANÁLISE GERAL DAS ESCOLAS

Após as análises por categoria, foi realizada uma análise geral das escolas, conforme pontuações exibidas na Tabela 6.

**Tabela 6-** Classificação final das escolas

ANÁLISE GERAL DAS ESCOLAS																
ESCOLA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Acesso	3.5	5.5	3.5	3.5	2.5	4.0	4.0	4.0	5.0	4.0	3.5	3.5	3.5	4.0	5.5	3.5
Sala de aula	7.0	8.0	7.0	5.0	7.0	8.0	9.0	7.0	8.0	7.0	5.0	10	9.0	10	9	10
Refeitório	10	10	10	10	10	10	10	10	8.0	8.0	8.0	8.0	10	10	10	10
Outros recursos	7.5	3.0	7.0	2.5	6.0	8.0	6.5	4.0	9.0	8.0	5.0	8.0	7.5	7.5	7.0	6.5
<b>NOTA</b>	<b>7.0</b>	<b>6.6</b>	<b>6.8</b>	<b>5.2</b>	<b>6.3</b>	<b>7.5</b>	<b>7.3</b>	<b>6.2</b>	<b>7.5</b>	<b>6.7</b>	<b>5.3</b>	<b>7.3</b>	<b>7.5</b>	<b>7.8</b>	<b>7.8</b>	<b>7.5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados observados nas escolas.

A análise da infraestrutura física de todas as escolas resultou na média de 6,8 pontos. A escola quatro teve a menor pontuação (5,2 pontos) e as escolas catorze e quinze a maior (7,8 pontos), divergindo em 2,6 pontos. Para classificação da infraestrutura, as escolas

com pontuações entre zero a 5,0 foram consideradas inadequadas, de 5,1 a 7,9 parcialmente adequadas e, de 8,0 a 10 adequadas. Assim sendo, ponderando as dimensões analisadas nas escolas e a inexistência de alguns itens essenciais, todas as dezesseis escolas, incluindo a escola sete, construída após a elaboração do manual de acessibilidade de 2009, foram classificadas como parcialmente adequadas ao atendimento de alunos PAEE (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16), demonstrando a necessidade de adequações e/ou adaptações de tais espaços para que consigam incluir de fato, esses alunos em sua integralidade.

Apesar de tais classificações, ressalta-se que as análises realizadas levaram em consideração as adaptações e adequações necessárias ao atendimento do PAEE de modo geral, ou seja, que deveriam atender a todos independentemente de suas características. Desse modo, as escolas podem estar parcialmente adequadas aos alunos nelas matriculados, mas não necessariamente adaptadas a outros alunos PAEE que possam vir a utilizá-las.

Os resultados obtidos com a soma das pontuações de cada escola refutam as percepções dos gestores sobre a condição da infraestrutura escolar visto que dos 16 gestores, 43,7% (n = 7) declararam a infraestrutura física como satisfatória (E2, E4, E6, E8, E11, 12, E13), 43,7% (n = 7) declararam a infraestrutura física como inadequada (E1, E3, E5, E7, E10, E14, E15) e, 12,5% (n=2) consideraram adequado aos alunos PAEE já atendidos (E9, E16).

Segundo os gestores, as escolas com a infraestrutura física satisfatória destacaram-se pelas adequações que as escolas têm realizado para a eliminação de obstáculos, aquisição de materiais, *softwares* e *laptops*. Sendo assim, pode-se pressupor que escolas não necessariamente vistas como totalmente adequadas, mas devido às adaptações e recursos que têm recebido, consideram que a infraestrutura atenda a esse novo público escolar, em contrapartida, as escolas com espaço físico inadequado ainda carecem de adaptações como mudança da planta escolar, ampliação e melhoria da infraestrutura física, maior disponibilidade de recursos materiais e maior oferta de materiais adaptados.

Todavia, observou-se que as escolas necessitam de piso antiderrapante e tátil, melhor sinalização, eliminação de obstáculos, ampliação das portas, ampliação da infraestrutura escolar, maior disponibilidade de recursos materiais e materiais adaptados, principalmente na sala comum. Porém, em todas foram encontrados pelo menos catorze itens ou mais adaptados aos alunos com deficiência.

Sugere-se que as próximas pesquisas possibilitem aos próprios participantes (no presente estudo, gestores) preencham o roteiro de observação para que assim se consiga identificar qual a visão desses sujeitos em relação a qualidade da escola observada e identificar o que sabem sobre o que é necessário para inclusão desses alunos. Desse modo, acredita-se que o reconhecimento de tais dados seja de fundamental importância para que cada escola e o Sistema Municipal de Ensino consigam traçar um plano de ação para pensar as adequações a curto, médio e longo prazo para cada uma delas, começando pelas mais comprometidas. Ademais, os resultados encontrados respaldam outras pesquisas que ao analisarem as condições da infraestrutura escolar, verificaram que nenhuma escola estava adaptada em todos os itens avaliados (PAULINO; CORRÊA; MANZINI, 2008; GALLO; ORSO; FIÓRIO, 2011; BASEI; CAVASINI, 2015).

### **3. CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **3.1. INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a ampliação das políticas públicas voltadas a inclusão escolar (BRASIL, 2001b, 2008, 2009, 2011, 2015) possibilitou o aumento de matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial<sup>3</sup> (PAEE) em classes comuns (BRASIL, 2017, 2018) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que constitui-se como suporte técnico, dotado de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para oferta de atendimento articulado ao ensino da sala comum de acordo com a necessidade de cada estudante (BRASIL, 2011).

Com o atendimento a essa nova demanda, as escolas tiveram que repensar a organização do ensino e as formas de ensinar, pois as salas de aulas passaram a se constituir como um ambiente heterogêneo, multicultural, marcado sobretudo pela diversidade de características, personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesse dos estudantes (CHTENA, 2016), como é o caso dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), deficiência apresentada pela participante da presente pesquisa, caracterizada “por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, [APA], 2014, p. 31).

No entanto, habitualmente se encontra nas instituições escolares brasileiras, metodologias tradicionais que concebem o ensino de maneira homogênea, como se todos os

---

<sup>3</sup> De acordo com o decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

alunos fossem iguais em sua forma de aprender (BELLO, 2017). Segundo Lück (2013) o trabalho pedagógico pode ser definido como um “[...] conjunto de procedimentos, atividades, processos e características de desempenho diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, em acordo com os objetivos educacionais propostos” (p.1), porém as práticas pedagógicas que deveriam orientar e direcionar a aprendizagem dos alunos por meio de recursos, estratégias e adaptações desenvolvidas pelo professor no currículo escolar, tendo em vista a motivação e a participação da classe para a assimilação do conteúdo, persistem como desafios para a educação inclusiva, principalmente quando se trata da alfabetização dos alunos PAEE (ECHEITA; AINSCOW, 2010, CAPELLINI, 2018).

Conforme salientam Ferreira e Carneiro (2016) a educação inclusiva se estabeleceu em um contexto de ensino regular ávido pela melhoria da qualidade da escolarização e pela aplicabilidade do que determina às políticas públicas para o público-alvo, visto que observa-se uma lacuna entre o que preconiza a legislação atual e o que ocorre na prática. Destaca-se ainda a necessidade de reestruturação do ensino e das formas de ensinar (CAPELLINI, 2018; SILVA NETO *et al.*, 2018), a fragilidade de formação docente (FERNANDES, 2015; FERREIRA; CARNEIRO, 2016; ROQUEJANI, 2018; PINTO; FANTACINI, 2018), e a inexistência de parceria entre Educação Especial, educação comum e outros profissionais especializados (PEREIRA *et al.*, 2015; OLIVEIRA, 2016; CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018; ZERBATO, MENDES, 2018).

Entende-se que o professor não deve ser considerado o único responsável desse processo, pois para que a inclusão escolar ocorra em qualquer nível e modalidade de ensino, é necessário que se desenvolva modificações na organização institucional, no sistema educativo e pedagógico, entre outras (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018; CAPELLINI, 2018). Uma escola inclusiva demanda o estabelecimento de uma parceria colaborativa entre professores, professores de Educação Especial e outros profissionais especializados, para a

implementação de práticas pedagógicas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2018) e de metodologias que favoreçam o processo de inclusão escolar, como o Ensino Colaborativo, Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Ativa, Tutoria, entre outras.

De acordo com Rodrigues e Capellini (2014) o Ensino Colaborativo se destaca por ser uma estratégia que tem como finalidade a colaboração entre dois docentes (o professor especialista de educação especial e o professor da classe comum) na mesma turma, inclusive durante as aulas, em todas as suas etapas, para o desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar aos alunos com deficiência, nas classes comuns. Assim, ambos compartilham das decisões de forma ativa e coordenada e são responsáveis pela qualidade das ações efetivas, garantindo assim a articulação entre os dois saberes (MARIN; BRAUN, 2013; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014). Cabral *et al.* (2014) objetivou a construção de colaboração entre professor da classe comum e o professor da Educação Especial em uma classe comum do Ensino Fundamental que tinha aluno com deficiência visual. Neste estudo, os professores se viram como parceiros no trabalho colaborativo para promover o processo ensino aprendizagem de grupos heterogêneos de alunos na classe regular.

Outro tipo de metodologia enriquecedora desse processo, a Aprendizagem Cooperativa possibilita que o professor conceda maior autonomia intelectual e igualdade de oportunidades para a aprendizagem de todos os alunos (LOPES; SILVA, 2009) por meio de atividades cooperativas em grupos heterogêneos (BELLO, 2017, p. 35). De acordo com Maset (2003) nessa proposta, os professores organizam os alunos em equipes considerando aquilo que é necessário para superar a ideia de que um trabalha e os outros se aproveitam e de que trabalho em equipe não passa de trabalhos individuais agrupados. Trabalhar em equipe passa a ser mais um conteúdo a ser aprendido e uma tarefa que se deva levar para a vida social. Ao planejar as atividades, o professor e a equipe devem identificar pontos que necessitam melhorar, pensando nas condições e habilidades que pretendem ser desenvolvidas (CAPELLINI, 2018). Entre suas

vantagens salienta-se o progresso no desempenho acadêmico dos alunos, melhora das relações interpessoais e de autoestima, bem como maior harmonia entre os alunos com dificuldades de aprendizagem e o restante da turma (SLAVIN, 1999).

Todavia, uma alternativa atualmente disseminada com o intuito de eliminar as barreiras e inserir todos no processo de ensino e aprendizagem (CHTENA, 2016), principalmente no âmbito internacional, tem-se a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (do inglês, *Universal Designer Learning* - UDL).

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO, MENDES, 2018, p.4).

Nessa perspectiva, Alves, Ribeiro e Simões (2013) referem que ao invés de se realizar uma adaptação específica em determinada atividade, para um aluno, os professores propõem formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes. Por isso, o foco deixa de ser o aluno e passa a ser o ambiente da aprendizagem, buscando identificar prováveis barreiras no currículo ou em sala de aula e as restringir por meio de melhores desenhos iniciais, permitindo que o próprio currículo se ajuste as necessidades individuais dos alunos (ROSE *et al.*, 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015), as práticas pedagógicas na perspectiva do DUA devem ser desenvolvidas de modo a permitir que cada aluno e sua singularidade façam parte da aprendizagem comum, sem a necessidade de programas específicos, proporcionando as mesmas condições de aprendizagem, como realizado no estudo de Roquejani (2018). A autora após analisar o currículo, planejou e implementou a perspectiva do DUA nas aulas de Geografia (conteúdo de cartografia), nas turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental.



Para tal, foram utilizados diferentes materiais (com caixas de diferentes tamanhos para representar os territórios; rosa dos ventos em EVA e boneco de pano e suas respectivas representação em diferentes escalas) para várias formas de apresentação e representação do conteúdo. Os resultados apontaram que após aplicações das atividades na perspectiva DUA em sala de aula, ficou evidente que os estudantes se lembraram das aulas, pois, após dias, conseguiram expressar parte do conteúdo que teriam se apropriado (ROQUEJANI, 2018).

Por fim, Pinto e Fantacini (2018) ressaltam os atrasos dos países em desenvolvimentos se comparadas aos países desenvolvidos. Desse modo, Nunes e Madureira (2015) reiteram a urgência de se analisar e efetivar práticas pedagógicas inclusivas, que possam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, sejam eles, PAEE ou não, pois para que todos possam aprender há a necessidade de engajamento de professores, alunos, pais e não menos importante, do sistema educacional brasileiro, para a elaboração e consolidação da equidade.

O estudo de Lustosa (2009) implementou ações sistemáticas de formação e acompanhamento sócio - construtivista das práticas pedagógicas sediada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Os resultados da pesquisa evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio pedagógico aos professores, nas ações de atenção às crianças e suas especificidades, se reverteram em melhor atendimento às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e de diferentes níveis conceituais dos alunos. Em relação às práticas pedagógicas, as principais mudanças se localizaram nas formas de organização e gestão da classe, na proposição de atividades diversificadas e diferenciadas, na adoção da pedagogia de projetos e na implementação dos princípios da aprendizagem cooperativa. Essas mudanças produziram aulas mais significativas e criativas e uma maior autonomia e interação entre as crianças.

Silva (2011) objetivou investigar o processo de inclusão de dois alunos com deficiência intelectual no contexto do AEE e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos. A autora apontou que as salas de AEE mostravam uma intenção de modelar as crianças para que atuassem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”. A articulação do AEE com as salas regulares era inexistente, de modo que, apesar da intenção do AEE auxiliar na inclusão escolar dos alunos, este acabava colaborando para a criação de um espaço de separação entre os “normais” e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

A pesquisa realizada por Silva e Carneiro (2016) teve como objetivo analisar como tem sido desenvolvido o trabalho pedagógico com os alunos PAEE em salas de aulas comuns. Os participantes foram cinco professoras de escolas públicas e privadas onde haviam alunos com deficiência incluídos em sala de aula e a coleta foi realizada por meio de questionário com questões abertas sobre a formação acadêmica, atuação profissional e concepções das docentes quanto ao trabalho pedagógico realizado na inclusão escolar. Os resultados revelaram que as professoras eram iniciantes, não possuíam cursos na área de educação especial, procuravam trabalhar com atividades adaptadas e diferenciadas, mas encontravam dificuldades com a falta de acessibilidade e na concentração desses alunos nas tarefas apresentadas, não consideravam que havia um trabalho colaborativo entre elas e as professoras especialistas. Contudo, concordavam que a inserção do aluno PAEE trazia ganhos no contexto geral, no qual o docente é peça importante para a real inclusão acadêmica dos alunos em questão.

Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe comum, com aluno PAEE matriculado, observando - se: 1) as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores favoreciam a aprendizagem de todos os alunos? e se 2) o aluno PAEE participava das diferentes atividades desenvolvidas pela escola?

## 3.2. MÉTODO

### Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências - UNESP - campus de Bauru, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012) obtendo aprovação sob o número 1.817.954/2016, e conseqüentemente, recebeu autorização do Comitê de Ética da Secretaria de Educação da cidade para a realização deste estudo.

### Tipo de pesquisa

De acordo com Gil (2008), as pesquisas são classificadas de acordo com seus objetivos. Para tanto, adotou-se a pesquisa descritiva, com delineamento metodológico de observação naturalística, também denominado de estudo de campo (COZBY, 2003). Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa

“[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias” (GIL, 2008, p. 53).

### Participantes

Participaram do estudo duas professoras da sala comum, uma professora da SRM, três professoras de disciplinas específicas (Inglês, Educação Física e Artes), cuidadora da aluna PAEE, aluna PAEE e seus colegas de classe.

Para garantir a privacidade dos mesmos, foram utilizadas siglas indicativas referentes as iniciais da função, seguida do número correspondente em que as entrevistas foram

transcritas (ex: P1; P2; P3; C...). O nome atribuído a aluna PAEE é fictício e foi escolhido de modo aleatório.

As características dos participantes podem ser visualizadas nas Tabelas 1 e Quadro 1. Na Tabela 1 é possível visualizar os dados referentes a equipe pedagógica envolvida diretamente com a escolarização da aluna PAEE (professoras da sala comum; professora de Inglês; professora de Educação Física; professora de Artes; professora da SRM e cuidadora) e no Quadro 1 a caracterização da aluna PAEE.

**Quadro 1** - Caracterização da equipe pedagógica participante da pesquisa

Sigla	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Atuação	TEMPO DE ATUAÇÃO		
					Como Docente	Na Escola	Com alunos PAEE
<b>P1</b>	55 Anos	Magistério/1989; Pedagogia/1996	Psicopedagogia/2010; Aspectos inclusivos/2016	Profa. de Ciências e Matemática	26 anos	4 anos	26 anos
<b>P2</b>	41 Anos	Magistério /1997; Pedagogia /2001	Educação Especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar (não lembra o ano de conclusão)	Profa. de Português, História e Geografia	20 anos	10 anos	10 anos
<b>P3</b>	47 Anos	Licenciatura em Letras/1991	Especialização em língua Língua Portuguesa/1998; Mestrado em Comunicação/2005	Profa. de Inglês	25 anos	3 anos	10 anos
<b>P4</b>	43 Anos	Licenciatura em Educação Física /1995	Psicopedagogia/2012; Gestão Escolar/2016	Profa. de Educação Física	14 anos	10 anos	10 anos
<b>P5</b>	65 Anos	Licenciatura em Ciências/1979; Música; Artes/1986; Pedagogia/2016	Educação Escolar/2005; Gestão Escolar (em andamento) – término em jul. de 2018	Profa. Artes	31 anos	7 anos	Não Informou
<b>P6</b>	66 Anos	Formação Professores do ensino	Não possui	Profa. da SRM	45 anos	Mais de 8 anos	45 anos

		Infantil/ 1972 Licenciatura e Formação de Psicólogo/ 1974; 1975					
C	32 Anos	Licenciatura em Pedagogia/ 2016	Neuropsicopeda- gogia e Educação Especial (em andamento) – término em jul. de 2018	Cuidadora da aluna com DI	6 anos	3 anos	6 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados obtidos na entrevista.

Atenta-se ao fato a participante P6 não possuir nenhuma especialização, entretanto a sua experiência com alunos PAEE correspondia a 45 anos. A participante C, identificada como cuidadora da aluna PAEE, terminou recentemente o ensino superior e estava concluindo duas especializações *latu senso* simultaneamente na área da Educação Especial.

**Quadro 1** - Caracterização da aluna PAEE participante da pesquisa

<b>ALICE</b>
<p>Menina de onze anos, tinha diagnóstico de retardo mental leve<sup>4</sup>, comprometimento da fala e da linguagem e diplegia espástica. Frequentava o quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola comum no período vespertino, com auxílio de cuidadora três vezes por semana, durante meio período de aula.</p> <p>Durante as atividades em sala manifestava pouco tempo de concentração, baixo interesse e motivação para a qual necessitava de orientações constantemente. Alice não era alfabetizada, mas reconhecia algumas letras e estava aprendendo a formar sílabas. Se queixava de dor de cabeça para as atividades que caracterizava como “chata”, utilizava quase sempre a mesma cor ou poucas cores em atividades de pintura e tinha pouca habilidade em atividades que requeriam uso de habilidades motoras fina como dobrar, recortar, colar e pintar.</p> <p>Nas aulas de artes, inglês e educação física não possuía apoio da cuidadora e demonstrava grande interesse nas atividades de educação física e dança. Participava dos ensaios para apresentações comemorativas, passeios e recreios dirigidos. Possuía independência nas atividades práticas de ir ao banheiro e se alimentar, no entanto, se molhava ao tomar água.</p> <p>A aluna tinha bom relacionamento com seus colegas de classe, professores e funcionários da escola, ao se posicionar à fila, em atividades comemorativas ou quando havia alguma aproximação por parte deles. No entanto, no intervalo e saída ficava na companhia de sua irmã mais nova.</p>

<sup>4</sup> De acordo com o documento fornecido pela escola no ano de 2017, segundo o CID – 10, a aluna possuía a retardo mental leve, com comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento (F70.1), em comorbidade com transtorno não especificado da fala ou da linguagem (F80.9), paraplegia flácida (G82.0) e mão (pulso) ou pé pendente adquirido (M21.3).

Realizava o AEE nas segundas-feiras no horário de aula que consistia em realizar atividades de contar e dividir elementos (utilizando brinquedos, objetos escolares), associações de numerais, identificação e pintura do número de figuras correspondentes e fazia acompanhamento no Centro Especializado em Reabilitação (SORRI - Bauru) as terças-feiras, no turno escolar. A instituição realizava o levantamento de novas queixas, prestava orientações aos professores sobre possíveis adaptações a serem realizadas nas atividades de Alice e da necessidade da identificação de interesses e reforçadores para inserir nas atividades, estimulação da autonomia e independências nas tarefas, assim como orientações a família e atualização à escola sobre as faltas da aluna na instituição.

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do relatório da Sala de Recurso Multifuncional.

## **Local**

A pesquisa foi realizada em duas salas comuns e uma SRM de uma escola do Sistema Municipal de Ensino Fundamental, de uma cidade do Centro-Oeste paulista.

## **Contextualizando o estudo**

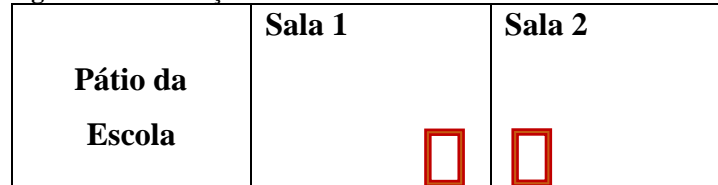
A escola atendia a modalidade de Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino. Tinha dez salas de aula comum e uma SRM por período, laboratório de informática, sala de artes, sala áudio visual, duas salas de reforço, sala dos professores, sala da coordenação, sala da diretoria, secretária, biblioteca, quadra de esportes coberta com banheiro adaptado, pátio com palco adaptado, banheiro adaptado, banheiro infantil, parque infantil, cozinha, refeitório, dispensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro e copa para funcionários.

No período vespertino, em que ocorreram as observações, a escola contava com um quadro de 28 funcionários, sendo eles: dez professores de sala comum, uma professora da SRM, uma professora de Inglês, uma professora de Educação Física, uma professora de Artes, um secretário escolar, um inspetor, duas merendeiras, um serviço geral, quatro serventes, duas cuidadoras, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

As salas comuns em que a aluna PAEE tinha aula eram semelhantes e, se localizavam uma ao lado da outra, sendo que a parede da sala um fazia divisão com o pátio, e conseqüentemente, com a sala dois. À frente das salas ficava localizados os banheiros e, atrás

delas, outro pavilhão de salas, conforme Figura 1. A sala um era utilizada para as disciplinas de Matemática e Ciências, e a dois, para as disciplinas de Português, História e Geografia.

**Figura 1-** Localização das salas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Cada uma das salas possuía dois ventiladores de teto e dois de parede, no entanto, em dia de calor intenso, os ventiladores não eram suficientes. Ambos os lados das paredes eram compostos por janelas. Nas paredes ao lado da lousa e de fundo possuíam apenas um cartaz colado por sala. Em cima de cada porta tinha um relógio, os armários e estantes ficavam localizados ao fundo das salas, junto com uma ou duas carteiras para facilitar a organização da sala e liberação de espaço. Nos armários eram guardados os materiais escolares como livros didáticos, régua, papéis e caixas de jogos e na estante, dicionários. Contudo, os livros didáticos eram desatualizados e os materiais insuficientes para o atendimento da sala em geral como da aluna PAEE.

A análise da prática pedagógica na SRM não era uma parte determinada para coleta de dados deste trabalho. No entanto, devido ao fato de que a aluna PAEE tinha AEE no horário da classe comum, a pesquisadora acrescentou as análises das observações nessa pesquisa.

A SRM era considerada comprida. Ficava localizada ao fim do corredor das salas comuns em que Alice tinha aula, afastada de ruídos e barulhos externos a escola. Três janelas possibilitavam boa iluminação no ambiente. A sala possuía armários, lousa grande, um ventilador de parede e um de teto, mesa para professor, mesas individuais, uma mesa redonda com cadeiras para atividades em grupo, dois computadores, uma impressora comum, uma multifuncional, cedidos pelo Ministério da Educação e pela própria prefeitura. Nas paredes

foram encontrados poucos elementos visuais como alfabetos e colagens e, aparentemente, havia poucos materiais didáticos e jogos. Nada foi encontrado relacionado à tecnologia assistiva. Tais dados ratificam os achados de outras pesquisas que apontam sobre a falta de materiais e recursos adequados na maioria das SRM (TADA, *et al.*, 2012; VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

## **Instrumentos**

### Roteiro de entrevista para professoras e cuidadora (Apêndice C).

Trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturado para professoras e cuidadora elaborado pela pesquisadora com informações para identificação dos participantes (iniciais do nome, idade, contexto em que atendia a aluna PAEE e disciplinas ministradas), informações sobre a formação acadêmica (curso de graduação, pós graduação, ano de conclusão e demais cursos) e dez questões sobre a formação acadêmica, atuação profissional, prática pedagógica inclusiva e espaço físico escolar.

## **Procedimentos de coleta de dados**

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, UNESP - campus de Bauru e da Secretária de Educação do Município onde se realizou o estudo. Um sorteio randômico foi realizado entre as 16 escolas municipais de Ensino Fundamental para verificar em qual delas seria realizada a coleta de dados. O sorteio contou com a presença da orientadora do projeto (docente da UNESP), docentes de outras universidades parceiras do projeto, profissionais da Secretária da Educação e demais pesquisadores. O nome das 16 escolas foi escrito em um papel e colocado dentro de um recipiente, no qual um dos participantes presente na reunião retirou um deles as “cegas”. Todo o procedimento foi gravado.



Posteriormente, a pesquisadora e duas profissionais da Secretária da Educação realizaram uma visita a escola sorteada para informar sobre a contemplação do sorteio e explicitar a próxima etapa do projeto. Em conjunto com a equipe gestora da escola foi realizado novo sorteio entre todas as crianças PAEE da escola, para selecionar com quem seria realizada a observação da prática pedagógica. O sorteio também foi realizado as “cegas” onde foram colocados os nomes das crianças e a série correspondente em um saquinho, ficando a cargo da pesquisadora retirar dois nomes, um para realização da observação e um segundo suplente (caso ocorresse algum imprevisto durante a coleta e não se pudesse continuar a coleta com a primeira aluna sorteada), mediante gravação do procedimento.

Após o sorteio, a diretora informou as professoras da sala comum sobre a realização da segunda etapa que seria realizada durante suas aulas e apresentou a pesquisadora à aluna PAEE. Os horários para o início da coleta foram acordados para a semana seguinte. A coleta de dados ocorreu em 28 visitas a escola entre os meses de agosto a dezembro de 2017, sendo que em seis delas a aluna PAEE estava ausente. As análises compreenderam 21 dias, totalizando 63 horas e 15 minutos. As observações foram realizadas duas vezes por semana, de forma alternada (da entrada até intervalo, e do intervalo até a hora de saída) incluindo as relações desenvolvidas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor; os conteúdos; as metodologias e as adaptações existentes ou não, bem como as atividades extraclasse no qual a aluna PAEE participou. Durante todo o processo foram coletadas fotos das produções realizadas pela aluna PAEE, realizada a filmagem do ambiente para maior fidelidade das condições proporcionadas em sala, além da utilização de registro do diário de campo.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e no caso das crianças atentou-se ainda para a assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido do Menor<sup>5</sup> e do TCLE pelos seus pais, assim como no caso da aluna PAEE,

---

<sup>5</sup> O Termo de Assentimento e Livre Esclarecido do Menor corresponde à um documento de anuência do participante da pesquisa quando esse tratar-se de uma criança, uma adolescente ou pessoa legalmente incapaz.

ficando a pesquisadora a todo momento à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Ao término da coleta, os professores e a cuidadora responderam individualmente as entrevistas em local reservado e sigiloso e assinaram o TCLE. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise.

### **Procedimento de análise dos dados**

Foram adotados procedimentos de análise diferentes para as duas técnicas de coletas, que serão descritos a seguir.

#### Observação da prática pedagógica

Os dados coletados durante os procedimentos de observação foram organizados em categorias e subcategorias. Esse procedimento se aproxima do realizado por Hummel (2007); Regiani (2009); Toledo (2011) e Veríssimo (2017), que após categorizarem seus dados compararam seus estudos com os de outros autores. Na presente pesquisa, as análises tiveram como base os referenciais teóricos relacionados a inclusão escolar de alunos PAEE, principalmente os que tratavam sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em sala comum.

#### Roteiro de entrevista para as professoras e cuidadora

As entrevistas realizadas foram transcritas integralmente e tratadas conforme a análise temática. Segundo Minayo (2009) o conceito central dessa técnica é o tema que consiste “na unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p.105). A análise temática pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase ou um resumo,

---

Esse termo reitera as informações contidas no TCLE em linguagem adequada a faixa etária ou capacidade de compreensão do participante da pesquisa.

visando desvendar os núcleos de sentido da comunicação, cuja presença e frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico escolhido (BARDIN, 2011).

### 3.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação das práticas pedagógicas abarcou as atividades desenvolvidas em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola comum, para uma aluna PAEE. Para a coleta de dados foram realizadas 28 visitas a escola, entre os meses de agosto a dezembro de 2017, no entanto, como a aluna Alice faltou em seis delas, e em alguns dias houve aulas do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e de professoras substitutas, essas sessões foram descartadas, por considerar que tais participantes não eram sujeitos do estudo. Sendo assim, as observações das práticas pedagógicas compreenderam 21 dias, totalizando 63 horas e 15 minutos.

A turma de Alice possuía 25 alunos matriculados, sendo 16 meninas e 9 meninos, e somente Alice era aluna do público-alvo da Educação Especial. As aulas eram subdivididas por dia e horário alternados, em duas salas comuns (*sala 1* - para as disciplinas de Matemática, Ciências e PROERD e a *sala 2* - para as disciplinas de Português, História e Geografia). A aula de Artes era realizada em sala específica e a de Educação Física na quadra de esportes. Alice participava do PROERD, de todas as disciplinas oferecidas e do AEE. O número de observação realizada em cada disciplina é apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Número de observação realizadas em cada disciplina.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>Mat.</b>	<b>Port.</b>	<b>Ing.</b>	<b>AEE</b>	<b>Ciên.</b>	<b>Hist.</b>	<b>Artes</b>	<b>Geo.</b>	<b>EF</b>	<b>TOTAL</b>
<b>OBSERVAÇÕES</b>	10	10	2	2	2	1	2	1	1	31

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

Após a exclusão das aulas dos professores substitutos e do PROERD, durante os 21 dias foram analisadas 31 aulas, sendo dez de Matemática, dez de Português, duas de Inglês, dois AEE, duas de Ciências, uma de História, duas de Artes, uma de Geografia, uma de Educação Física, além das atividades externas desenvolvidas no período, como os ensaios comemorativos, ensino da formatura do PROERD, recreios dirigidos, atividades da semana da criança e visita ao SESC.

Desse modo, a fim de demonstrar como eram as atividades, metodologias, adaptações, o desempenho da aluna e as interações estabelecidas entre Professor X Aluno, Aluno X Aluno e Aluno X Professor durante a realização das práticas pedagógicas, a frequências dos mesmos foram contabilizadas e são detalhadas a seguir.

#### AS INTERAÇÕES ENTRE O PROFESSOR X ALUNO, ALUNO X ALUNO E ALUNO X PROFESSOR

A Tabela 3 apresenta a frequência de cada tipo de interação observada por disciplina.

**Tabela 3** - Frequência das interações observada por disciplina

INTERAÇÕES	Mat.	Port.	Ing.	AEE	Ciên.	Hist.	Artes	Geo.	EF	TOTAL	%
<b>Professor/Aluno</b>	11	20	0	10	3	0	3	3	1	52	(68%)
<b>Aluno/Aluno</b>	1	3	2	0	0	0	1	0	1	8	(10,5%)
<b>Aluno/Professor</b>	3	7	2	1	2	0	1	0	0	16	(21,5%)

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

A disciplina de Português e Matemática, tiveram o maior número de vezes de observação, conseqüentemente, foram as que possuíram maior número de interações. No entanto, observou-se que em todas as disciplinas, a maioria das interações (68%) foram

direcionadas do professor ao aluno, seguidas do aluno ao professor (21,5%) e, por último, do aluno ao aluno (10,5%). A disciplina de História foi a única que não apresentou nenhum tipo de interação, provavelmente devido a observação ter sido realizada uma vez quando a aluna contava com o auxílio da cuidadora, estabelecendo essa interação com ela.

Destaca-se que apesar do número baixo de vezes de observação do AEE (n=2), o número de interações professor-aluno se sobressaiu ao das outras disciplinas, pois a professora elogiava Alice quando ela respondia correto ou chamava sua atenção quando respondia errado, como observado em um dos AEE. “A professora pede para Alice identificar no material em madeira (MDF) as figuras que iniciam com a letra B. Assim que Alice identifica a palavra borboleta, a professora reforça dizendo “muito bem, parabéns!”, a professora pede para Alice continuar procurando outras figuras e sempre que ela acerta (por exemplo, barril e balão) a professora reforça o comportamento” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

No entanto, verificou-se que de modo geral, as frequências das interações foram consideradas insuficientes devido a necessidade de *feedback* que Alice requeria para a realização das atividades. De acordo com Monteiro (2015) o aluno com deficiência possui necessidade de suporte e mediação que variam de acordo com sua com a sua capacidade e singularidade. Porém, pressupõe que a falta ou a limitação de interações do professor-aluno pode estar associada ao número de alunos por sala, a diversidade da turma e a necessidade de dar conta dos conteúdos a serem passados que provavelmente impossibilitam o estabelecimento das interações entre os envolvidos, mas que não deveriam ser restringidas por isso. Contudo, o número de observações era ainda menor quando a professora possuía auxílio da cuidadora, reiterando os achados de Monteiro (2015) e Verissimo (2017).

A interação professor-aluno foi verificada quando a professora chamava a atenção de Alice em relação as explicações aos conteúdos, chamava atenção para a sua atividade, sobre seu comportamento, para esperar a sua vez ou para participar da aula. Esse último, foi observado

no episódio da aula de Artes “A professora após explicar o conteúdo da aula, convidou os alunos para gravar um vídeo falando sobre o projeto que desenvolveram sobre a artista plástica Beatriz Milhães. Como Alice não se prontificou, a professora se dirigiu diretamente a ela e a convidou a participar” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2017). Sobre a relação professor-aluno, Santana (2010) destaca que, se ela for pautada na crença de suas potencialidades, ou seja, como um sujeito passível de possibilidades, melhor será a relação desse aluno com o mundo, desse modo, o professor ao acreditar que o aluno é capaz de participar, possibilitará que ele se torne sujeito ativo e suscetível de aprendizagem, como realizou a professora de Artes. Do mesmo modo, O’Connor, Collins e Supplee (2012) reforçam que caso a relação do professor-aluno seja desenvolvida de maneira positiva, essa pode facilitar o processo de adaptação dos estudantes, contribuindo para a aprendizagem de habilidades essenciais para a trajetória escolar.

A interações aluno-aluno se apresentou como a de menor ocorrência, ratificando o estudo de Monteiro (2015). Essas relações foram observadas quando um aluno de turma percebia alguma dificuldade de Alice e a ajudava voluntariamente ou quando a professora pedia para que algum colega a auxiliasse. Uma dessas situações foi observada na disciplina de Português, enquanto a turma de Alice fazia revisão do conteúdo, uma de suas colegas ao observar ela tentando apontar o lápis, se aproximou e apontou para ela.

## AS ATIVIDADES REALIZADAS, AS METODOLOGIAS, ADAPTAÇÕES E O DESEMPENHO DA ALUNA

A seguir são apresentados as atividades realizadas, as metodologias, adaptações e desempenho da aluna, observados durante a realização das práticas pedagógicas. A Tabela 4, apresentam os dados obtidos em relação as atividades desenvolvidas.

**Tabela 4** - Frequência de cada atividade observada em cada disciplina

ATIVIDADE	Mat.	Port.	Ing.	AEE	Ciên.	Hist.	Artes	Geo.	EF	T (%)
<b>Atividade diferente da turma</b>	8	9	2	2	0	1	0	1	0	23 (79,3%)
<b>Igual</b>	0	1	0	0	2	0	2	0	1	6 (20,6%)

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

A maioria (80%) das professoras propunham para Alice atividades diferentes em relação ao da sua turma, sendo observável atividades iguais somente em duas aulas de Português, nas aulas de Ciências, Artes e Educação Física, diferentemente do observado por Monteiro (2015) que ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência em sala comum, as atividades eram diferentes mas contemplavam o mesmo conteúdo. Na aula de inglês, a professora lia o cabeçalho e uma frase em inglês para todos repetirem, em seguida, pedia para que os alunos abrissem o livro didático e realizassem a atividade - preencher as frases com as palavras restantes. Enquanto isso, a professora pedia para que Alice pintasse os animais com seus nomes escrito em inglês, depois os recortasse e colasse em seu caderno.

**Tabela 5** - Frequência das metodologias observada em cada disciplina

METODOLOGIA	Mat.	Port.	Ing.	AEE	Ciên.	Hist.	Artes	Geo.	EF	T (%)
<b>Com cuidadora</b>	1	3	0	0	1	1	0	0	0	5 (16,1%)
<b>Individual</b>	7	7	2	2	0	0	2	1	0	21 (67,7%)
<b>Com professora/em Grupo</b>	2	1	0	0	1	0	0	0	1	5 (16,1%)

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

Como salienta Fontes *et al.* (2007) a maioria dos alunos que fracassam não possuem necessariamente, dificuldade para aprender, mas sim, dificuldade de aprender do modo como são ensinados. Nesse sentido, percebeu-se que as professoras utilizavam metodologias de

ensino tradicionais, que quase nada contribuía para a aprendizagem dessas crianças, metodologias essa centrado no professor e individualizada. Para tanto, a literatura tem destacado a Aprendizagem Cooperativa como favorecedora da diversidade e da inclusão (DÍAZ-AGUADO, 2000; MESSIAS; MUÑOZ; LUCAS-TORRES, 2013; BELLO, 2017; CAPELLINI, 2018).

**Tabela 6** - Frequência das adaptações observada em cada disciplina

<b>ADAPTAÇÃO</b>	<b>Mat.</b>	<b>Port.</b>	<b>Ing.</b>	<b>AEE</b>	<b>Ciên.</b>	<b>Hist.</b>	<b>Artes</b>	<b>Geo.</b>	<b>EF</b>	<b>T (%)</b>
<b>Fotocopiada</b>	7	1	2	2	1	0	1	0		14 (36,%)
<b>Manipulação de objetos</b>	1	0	0	1	1	0	1	0		4 (10,5%)
<b>Pintura/recorte/colagem</b>	1	8	0	0	0	1	2	1		13 (34,2%)
<b>Outros recursos</b>	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4 (10,5%)
<b>Não houve</b>	1	1	0	0	0	0	1	0		3 (7,8%)

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

Durante as observações se constatou a escassez de adaptações realizadas no contexto escolar que possibilitassem integralmente as necessidades da aluna PAEE, ratificando os estudos de Briant e Oliver (2012), Silva e Carneiro (2016), apesar de se perceber um esforço por parte dos professores em se fazer um trabalho diferenciado, planejar as atividades, utilizar recortes de imagens de livros didáticos ou folhetos como adaptação de um caderno de atividade para Alice (principalmente, a professora de português), utilização de materiais concretos e manipuláveis, porém na maioria das vezes as atividades eram fotocopiadas.

De acordo com Briant e Oliver (2012) a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é certamente uma tendência para equiparação de oportunidades, contudo, para que a Inclusão ocorra é necessário que o professor se mostre interessado e motivado em procurar informações, adaptar, incentivar e acolher o aluno (SILVA; CARNEIRO, 2016). Em



sala de aula, essas adaptações poderiam incluir maiores possibilidades da relação aluno-aluno, aluno-professor, modificações no espaço físico escolar e maior diversidade de recursos materiais. Monteiro (2015) relata que nos processos de adaptação, os professores devem procurar conhecer em seus alunos, as suas potenciais [...] “características individuais, suas motivações, conhecimentos prévios, capacidades, etc., a fim de que as adaptações que irá elaborar deem conta de suprir as necessidades do educando garantindo o desenvolvimento global do mesmo” (p.59).

Apesar disso, Teixeira e Reis (2012) destacam que a organização dos elementos do espaço físico da sala de aula pode influenciar na dinâmica de trabalho e no processo de aprendizagem nele desenvolvido. Desse modo, ele deve estar organizado de acordo com cada proposta de atividade.

**Tabela 7** - Frequência do desempenho da aluna observada em cada disciplina

<b>DESEMPENHO DA ALUNA</b>	<b>Mat.</b>	<b>Port.</b>	<b>Ing.</b>	<b>AEE</b>	<b>Ciên.</b>	<b>Hist.</b>	<b>Artes</b>	<b>Geo.</b>	<b>EF</b>	<b>T (%)</b>
<b>Cumpriu a atividade</b>	5	8	0	0	2	0	2	1	1	19 (61,2%)
<b>Cumpriu a atividade sem interesse</b>	2	1	1	2	0	0	0	0	0	6 (19,3%)
<b>Cumpriu parcialmente</b>	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3 (9,6%)
<b>Não realizou</b>	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3 (9,6%)

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados do diário de campo.

Assim sendo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, permitiram verificar que a aluna na realização da tarefa não apresentava motivação ou interesse em querer realizá-la. Por sua vez, foram observados episódios em que a aluna se disse cansada, com dor de cabeça ou a não realização da atividade, evidenciando falta de incentivo pela mesma.

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

As práticas pedagógicas dos professores foram organizadas de acordo com a frequência. De modo geral, constatou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas eram realizadas de modo semelhantes. O conteúdo das atividades de Alice era diferente ao de sua turma, de modo que, não favoreciam a aprendizagem de todos, os professores raramente executavam atividades extraclasse ou em grupo e, frequentemente dispunham de livros didáticos e atividades fotocopiadas durante as aulas.

Considerando pelo menos uma por dia, a Tabela 8 apresenta as situações e a frequência observada.

**Tabela 8** - Frequência das práticas pedagógicas observadas

<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>Frequência</b>
1. Atendimento Educacional Especializado	2
2. Auxílio da cuidadora	6
3. Atividades realizadas com o mesmo conteúdo a todos os alunos	6
4. Atividades em grupo	6
5. Utilização de métodos de ensino que possibilitassem a aprendizagem de todos	1
6. Utilização de livros didáticos ou atividades fotocopiadas durante as aulas	23
7. Participação em atividades extraclasse	4

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 1. Atendimento Educacional Especializado

O AEE para Alice era ofertado às segundas-feiras no horário da disciplina de Matemática. A escola justificou essa oferta como possibilidade de atendimento a aluna, pois, quando os pais eram solicitados para trazê-la em turno inverso, na maioria das vezes, ela não retornava. Porém, dos cinco dias em que a pesquisadora esteve presente na escola as segundas - feira, dia do agendamento do AEE, a aluna só recebeu o atendimento em dois deles (dia 04/09 e 18/09), pois em dois dias a professora do AEE não compareceu à sala de Alice para chamá-

la e em um dia se disponibilizou para responder a entrevista da pesquisa, dizendo compensar o atendimento de Alice em outro horário.

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) salientam que o AEE surgiu como uma proposta adicional de ensino, pressupondo que somente o atendimento na classe comum não seria suficiente para atendimento das singularidades dos alunos. Hoje, como determinado pelo art. 2º da *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009). O AEE

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. **Parágrafo único.** Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p.1).

Segundo o documento, a proposta do AEE deve consistir no uso de estratégias que eliminem as barreiras impostas ao acesso e aprendizagem de todos alunos. Contudo, poucas foram as modificações observadas durante os atendimentos do AEE, como demonstrado nos episódios a seguir. No ensino do conteúdo de Português “a professora usou um tipo de dominó em madeira (MDF) com figuras, e pediu para Alice identificar quais as quantidades do desenho e quais deles começavam com a inicial A. Logo depois, a letra B também em MDF foi mostrada, perguntando qual o som de B, se este desse a mão para o A, E, I, O e U” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

Em outro dia, para o ensino do conteúdo de matemática “a professora separou quatro animais, três robôs, cinco carrinhos e sete dadinhos e, em seguida pediu para Alice contar os itens de cada conjunto, e procurar o número correspondente a cada um deles em um pote com diversos números desenhados em peças de MDF. Posteriormente, entregou à aluna um

pote com canetinhas para que a mesma pegasse cinco delas e, depois lhe mostrasse duas tesouras para contar e identificar o número correspondente as fichas que estão dentro de uma caixa (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, 18/09/2017). Todavia, Santana (2010) destaca que a utilização de jogos didáticos associados a perguntas e respostas consiste em uma estratégia de aprendizagem favorável ao processo de compreensão dos conceitos matemáticos aos alunos com deficiência.

Durante os atendimentos, verificou-se que os conteúdos e a dificuldade das atividades desenvolvidas, eram semelhantes ao oferecido a aluna na sala comum. Elas consistiam em realizar pequenas operações, associação de figuras a números, associação de figuras a nomes, identificação de palavras etc., se diferenciando apenas na oferta de recursos (objetos, materiais escolares e peças de jogos) para realização de operações e associações, mas ainda assim infantilizadas não despertando nenhum interesse na aluna.

De acordo com Maia, Ikonomids e Aráoz (2018), os princípios orientadores do DUA estão apoiados em três tipos de redes neuronais, são elas: as redes de conhecimento que se referem ao recebimento e análise das informações, as redes estratégicas que possibilitam planejar, executar e monitorar as ações e habilidades e as redes afetivas que consistem em avaliar e determinar prioridades. Desse modo, as estratégias do DUA devem ser direcionadas para cada uma delas especificamente, à primeira deve ser proporcionada diferentes alternativas de apresentação de conteúdo (textos, imagens, materiais concretos), na segunda devem ser superado as barreiras físicas e materiais com a utilização de materiais flexíveis (sistemas digitais) e o acompanhamento do processo de ensino e por último, o desenvolver da autonomia, das formas de colaboração, a promoção de participação, viabilização de desafios e recompensas, entre outros (ROQUEJANI; CAPELLINI; FONSECA, 2018).

Desse modo, para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça se torna essencial o desenvolvimento das várias estratégias possibilitadas pelo DUA, pois apesar das

tentativas realizadas pela professora do AEE, a prática pedagógica desenvolvida com a aluna, não foi considerada satisfatória, como destacado no seu próprio discurso.

[...] Eu na realidade tentei diversas formas de trabalhar com ela e nenhuma delas eu vi interesse no conteúdo escolar, você podia por joguinho, você podia no computador, o tempo de interesse dela é mínimo. Então vamos supor assim, é não posso dizer que eu fui contemplada com o acerto de uma forma de trabalhar com ela que desse certo [...] eu não acho assim, nem que ela amadureceu emocionalmente, ela continua do mesmo jeito que ela chegou entendeu, ela leva tudo na brincadeira, fazendo tudo que você pede com muita rapidez e com muita pouca vontade de aprender sabe então eu acho assim, com ela, não tive nenhuma satisfação [...] (P.6).

Como destaca Perez, Zafani e Baleotti (2018) cabe ao professor do AEE, a responsabilidade de conhecer, especificamente, o instrumental do AEE para que possam atender de forma eficaz àqueles que necessitam, além de relacionar esse conhecimento às características físicas, sensoriais e intelectuais presente na singularidade dos alunos a serem atendidos. No entanto, como a professora destacou não ter tido conhecimento sobre os interesses da aluna, devido a mesma ter chegado à escola só aquele ano, esse fato provavelmente impossibilitou o direcionamento do professor para o desenvolvimento e a aprendizagem da aluna.

Machado (2009) reforça que o AEE direcionado ao aluno com deficiência deve proporcionar a saída de uma postura passiva e automatizada do conhecimento para acesso e apropriação ativa do próprio saber. Para tanto, as atividades realizadas devem ter o aluno como sujeito ativo do conhecimento, buscando o resgate de sua autonomia e criatividade perdidas nas práticas especializadas de treinamento, porém, a falta de formação continuada dos professores de AEE e a impossibilidade de diálogo com multiprofissionais são aspectos, que, provavelmente, interferem na sua prática pedagógica (PEREZ; ZAFANI; BALEOTTI, 2018).

Nesse cenário, o ensino colaborativo, coensino ou a parceria entre professores da Educação Especial e educação comum surge como possibilidade de potencializar o aprendizado escolar (PINTO; FANTACINI, 2018). Como ressaltam Mendes, Almeida e Toyoda (2011) o

ensino colaborativo ou o coensino corresponde a um modelo de prestação de serviço em que o professor de Educação Especial e o professor de educação educador comum e compartilham a “responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (p.85). Pinto e Fantacini (2018) alerta sobre as dificuldades de implementação desse tipo de trabalho e Verissimo (2017) reitera o fato AEE ser no contraturno escolar prejudica a colaboração entre esses profissionais e o acompanhamento do aluno, pois como destaca Ferreira e Carneiro (2016, p.15) “se, por um lado, no contexto investigado, são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos quanto ao fato de que a sala de recursos se constitui como suporte ao ensino inclusivo”.

Ademais, a análise do AEE no presente estudo não pretendeu estabelecer generalizações com base apenas em dados de atendimento de uma aluna na SRM, porém, trata-se de um dado relevante que merece ser investigado a fim de favorecer reflexões e discussões se esse atendimento está sendo efetivo, e, servindo de mecanismo de inclusão, aumentando a participação e aprendizagem do currículo, ou de exclusão, na medida em que reduz o tempo de permanência da aluna na classe comum.

## 2. Apoio da cuidadora

As escolas da rede municipal de Ensino Fundamental onde se realizou o estudo contavam com dois cuidadores, distribuídos por dia e horário para auxiliar os alunos PAEE. Esses por sua vez, normalmente recebiam o profissional de duas a três vezes por semana, do período da entrada ao intervalo ou do intervalo ao horário de saída, ficando no restante do tempo sem o auxílio desse profissional.

De acordo com Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014) o cuidador é um profissional recentemente inserido no contexto escolar, que surgiu em consequência do aumento do número de matrículas de alunos PAEE no ensino regular (LOPES, 2018) para

atendimento das demandas que extrapolem o escolar (DRAGO; OLIVEIRA, 2018). Na literatura, o termo recebe diferentes denominações, como: Profissional de apoio à inclusão escolar, mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, entre outros (MARTINS, 2011; ALMEIDA; SIEMS-MARCONDES; BÔER, 2014; LOPES, 2018).

Martins (2011) indica que a definição de função e atuação do perfil desse profissional, por vezes fica a critério de cada município no qual esses profissionais estão atuando. Sendo assim, no edital no município em questão, são destacadas como atribuições do cuidador:

Acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência (Auditiva, Visual, Intelectual, Física, Múltiplas e Síndromes), quanto aos cuidados nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas. [...] Atender os alunos, pais/responsáveis com cordialidade nos horários de entrada e saída. [...] Realizar procedimentos de higiene pessoal, fazendo uso de equipamentos e materiais necessários para o banho, a troca de roupas e ou fraldas, escovação, uso do banheiro e etc., quando o aluno não conseguir realizar com independência. [...] Participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade, e demais reuniões que trate de aspectos relacionados ao aluno assistido, constituindo-se em agente de promoção de escola inclusiva. Acompanhar de forma individualizada, inclusive em sala de aula (seguindo orientações prévias da direção, do professor da sala regular e dos profissionais da sala de recursos/itinerância) o processo educativo dos alunos, estimulando-os a participar efetivamente de todas as atividades no grupo. [...] Auxiliar o professor na confecção de adaptações de materiais pedagógicas (orientado por Terapeuta Ocupacional) e de espaço físico para prover a acessibilidade física e curricular. Acompanhar e orientar os alunos na rotina de sala de aula, nas aulas de educação física e artes (estruturada pelo professor), nas atividades recreativas durante o intervalo, bem como cuidar com solicitude e responsabilidade da segurança dos mesmos no pátio, ao ar livre e na área de lazer. [...] Auxiliar em outras atividades correlatas e/ou estabelecidas pela legislação vigente (DIÁRIO OFICIAL, 2019, p.12).

De acordo com Drago e Oliveira (2018) deve-se atentar que atuação desse profissional no contexto escolar deve ser um apoio escolar e não uma condição exclusiva para o atendimento de alunos PAEE. Sendo assim, dos 21 dias de observação, a presença desse profissional foi constatada seis vezes na aula de Português e Matemática. Como pontua a P.3, nas disciplinas específicas (Inglês, Educação Física e Artes) a cuidadora não acompanha as aulas porque julga as aulas como diferentes e interessante e por isso, não há necessidade de auxílio.

Cinco das professoras entrevistadas referiram-se à necessidade de apoio para o atendimento de alunos PAEE, porém, a necessidade variou de acordo com disciplina ministrada e da dificuldade do aluno para desenvolver as atividades. No caso da aluna Alice a professora P.4 destacou “[...] agora no caso da (nome da aluna) ou do (nome de aluno) que a gente tem também, que tem Síndrome de Down, é assim é diferente tem casos e casos, nem sempre eu vou precisar não”. Nesse caso, como Alice não apresentava limitações que comprometessem o seu desenvolvimento motor e conseguia participar nas aulas de Educação Física, realizando as mesmas atividades que aos colegas, a professora esclareceu que nem sempre precisava de auxílio de outro profissional.

Para as professoras que relataram a necessidade de apoio para atendimento do aluno PAEE na sala comum, um trecho do discurso é destacado

[...] o que acontece, apoio é limitado eu já reclamei, já falei com a coordenação por exemplo agora não tem ninguém pra te atender, ah porque a cuidadora tá com outro aluno, tem o horário com outro aluno agora eu tenho 30 com mais cinco, seis, inclusão como que eu faço? [...] (P.3).

A situação retratada demonstra a dificuldade dessa professora em cumprir o conteúdo programado para o dia, de atender alunos PAEE ao mesmo tempo que a turma. A professora complementou ainda relatando o exemplo de um outro aluno PAEE que havia atendido “[...] como eu queria ter trabalhado mais com aquele menino, eu não conseguia porque tinha que dar atenção para os outros que subiam na parede [...] (P.3).

No entanto, quando a cuidadora auxiliava na aula, foi comum observar que quando Alice sentava-se em uma carteira ao fundo da sala e puxava sua carteira próximo a de sua cuidadora. Logo, a professora começava a ler uma notícia para a turma, enquanto a cuidadora auxiliava Alice a realizar atividade que era diferente de sua turma. A cuidadora lia, explicava e chamava a atenção para realizar a atividade e, assim que acabava uma, iniciava outra, tudo sem



a contribuição da professora. Essa, por sua vez, ficava responsável por apresentar, explicar e corrigir atividades para o restante da turma, o que valida os achados de Monteiro (2015) Verissimo (2017) e, Carvalho, Almeida e Silva (2018).

Em face a possibilidade de possuírem auxílio para os alunos PAEE, os professores costumemente acabam utilizando o apoio, neste caso o cuidador, para o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico com o aluno PAEE, enquanto atendem o restante da turma. Conforme Carvalho, Almeida e Silva (2018) destacam, existe uma inversão de papéis entre o cuidador e o professor regente pela necessidade de formação, pois ao mesmo tempo em que requerem a formação, acabam atribuindo ao cuidador, presente no dia a dia na sala de aula, a responsabilidade de ensinar o aluno PAEE.

Desse modo, é comum verificar que os professores regentes atribuem ao cuidador tarefas que extrapolem os seus serviços, e esses, acabam tendo que realizar serviços que deveriam ser realizados pelo professor, o que contradiz as solicitações de formação continuadas, visto que os professores acabam não atuando com esse alunado. Apesar disso, constatou-se boa rede estabelecida na escola para o atendimento de alunos PAEE pois, 42 % dos participantes destacaram que recebiam contribuições dos profissionais mais próximos a eles, como a direção e a coordenação, mas que em frente as dificuldades do dia a dia constituem-se como insuficiente.

### 3. Atividades realizadas com o mesmo conteúdo a todos os alunos

O acompanhamento de pelo menos uma atividade por disciplina, possibilitou perceber as dificuldades dos professores em ofertar ao aluno PAEE e a sua turma o mesmo conteúdo, pois, em somente seis aulas essa situação foi observado (duas aulas de Artes, Educação Física, uma aula de Português, uma de Ciências e uma de Matemática), reiterando os achados de Verissimo (2017).

Na avaliação da disciplina realizada em 13/11/2017, a professora entregou à turma avaliação fotocopiada com dez questões que tinha como critério, compreender e identificar os componentes do sistema reprodutor e sua importância, além de reconhecer as diferentes fases da vida. O corpo humano foi o mesmo conteúdo escolhido para a avaliação de Alice, no entanto, a tarefa consistiu em identificar na revista, partes do corpo, para recortar, montar e formar um corpo inteiro (Figura 2). Apesar da atividade oferecida pela professora seguir a orientação proposta pela SORRI de “adaptar atividades de acordo com os conteúdos da sala com possibilidades conforme as possibilidades da aluna (oferecer apoio visual, material, concreto, associações com atividades do cotidiano/funcional) [...]” (RELATÓRIO SORRI, 2017, não publicado), a professora não conseguiu explorar as habilidades da aluna, apesar da mesma já ter realizado outras atividades mais complexas sobre o assunto (Figura 3).

**Figura 2** - Avaliação de ciências



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

**Figura 3** - O corpo humano



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2017.

Em outro destaque do dia 10/10/2017, na aula de Artes, a professora continuou com o Projeto “*Alegria das cores e formas de Beatriz Milhazes*”. Após discutir e explicar as atividades trabalhadas pela artista, a professora entregou uma atividade para a turma responder

sobre a artista Beatriz Milhazes e para Alice perguntou: “O que você gostou naquele quadro que você pintou?” (atividade realizada em dia anterior, não observado pela pesquisadora, mas que todos alunos puderam fazer uma releitura da obra estudada, utilizando tela, tintas, lantejoulas, conchas, purpurinas, botões etc.), pedindo para que Alice desenhasse sobre o assunto. Nessa atividade, mesmo Alice não conseguindo interpretar e responder as questões propostas, a professora conseguiu fazer com que ela desenvolvesse uma atividade com o mesmo tema de seus colegas.

Segundo Rose e Meyer (2002) o DUA é constituído por três redes responsáveis pela aprendizagem. A rede de conhecimento, correspondente ao princípio da representação, é caracterizada pelas estratégias pedagógicas utilizadas para apresentação do conteúdo e do reconhecimento da informação a ser aprendida. Segundo o autor, as estratégias são importantes porque a maneira a que uma informação é apresentada pode ampliar ou limitar seus conhecimentos. Portanto, se o professor utiliza sempre a mesma estratégia para apresentar os conteúdos, por exemplo atividades fotocopiadas ou livro didático, e se fixa somente naquilo que já aprendeu, o conhecimento provavelmente irá se permanecer estável.

Como salientam Zerbato e Mendes (2018), há a necessidade de fornecer diferentes exemplos sobre o mesmo conteúdo, pois, quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo. Sendo assim, a professora poderia destacar as características importantes sobre o trabalho da artista, recorrer à internet, vídeos e, ou outros materiais que pudessem oferecer algumas informações básicas, destaques também poderiam ser dados a elaboração de cartazes, construções de cartões, esquemas e organização de texto história, assim como utilização de softwares especializados e recursos de sites específicos, entre outros .

Seguindo a perspectiva do DUA, Alves, Ribeiro e Simões (2013) reforçam que as adaptações realizadas em contexto escolar, devem ter como objetivo, apresentar formas

diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes, ao contrário de estabelecer adaptação específica para um aluno em particular. Esses materiais, podem ainda ser utilizado por todos da turma, contribuindo para melhor compreensão dos conteúdos ensinados (ZERBATO; MENDES, 2018).

Consequentemente, na próxima semana, a professora convidou os alunos a gravar um vídeo falando um pouco como foi a experiência do projeto, inclusive Alice e, logo após, para cada aluno tirar foto com seu quadro produzido. Depois, todos fizeram como atividade, *A bandeira de sua família*. Destaca-se, entretanto, que apesar de se tratar do mesmo conteúdo ofertado, a professora não trazia nada de novo no como apresentar o conteúdo e nem na diversidade de materiais que poderiam dar a continuidade ao trabalho realizado, e nem na forma diferenciada dos alunos demonstrarem como aprenderam.

#### 4. Atividades em grupo

A realização de trabalho em grupo tem sido considerada um procedimento que contribui com a prática pedagógica em sala de aula (ANDRADE, 2006; FONTES *et al.*, 2007; VERISSIMO, 2017). Apesar disso, a realização de tais atividades foi quase inexistente.

Na aula de Português, enquanto a turma de Alice realizava avaliação de História, a mesma foi chamada para ir ao parquinho pela sua cuidadora. Ao retornar à sala de aula, Alice encontrou os demais alunos produzindo um poema sobre boneca. A professora após explicar a atividade a Alice pediu para que ela escolhesse um grupo e se sentasse com eles. A professora solicitou para a menina que Alice se aproximou, para que ela fizesse perguntas a Alice sobre boneca, sobre o que ela fazia realizava com a boneca e escrevesse o que Alice relatasse. Essa aluna, entretanto, estava triste e pediu para Alice esperar um pouco. Enquanto isso, ao perceber essa situação, duas outras colegas se sentaram perto dela e a auxiliaram, escrevendo um poema

para ela. Apesar de Alice ter pouco contribuído para realização de atividade, tal condição possibilitou o envolvimento e a participação da aluna com o restante da sala.

Tal situação embasada na metodologia da Aprendizagem Cooperativa se assemelha ao destacado por Fontes *et al.* (2007). Para o autor, a tutoria se constitui com um tipo de procedimento pedagógico que podem ser adotados pelos professores, com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, além de contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social de todos eles. Segundo Andrade (2006) além de viabilizar a aprendizagem de conteúdo, o trabalho em grupo possibilita a cooperação e o respeito pelo outro, assim, a proposta sugerida pela professora se constituiu como meio de aprendizagem em conjunto, no qual todos deveriam trabalhar para um objetivo em comum, Alice era estimulada a dialogar e suas colegas em interpretar e organizar os dados para a elaboração do texto, ademais, os alunos a proposta permitiu ainda que o trabalho respeitasse o tempo necessário dependido para que o outro realizasse a sua parte, de modo que todos puderam ser beneficiados. Diferentemente do estudo de Monteiro (2015) em que as atividades colaborativas eram impedidas pela cuidadora de alunos PAEE.

A realização do trabalho em grupo também pode ser observada na aula de Educação Física realizada no dia 16/11/2017, mesmo com algumas dificuldades de Alice para entender a dinâmica do jogo e possuir uma locomoção um pouco mais lenta que a de seus pares, o trabalho em grupo conseguiu ser implementado com toda a turma. Durante todo o período de aula, Alice conseguiu participar e realizar atividade proposta, somente utilizando de comandos verbais dados pela professora como: “Agora é a vez da Alice sacar”; “Alice troca de lado”; “corre para o lado”. Como elucida Fernandes (2015, p. 99) “[...] os alunos fazem parte de grupos escolares e, portanto, na construção das práticas pedagógicas, o aluno deve ser considerado na interação com seus pares, no coletivo”. Sendo assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas não deve ser desenvolvido de modo individual.

## 5. Utilização de métodos de ensino que possibilitassem a aprendizagem de todos

A utilização do princípio DUA em sala de aula têm-se destacado como uma possibilidade de ensino para todos (ROSE *et al.*, 2011; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; NUNES, MADUREIRA, 2015; CHTENA, 2016; ROQUEJANI, 2018; ZERBATO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018). Conforme Chetena (2016) ao considerar a diversidade da sala de aula, o DUA visa proporcionar inúmeras possibilidades para o ensino de todos, valorizando a forma de expressar, o envolvimento e a motivação para aprender, inclusive, daqueles que possuem algum tipo de deficiência (RAPP, 2014).

No entanto, percebeu-se durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas Alice muitas vezes se apresentava desmotivada, realizava atividades sem interesse, realizava-as de modo incompleto, ou não as realizava. As informações eram apresentadas sempre no formato, as avaliações eram realizadas de modo tradicional, e faltando meios para incentivar a motivação e o envolvimento dos alunos.

Uma possibilidade de utilização por todos foi observada na aula do dia 04/09/17. A P.1 ao utilizar a aula de Matemática para adiantar o conteúdo sobre o corpo humano da disciplina de Ciências, utilizou um protótipo em EVA do corpo humano em tamanho real, para facilitar a manipulação e a identificação das partes do corpo. No entanto, o material que poderia ser uma ótima alternativa para aprendizagem de todos, foi oferecido somente a Alice.

Desse modo, a utilização do princípio DUA só foi observado uma vez, durante os 21 dias de observação. A mesma professora ao retomar o conteúdo na próxima semana, faz uma exposição dialogada para todos, sobre o processo de deglutição. Para isso, faz uso do boneco de borracha utilizado para o estudo da anatomia humana, em tamanho real, para explicação do conteúdo e, convidou Alice (que conseqüentemente, se sentava ao fundo da sala) a se sentar à frente, para melhor visualização do processo. Posteriormente, todos inclusive Alice pintaram, recortaram e montaram os órgãos do corpo humano em papel sulfite.

Nesse dia após instigar a curiosidade dos alunos, desmontando o boneco e mostrando o processo desempenhado por cada órgão e, possibilitando que cada aluno montasse a sua réplica, percebeu-se a preocupação da P1 em oferecer o mesmo conteúdo na atividade proposta para Alice, e engajar todos na atividade, utilizando materiais concretos e manipuláveis. A utilização de estratégias para apresentar o conteúdo aos alunos, oferecendo as mesmas condições de demonstrar aprendizagem para todos, seguiu o que é preconizado pelo DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015; ROQUEJANI; CAPELLINI, FONSECA, 2018) e também pintar, recortar e montar.

Nesse sentido, sobre a elaboração do trabalho pedagógico, considerando o aluno PAEE, cinco professoras (P.1, P.2, P.3, P.5, P.6) e a cuidadora relataram que sempre houve alguma dificuldade, principalmente na parte pedagógica. A professora P.2 ressaltou “[...] as vezes a gente encontra dificuldade, que nem eu, estou no quinto ano então, eu tenho que correr atrás de alfabetização, então sempre tem dificuldade e por isso que a gente tem que ter o apoio de todo mundo” (P.2).

De modo semelhante, P.1 também informou dificuldades, essa, no entanto, se referiu a falta de tempo, que não pode disponibilizar a aluna PAEE, devido a explicação que tem que ser dada aos outros alunos

[...] principalmente na parte pedagógica eu gostaria de ter muito mais tempo sabe pra ficar com ela, muito mais tempo, muito mais tempo as vezes ela me dá assim uma abertura que eu teria que ficar com ela pelo menos uma hora, uma aula pra explorar e eu não posso porque aí chega uma fila perguntando e querendo explicação [...] (P.1)

Como acrescenta a cuidadora, a dificuldade está na dificuldade do aluno acompanhar o conteúdo da sala de aula “[...] É principalmente assim no Ensino Fundamental, por exemplo, um aluno do terceiro, quarto ano eles né normalmente eles não acompanham então é complicado, você pegar um aluno de quinto ano e dá atividade de educação infantil né, dentro

de sala principalmente”. Segundo Zerbato (2018), a ideia exibida, se constitui um tipo de compreensão errônea acerca dos alunos PAEE, no qual os profissionais acreditam que a diferença ou a dificuldade está centrada no aluno, e o estudante precisa continuamente realizar atividades para o desenvolvimento de habilidades ainda não adquiridas ou pré-requisitos.

#### 6. Utilização de livros didáticos ou atividades fotocopiadas durante as aulas

A utilização de livros didáticos ou atividades fotocopiadas foi adotada por quatro das seis professoras (P1, P2, P3, P6) e pela cuidadora, principalmente quando não havia atividades programadas, reiterando os achados de Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) e Verissimo (2017).

A professora P.2, pouco recorria as atividades fotocopiadas em suas aulas, mas, elaborava atividades adaptadas, utilizando-se de recortes de figuras, textos ou pequenas atividades dos livros didáticos, que eram colados e montados com exercícios escritos a mão pela professora.

Como salienta Oliveira (2015) alguns autores e demais profissionais da área da educação versam o livro didático como a principal e única fonte de saber. No entanto

[...] o que se observa no atual sistema de ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado, onde alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, devido a um método extremamente tradicional onde o livro didático é colocado como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma limitada e antagônica à realidade do alunado (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Nesse sentido, a utilização de livros não questionadas, a crítica a que se refere é a seu uso abusivo, como se todo aprendizado do aluno estivesse a ele relacionado. No contexto em sala de aula, o que se observava eram atividades, que na maioria das vezes, estava relacionada a disciplina ministrada, mas não ao mesmo conteúdo. Além disso, a apresentação



do conteúdo era quase exclusivamente feita por meio do livro didático e atividades fotocopiadas, com exceção das aulas de Educação Física e Artes.

Maia, Ikonomids e Aráoz (2018) esclarecem que o processo de aprendizagem, segundo o princípio do DUA, é realizado por três redes interconectadas: as redes de conhecimento, redes estratégicas e redes afetivas. A primeira, responsável por receber e analisar a informação, visa identificar e atribuir significados a cada informação recebida por meio de duas vias, processo ascendente e descendente.

De acordo com os autores, o processo ascendente “é responsável por identificações baseadas em aspectos sensoriais particulares, isto é, a qualidade da entrada sensorial é muito importante. Má luz, fotocópias de baixa qualidade, má dicção pode impedir o processo ascendente e tornam tarefas diárias de reconhecimento mais difíceis” (MAIA; IKONOMIDS; ARÁOZ, 2018, p. 63). Diferentemente, o processo descendente se utiliza de informações anteriores, do contexto e do padrão estabelecido para auxiliar na identificação de outros objetos que seriam difíceis de reconhecer baseando-se apenas em detalhes visuais (MAIA; IKONOMIDS; ARÁOZ, 2018).

Portanto, o modo como o aluno recebe a informação, considerando a organização, a qualidade e o conteúdo, provavelmente poderão ou não contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, é que há a necessidade de diversificadas e abordada dos mais variados níveis (DALBERIO; BERTOLDI, 2012).

## 7. Participação em atividades extraclasse

A participação de Alice em atividades extraclasse foi verificada em contexto escolar e fora dele. Em visita externa ao SESC do dia 25/10/2017 Alice, sua turma e a outra classe de quinto ano, foram ao SESC da cidade para analisar a exposição de artes do artista Lasar Segall. Ao adentrarem ao local, os instrutores informaram para que todos observassem os quadros.

Duas colegas de Alice seguraram sua mão, lhe guiando pelos quadros. Após analisarem as telas, todos se sentaram para ouvir sobre as obras e em seguida, cada turma foi dividida para realização da pintura denominada *ponta seca*, um tipo de recurso utilizado nas obras do autor. Alice como os outros colegas, participou da realização da atividade.

Após retornarem à escola, os alunos tiveram o recreio dirigido que consistiu em levar um lanche diferenciado, se sentarem no chão da quadra em grupos. A professora estendeu uma toalha ao centro e os alunos puderam compartilhar os lanches como se fosse um piquenique. Esse tipo de recreio era um pouco mais estendido que os outros, e observou-se que Alice participou da atividade, mas embora não interagiu muito com os colegas.

No dia 29/11/2017, a professora chamou a todos para ensaiar mais duas vezes cada música que seria apresentada na formatura do PROERD. Todos alunos foram a sala de vídeo e acompanharam lendo a letra da música na tela. Alice não conseguia ler a letra, mas tentava acompanhar o ritmo na parte que decorou. Apesar das situações destacadas, o número de atividades em sala de aula, relacionados as atividades tradicionais desenvolvidas durante as aulas, se sobressaiu.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente estudo teve como objetivo descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes considerando a escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental. Desse modo, o estudo foi dividido em dois, cada um com introdução, método, resultados e discussões específicas. O primeiro buscou verificar as condições da infraestrutura física das escolas de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental considerando os alunos PAEE e o segundo objetivou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe comum, com aluno PAEE matriculado.

Acredita-se que a metodologia segmentada se mostrou adequada para a coleta dos dados necessários e o cumprimento dos objetivos traçados para realização dos estudos. Observou-se que em relação a infraestrutura, os resultados divergiram entre a observação *in loco* e o ponto de vista dos gestores. Segundo a observação *in loco*, as 16 escolas municipais foram classificadas como parcialmente adequadas, refutando o ponto de vista dos gestores, para qual sete foram consideradas adequada e sete inadequadas.

De acordo com a observação *in loco* destaca - se que as escolas ainda carecem de implementação de piso antiderrapante e tátil, melhor sinalização, eliminação de obstáculos, ampliação das portas, ampliação da infraestrutura escolar, maior disponibilidade de recursos materiais e materiais adaptados, principalmente na sala comum. Porém, em todas foram encontrados pelo menos catorze itens ou mais adaptados aos alunos com deficiência.

Conforme o ponto de vista dos gestores, as escolas com a infraestrutura física satisfatória destacaram-se pelas adequações que as escolas têm realizado como a eliminação de obstáculos, aquisição de materiais, *softwares* e *laptops*. Sendo assim, pode-se pressupor que escolas não necessariamente vistas como totalmente adequadas, mas devido às adaptações e

recursos que têm recebido, consideram que a infraestrutura atende esse novo público escolar, em contrapartida, as escolas com espaço físico inadequado necessitam de adaptações como mudança da planta escolar, ampliação e melhoria da infraestrutura física, maior disponibilidade de recursos materiais e maior oferta de materiais adaptados.

Ademais, observou que as práticas pedagógicas desenvolvidas não favoreciam a aprendizagem de todos, em virtude dos professor não conseguir atender a heterogeneidade da sala, propondo poucas atividades com o mesmo, fazendo uso limitado de métodos de ensino que possibilitassem a aprendizagem de todos, raramente executarem atividades extraclasse ou em grupo e frequentemente dispunham de livros didáticos e atividades fotocopiadas durante as aulas.

Outro destaque é dado para quando a aluna PAEE recebia auxílio da cuidadora durante as aulas as professoras se limitavam a sua turma e a oferta de AEE no mesmo turno escolar , o que coloca em análise se o mesmo está sendo efetivo e servindo de mecanismo de inclusão, aumentando a participação e aprendizagem do currículo, ou de exclusão, na medida em que reduz o tempo de permanência da aluna na classe comum.

Contudo, o estudo constatou que a aluna PAEE participava de todas as atividades desenvolvidas pela escola, como: recreios dirigidos, ensaios comemorativos, visitas técnicas, passeios externos e atividades internas (semana da criança, teatro, formatura PROERD). Como limitação pode-se destacar observação da prática pedagógica considerando apenas um aluno PAEE, pois as necessidades e as peculiaridades de cada aluno poderão resultar em ações diferentes dos professores. Assim sendo, sugere-se que futuras pesquisas realizem uma análise específica sobre as condições dos ambientes escolares de acordo as necessidades de cada categoria do alunado PAEE e comparem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos professores em relação a alunos PAEE diferentes.

Por fim, acredita-se que resultados deste estudo possam trazer contribuições para área que podem impactar na elaboração de políticas públicas para a formação inicial e continuada para os professores da sala comuns, da SRM, assim como os professores das disciplinas específicas (Inglês, Educação Física e Artes), que atuam diariamente com o aluno PAEE, visto que as dificuldades em atender esse aluno, foram identificados em todos os sujeitos que participam do processo, desse modo, espera-se que consigam realizar adaptações e utilizar de diferentes materiais e metodologias objetivando o atendimento de todos os alunos inseridos no contexto escolar, de acordo com suas necessidades e motivação para tarefa.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, D. B. A. P.; S. CARDOZO, M. S. (Org.) **Inclusão e diferenças**: ressignificando conceitos e práticas. 21. ed. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014, p. 125-143.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v.5, n.4, p. 121-146, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/bKAMT3>>. acesso 11 de set. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **DSM-V**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, M. C. O. **A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- BAPTISTA, V. F.; CARDOSO, M. V. G.; MARTINS, U. L. The inclusion of people with disabilities in the educational system as a viabilizing instrument of equality: critical exposure and analysis of their respective indicator. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASEI, A. P.; CAVASINI, G. F. A inclusão escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Cinergis**, v. 16, n.1, p.27-32, 2015.
- BAURU. **Diário Oficial do Município de Bauru**. ANO XXIV, Edição 3.098, Bauru, p.12, 2019.
- BELLO, M. M. S. **A Aprendizagem Cooperativa como uma proposta didático - metodológica inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BISACCIONI, P. **Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas?** Os desafios da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2014. 79 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário

Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2000a. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm)> Acesso em: 19 fev.2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2000b. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)> Acesso em: 19 fev.2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40, 2001b. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº. 10.048, de 08 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009a. Seção 01. p. 3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009b. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador:** Programa Escola Acessível. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>> Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2016:** Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2017:** Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018. <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)> Acesso em: 11 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018:** Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)> Acesso em: 18 mar. 2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.18, n.1, p. 141-154, 2012.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. ORLANDO, R. M., GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v.9, n. 2, p.390 - 401, 2014.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar:** reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. 2006. 166f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.



CAMARGO, E. P. DE. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adequações curriculares no processo de inclusão escolar**: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha. 2014. 221f. Tese (Livre-Docência em Educação Inclusiva) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Projeto de Pesquisa submetido à FAPESP. São Paulo: FAPESP, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, p.87-94, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2018.

CARVALHO, T. C. P. DE. **Arquitetura escolar inclusiva**: construindo espaços para educação infantil. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.

CASTRO, F. F. M. de. A importância do espaço no processo de ensino, **Revista do programa de pós-graduação em arquitetura e urbanismo da FAUUSP**, n.9, p.176- 189, 2001.

CASTRO, G. G. de. *et al.* Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais, **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018.

CHAGAS, M. F. L.; DIAS, F. K. D. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN. **HOLOS**, v. 5, n. 0, p. 144-153, 2014.

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning, 2016. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>>. Acesso em: 13 set. 2018.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade física em escolas municipais do Ensino Fundamental em Marília/SP**. 2007. 53 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo Sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.18, n.2, p.213-230, 2012.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

DALBERIO, O.; BERTOLDI P. A. O desafio da formação e da atuação do professor. **Ensino Em Re -Vista**, v. 19, n. 1, 2012.

DAMASCENO, A. R.; ANDRADE, P. F. DE. Organização político-pedagógica do atendimento educacional especializado e o processo de inclusão de estudantes do público-alvo da educação especial: experiências instituintes na/da escola contemporânea. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016. p. 233-248.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson, 2004.

DRAGO, S. L.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Auxiliar de vida escolar: análise do projeto rede do município de São Paulo. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P. (Org.) **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: CRV, 2018, p. 111-135.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down Palestra**. Granada, 2010. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/204365685/Educacion-Inclusiva-Como-Derecho-Ainscow-y-Echeita>> acesso em 30 maio de 2018.

EVANGELO, L. S. **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de Ensino Fundamental de Viçosa - MG**. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

FERNANDES, C. H. Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações, **Revista Cocar**, v. 9, n.17, p. 55-64, 2015.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do Ensino Fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp2, p. 969-985, 2016.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 79-96.

GALLO, E. C.; ORSO, K. D.; FIÓRIO, F. B. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 2, p. 201-207, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANEMANN, J. L.; GRIGOLI, J. A. G. Inclusão de alunos com deficiências no ensino regular: um quadro autêntico e sem retoques. **IV Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial**, Londrina, 2007.

HAMER, B. L. **Amoras e jabuticabas**: Raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/bauru/panorama>>. Acesso em 22 de fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. INR. **Desenho Universal**. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Edição digital, 2014.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula um guia prático para o professor**. Lisboa; Porto: Lidel, 2009.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LÜCK, H. Significados do Elemento e Caráter “Pedagógico”: implicações quanto à ação docente. **Direcional Educador**, ano 9, n. 105, p. 29-31, 2013.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e da transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009. 152 p.

MAIA, S. R.; IKONOMIDS, V. M.; ARÁOZ, S. M. M. Avanços recentes no estudo da surdocegueira: O uso do desenho universal para a aprendizagem. In: (Org.) ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas em Contextos Escolares**. Marília: ABPEE, 2018.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental usando a tecnologia digital, **ANDEPGT-15: Educação Especial**, 2008.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARQUES, A. F.; ZANATA, E. M. A escola, os professores e a inovação educacional. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, v.1, n.2, p. 50-59, 2014.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MASET, P. P. **El Aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas**, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉDICE, J. *et al.* Acessibilidade nas escolas de Ensino Fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015.

MENDES, E. G. **A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores**. Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPQ. Mimeo, São Carlos-SP, 2002.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n.41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Markezini: ABPEE, 2015.

MESSIAS, V. L. C.; MUÑOZ, Y.; LUCAS-TORRES, S. Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia em la educación infantil en Castilla - La Mancha. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 25-42. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRON, E. M.; COSTA, M. P. R. DA. Barreiras físicas e o acesso às aulas de educação física. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 377-394, 2014.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino – aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. DA. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, 2015.

MORAES, M. G. de. Acessibilidade e inclusão social em escolas. 2007. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 51, 2016.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social, **Revista Expressão Católica**, v.4, n.2, 2015.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, **Da investigação às práticas**, v.5, n. 2, p. 126 - 143, 2015.

NUNES, V. L. M.; MAGALHÃES, C. M. Gestão social na educação para pessoas com deficiência, **HOLOS**, ano 32, v. 08, 2016.

OLIVEIRA, J. P. T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: **IV Congresso ibero-americano de política e administração da educação / VII Congresso luso brasileiro de política e administração da educação**. 14-16 abr. 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal, 2015. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira\\_GT4\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

O'CONNOR, E. E.; COLLINS, B. A.; SUPPLEE, L. Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. **Attachment & Human Development**, v. 14, p. 265-288, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em. <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 11 set. 2018.

PAGNEZ, K. S. M. M.; BISSOLI, L. A. R. As salas de apoio e acompanhamento a inclusão em São Paulo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 178-186, 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. Relato de experiência no Canadá: conhecendo a inclusão escolar em Quebec. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 621-634, 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, e155866, 2017.

PAULINO, V. C. CORRÊA, P. M. MANZINI, E. J. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008.

PEREIRA, A. C. S.; BARBOSA, M. O.; SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Revista Educação**, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

PEREZ, M. C. P. E C.; ZAFANI, M. D; BALEOTTI, L. R. Prescrição de tecnologia assistiva para alunos com deficiência física: uma investigação com professores de salas de recursos multifuncionais, **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 371-386, 2018.

PINTO, P. S. C, N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão, **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 01-15, e573146, 2018.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

RAPP, W. H. **Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners**. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014.

RIBEIRO, C. L.; BUSTO, R. M. Acessibilidade arquitetônica da Rede Municipal de Educação da cidade de Londrina para as aulas de educação física, **VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011, p. 876-891, 2011. - ISSN 2175-960X.

REGIANI, E. A. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de educação individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.) **Práticas inclusivas fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Edidora, 2014, p. 187-213.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MATURANA, A. P. P. M. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 681-696, 2017.

ROQUEJANI, T. C. **O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do Ensino Fundamental - Anos finais**. 2018. 214f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 59-77.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSE, D. H, *et al.* **Assistive technology and universal design for learning: Two Sides of the Same Coin**. Handbook of Special Education Technology Research and Practice, p. 507-518, 2011. Disponível em: <www.cast.org>. Acesso em 15 ago. 2018.

SANTANA, R. S. de. **Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva**. 227f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SANTOS, C. E. M. DOS; MATURANA, A. P. P. M.; MEDEIROS, F. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Análise da literatura sobre a interação família-escola no contexto da educação especial. In: MACHADO, V.; KOBAYASHI, M. C. M.; BERGAMIM, A. C. **Anais do VI congresso brasileiro de educação: v. 3: Educação e formação humana: práxis e transformação social: relatos de pesquisa**. Bauru: UNESP/FC/Departamento de Educação, v. 3, p. 707- 714, 2017.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em <[http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1267.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf)>. Acesso em 4 maio de 2018.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA FILHO, R. B. DA; BABOSA, E. D. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 353-368, 2015.

SILVA, S. S. DA; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp2, p. 935-955, 2016.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SLAVIN, R. E. **Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica**. Buenos Aires: Aique, 1999.

TADA, I. N. C. *et al.* Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho - RO, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 65-69, 2012.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, F. A. A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa, **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994.

VERÍSSIMO, N. B. **Caracterização das práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.) **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 297-318.



ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p.147-155, 2018.

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS INCLUSIVOS DO**  
**CONTEXTO ESCOLAR**

(Adaptado de Mendes, 2002)

**I - Identificação da instituição**

Data de inauguração:

Número de alunos:

Número de alunos PAEE:

Número de classes (em todos os períodos):

Número de funcionários:

Número de docentes:

**II- Observação**

a) Acesso

A escola possui uma estrutura de fácil acesso e segura para todos, de modo que os percursos possíveis são sinalizados?

SIM     NÃO

Há sinalização em libras ou em outro tipo de adaptação?

SIM     NÃO

Os percursos são bem iluminados?

SIM     NÃO

Os percursos são livres de qualquer obstáculo, bem como devidamente adaptados, com rampas de acesso, portas largas e ganchos na parede ao alcance das crianças?

SIM     NÃO

O acesso externo à escola é adequado com a presença de guias rebaixadas, rua asfaltada ou ponto de ônibus próximo?

SIM     NÃO

Nos percursos existem piso tátil?

SIM     NÃO

Nos percursos existem piso antiderrapante?

SIM     NÃO

A equipe gestora, coordenação e a direção se encontram próximas?

SIM     NÃO

b) Sala de aula

A sala de aula é arejada?

SIM     NÃO

Iluminada?

SIM     NÃO

Com baixo nível de ruído?

SIM     NÃO

Dimensão da sala é adequada?

SIM     NÃO

Há áreas definidas por carpetes e estantes?

SIM     NÃO

O tamanho e a posição dos móveis são adequados?

SIM     NÃO

Existem materiais adequados para estimulação do desenvolvimento, materiais estes observados quanto às suas formas, cores, tamanhos, comodidade e praticidade?

SIM     NÃO

Existem equipamentos necessários para que o aluno PAEE possa se adaptar melhor às atividades de rotina?

SIM     NÃO

c) Banheiro

A altura de pias e vasos sanitários é condizente com as necessidades das crianças?

SIM     NÃO

O tamanho do banheiro é ajustado às crianças?

SIM     NÃO

As crianças têm acesso ao sabonete?

SIM     NÃO

As crianças têm acesso a papel higiênico?

SIM     NÃO

As crianças têm acesso a toalhas de papel para enxugar as mãos?

SIM     NÃO

d) Refeitório

O tamanho de mesas e cadeiras é adequado para as crianças?

SIM     NÃO

A distância entre os móveis é adequada para as crianças?

SIM     NÃO

O número de crianças por mesa e o espaço da mesa por criança são adequados?

SIM     NÃO

Os utensílios como copos e talheres e pratos estão em um bom estado de conservação?

SIM     NÃO

É verificado se a criança pode entender a necessidade de esperar em fila ou à mesa?

SIM     NÃO

a) A escola conta com/outros recursos:

Há atividades desenhadas no chão, como caracol e amarelinha?

SIM     NÃO

Existem cartazes ou mural com trabalhos das crianças pregados nas paredes?

SIM     NÃO     POUCO

No pátio tem palco?

SIM     NÃO

Sala de vídeo?

SIM     NÃO

Biblioteca/carrinho de leitura móvel?

SIM     NÃO

A escola possui elevador?

SIM     NÃO

Atividades diferenciadas?

SIM     NÃO

Parquinho?

SIM     NÃO

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES ESCOLARES**

- a) O senhor (a) considera adequados as condições do espaço físico escolar aos Alunos Público-Alvo da Educação Especial?
- b) Se não. Em sua opinião, o que considera que poderia ser mudado?
- c) Se sim. O senhor (a) teria mais algum apontamento sobre o que mais poderia ser melhorado?

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS E CUIDADORA**

**1. Identificação**

Nome (apenas iniciais): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Você atende a aluna Sara em que contexto? sala comum, sala de recursos? \_\_\_\_\_

Disciplina ministrada: \_\_\_\_\_

**2. Formação Acadêmica**

Magistério: ( ) sim ( ) não ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outras formações (ano):

---



---

- a) Durante sua formação acadêmica, graduação e/ou pós-graduação, você recebeu orientações como organizar a prática pedagógica no atendimento de alunos PAEE? Se sim, como avalia essa formação? Se não, o que você avalia que seria importante (*aprendizagem sobre o PEI, adaptação curricular, ou o que você não aprendeu e considera que se você se tivesse aprendido ajudaria em sua prática?*)
- b) Durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica, você sente necessidade de orientação ou contribuições para o atendimento de alunos PAEE (*seja ela de qualquer natureza, desde o diretor, da merendeira, da servente, coordenadora pedagógica, do sistema de ensino, da formação, da direção, das instituições que atende, eles contam o com apoio dos profissionais da sorri orientando como tem que fazer*). Se sim, quais?

**3. Atuação Profissional:**

a) Tempo de experiência docente? (anos e meses se possível) \_\_\_\_\_

b) Período de docência na referida escola? (anos e meses se possível) \_\_\_\_\_

c) Antes da Sara, você já atendeu outros alunos Público-Alvo da Educação Especial? De quais áreas? Com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, transtorno

global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Qual o tempo de experiência com esses alunos?

d) Regime de trabalho e função exercida em 2017? (horas): \_\_\_\_\_

### **Prática Pedagógica em Perspectiva Inclusiva**

- a) Independente da legislação, qual sua concepção sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (lembrando que faz parte desta caracterização os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação)?
- b) Considerando todas as dimensões do processo de organização do trabalho pedagógico, o planejamento, a avaliação, a prática pedagógica, a adaptação curricular a implementação e a parceria na atuação com o aluno Público-Alvo da Educação Especial, existe alguma dificuldade em alguma delas em seu trabalho? Se sim, o que você destacaria como exemplo?
- c) Em relação a sua experiência com a Sara ou outro aluno PAEE, você poderia destacar alguma experiência, uma atividade ou uma sequência didática que desenvolveu e considera que foi bem-sucedida, atingindo plenamente os objetivos? Teve ou não? Qual?

### **Espaço Físico Escolar**

- a) Especificamente em relação a estrutura física escolar e a disponibilidade de materiais pedagógicos para o atendimento de alunos Público-Alvo da Educação Especial, relate como percebe essas condições. Os considera adequados? Ou o que poderia ser melhorado?

**ANEXO A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: **“Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial”.**

Nome da Pesquisadora: Camila Elidia Messias dos Santos

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) \_\_\_\_\_ está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo analisar os recursos em relação à escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns, considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas.
2. **Participantes da pesquisa:** Profissionais das 16 escolas municipais de Bauru.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr.) permitirá que a pesquisadora possa atingir os objetivos do projeto. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18) 998153-3323 da pesquisadora do projeto.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas individualmente através de perguntas semiestruturas sobre o tema envolvido.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre ensino da educação inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a qualidade de ensino em salas inclusivas, e o qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.



8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

**Pesquisadora:** CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, e-mail: kmila\_messias@hotmail.com

**Orientadora:** VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI, 014-3103-6081 - Ramal 7563.

**Comitê de Ética em Pesquisa:**

**Coordenador:** Prof. Dr. Alessandro Moura Zagato

**Fone:** (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica

**E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

**ANEXO B**  
**TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO DO MENOR**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial”**. Seus pais \_\_\_\_\_ permitiram que você participe.

Queremos analisar os recursos em relação à escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns, considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de (10) a (11) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na EMEF Thereza Tarzia - Irmã Rosamaria Tarzia, onde as crianças irão participar normalmente das aulas que serão observadas pela pesquisadora.

Para isso, a pesquisadora usará o Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar; e o diário de campo. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (18) 981533323 da pesquisadora Camila Elidia Messias dos Santos.

Mas há coisas boas que podem acontecer como identificar quais aspectos necessitem de aprimoramentos para o subsídio de pesquisas práticas que visem a melhora da qualidade do ensino aos alunos Público-Alvo da Educação Especial.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa uma dissertação será publicada no site da instituição a qual a pesquisadora está vinculada.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou telefonar, pelo telefone descrito na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial”** que tem como objetivo descrever, analisar e avaliar a infraestrutura física e as práticas pedagógicas existentes para a escolarização de alunos

**Público-Alvo da Educação Especial nas escolas comuns de um Sistema Municipal de Ensino Fundamental.** Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**ANEXO C**  
**PARECER DO CONEP**

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU  
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.817.954

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_729374.pdf	20/10/2016 19:00:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_professores_20_10.pdf	20/10/2016 18:57:02	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PROMOTORIA_20_10.pdf	20/10/2016 18:54:58	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/06/2016 10:50:10	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 10 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Alessandro Moura Zagatto**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br