

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LUANA MORETTO FONSECA**

**UM ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO**

**Bauru  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LUANA MORETTO FONSECA**

**UM ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

**Bauru  
2018**

Fonseca, Luana Moretto.

Um estudo sobre acessibilidade arquitetônica e práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino / Luana Moretto Fonseca, 2018  
59 f.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Monografia (Graduação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Público alvo da educação especial. 2. Acessibilidade. 3. Inclusão. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**LUANA MORETTO FONSECA**

**UM ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção de título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini – orientadora  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Maturana  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Lima dos Reis  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

**Bauru  
2018**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais Maria Elena Moretto Fonseca e José Leonildo Fonseca e as minhas tias Solange Moretto e Maria Teresa Moretto que participaram desta etapa da minha vida não medindo esforços para que eu chegasse até aqui, incentivando-me com seus conselhos e orações. Meu irmão Igor José Moretto Fonseca, que esteve presente nos momentos de construção deste trabalho e na realização das pesquisas me dando apoio e suporte.

À minha querida professora e orientadora Vera Lucia Messias Fialho Capellini, conhecida carinhosamente como Verinha, que se fez presente durante todo o meu percurso acadêmico, por suas aulas incríveis e enriquecedoras e por seu imenso amor pela temática, fazendo com que eu me apaixonasse também.

À minha prima e amiga tão querida Ana Carolina Moretto Ribeiro por me socorrer nos momentos em que precisei, ler o meu projeto e meu trabalho e com toda paciência e carinho, dar suas dicas e conselhos, assim como fez em toda nossa vida.

Aos queridos e grandes mestres desse curso que tanto amo, em especial agradeço à Rosa Maria Manzoni pelos momentos ricos em suas aulas, ao Vitor Machado por fomentar a minha criticidade e me dar forças para lutar, à Maria José Fernandes pelos ensinamentos e lições para a vida e à Thais Tezani pelos conselhos, conversas e momentos de compreensão.

Às minhas amigas Caroline Cortese, Letícia Barboza Petrucelli, Anna Julia Gioielli, Isabela Costa Barbosa e Maria Beatriz de Lara Campos por tantos momentos de luta e estudo durante o nosso curso e pelo suporte que me deram na realização desta pesquisa.

À Camila Messias por tanta paciência e carinho na leitura de meu projeto e deste trabalho, que mesmo com suas responsabilidades pessoais, se disponibilizou para me ajudar e aconselhar.

Ainda agradeço novamente à minha mãe, essa pedagoga incrível a quem dedico esse trabalho. É por ela e a ela que devo o que sou hoje, o sonho pela educação e a felicidade por essa profissão.

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo  
muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos.  
Ser otimista.  
Creio numa força imanente  
que vai ligando a família humana  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.  
Creio na solidariedade humana.  
Creio na superação dos erros  
e angústias do presente.  
Acredito nos moços.  
Exalto sua confiança,  
generosidade e idealismo.  
Creio nos milagres da ciência  
e na descoberta de uma profilaxia  
futura dos erros e violências  
do presente.  
Aprendi que mais vale lutar  
do que recolher dinheiro fácil.  
Antes acreditar do que duvidar.

Cora Coralina

## RESUMO

A inclusão escolar está posta em nosso país desde a constituição de 1988. Diferentes documentos foram elaborados para garantir o direito de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) estudarem juntos com demais alunos. Na atualidade temos a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que respalda este princípio no âmbito nacional. O estado de São Paulo tem um currículo de 2008 que assegura escolas inclusivas para todos os alunos. Específico sobre o PAEE, diversos estudos apontam que são muitas as dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, seja por falta de recursos, adaptações curriculares, despreparo profissional ou por aspectos arquitetônicos irregulares no ambiente. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as condições do ensino ofertado aos alunos PAEE por meio de indicadores inclusivos considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Os participantes foram: os gestores, professores de educação especial e de classe comum e um aluno PAEE de uma escola estadual de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar; de observação da rotina escolar; de entrevistas aos gestores escolares e ao professor de classe comum. As entrevistas foram realizadas na escola e observações da prática pedagógica ocorreram em uma classe sorteada, com foco na relação professor–aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Os dados obtidos mostram que a escola não está preparada para receber todos os alunos com equidade, devido à falta de acessibilidade no espaço físico, as práticas pedagógicas não adequadas e a pouca participação do aluno PAEE.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; ensino fundamental; barreiras arquitetônicas; prática de ensino.

## **ABSTRACT**

School inclusion is set in our country since the 1988 constitution. Different documents were elaborated to guarantee the right to study with other pupils to the Special Education Needs. Today, we have the 2008 National Policy of Special Education and the 2015 Brazilian Law of Inclusion, that supports this principle in national grounds. The state of São Paulo has a curriculum from 2008 that ensures the existence of inclusive schools for all students. Regarding only the Special Education Needs, a diverse number of studies show the great difficulties of effecting a high quality inclusive education, those being the lack of resources, difficulty in curriculum adaptiveness, unprepared professionals and irregular architectural aspects in the environment. The goal with the study was analyzing the conditions of the education offered to Special Education Needs pupils through inclusive indicatives considering the architectural aspects, available material and developed pedagogical practices. The participants were: managers, special and regular education teachers and a Special Education Needs pupil from an elementary education state school from a city in São Paulo. The tools used to collect data were an inclusive indicator observation guide in the education context; observing the school itinerary; interviews with school managers and regular education teachers. The interviews were done in the school and observations of pedagogical tactics used in a drawn classroom, focusing in the relationship between pupils, pupil and teacher and teacher and pupils. The data shows that the school is not prepared to receive all pupils with equality, to a lack of architectural accessibility, the not appropriate pedagogical practices and little participation of Special Education Needs pupil.

**Keywords:** Inclusive education; elementary School; architectural hurdle; teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	9
<b>2. Objetivos</b>	16
2.1 Objetivo geral	16
2.2 Objetivos específicos	16
<b>3. Breve contexto da escolarização do Público Alvo da Educação Especial</b>	17
3.1 Histórico da educação inclusiva	17
3.2 A inclusão escolar do aluno com deficiência	19
3.3 Práticas Pedagógicas para o ensino e aprendizagem dos alunos PAEE	22
<b>4. Método</b>	26
4.1 Local	26
4.2 Participantes	26
4.3 Instrumentos	27
4.4 Aparatos de pesquisa	28
4.5 Etapa preliminar – Procedimentos éticos	29
4.6 Etapas de coleta de dados da pesquisa	29
4.7 Procedimento de análise de dados	30
<b>5. Resultados e Discussão</b>	32
5.1 Aspectos arquitetônicos	32
5.2 Práticas pedagógicas	36
<b>6. Considerações Finais</b>	41
<b>Referências</b>	42
<b>Apêndices</b>	50
Apêndice I	50
Apêndice II	52
Apêndice III	54
Apêndice IV	55
<b>Anexos</b>	56
Anexo I	56
Anexo II	58

## INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), no capítulo V, art. 58, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Por meio de serviços de apoio especializado, visando atender às peculiaridades dos alunos da educação especial.

Decorrente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o Brasil regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que diz que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Considerando, ainda, que o AEE deve ser ofertado em escolas ou serviços especializados, se, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; e a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, e deve ser proporcionado ao aluno se iniciando na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil e seguindo por toda a educação básica. O referido decreto estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular e no AEE, podendo ser ofertados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011). Apesar dessa grande conquista ao AEE, as lutas continuam constantes pela igualdade de ensino aos sujeitos denominados PAEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) tem como objetivo o acesso e a participação dos estudantes PAEE, identificado pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando as instituições e sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o AEE; a continuidade da escolarização nos níveis mais avançados de ensino; a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da

comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Sendo classificado como educação especial:

[...] 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).

Educação inclusiva compreende todos os indivíduos, ou seja, envolve quaisquer sujeitos segregados de uma educação de qualidade, independente de raça, cor, sexo, religião, deficiência, de serem bem-dotadas ou apresentarem dificuldades de aprendizagem (BUENO, 2001; CAPELLINI, 2016).

Para isso, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse sentido, os dados de 2008 apontam que das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, em 2006, 16,3% registraram apresentar aspectos arquitetônicos e vias de acesso adequadas, enquanto âmbito geral, no mesmo ano, o índice de acessibilidade dos prédios das escolas de educação básica, era de 12% (BRASIL, 2008). Porém, a acessibilidade para alunos com deficiências nas escolas ainda é um ponto frágil. Estudos demonstram que as escolas começam a se preocupar com a inclusão e a acessibilidade para os alunos com deficiências apenas quando estes começam a ingressar no ambiente escolar. Esta postura denuncia o despreparo e a falta de organização prévia no sentido pedagógico e estrutural das instituições de ensino (FALKENBACH, 2008; MAZZARINI, 2011; RISSI, 2011).

No Brasil, o Censo do IBGE de 2000 mostra que cerca de 24,5 milhões de pessoas (14,5% da população total) apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência. São as pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental. Assim, o Decreto Federal nº 5.296 (BRASIL, 2004) caracteriza quatro tipos de deficiência: física, auditiva, visual e mental\*<sup>1</sup>.

A deficiência física é definida segundo o artigo 5 do Decreto Federal nº 5.296 (BRASIL, 2004) como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de

---

<sup>1</sup> O Decreto utiliza deficiência mental, mas atualmente, o termo utilizado é deficiência intelectual.

paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004).

Essa deficiência pode acarretar em diversos comprometimentos das funções motoras do organismo físico que variam em graus e de indivíduo para indivíduo dependendo das causas. O Ministério da Educação e da Cultura MEC (2004) apresenta os comprometimentos relativos à deficiência física: cambalear ao andar; uso de muletas ou andador para auxiliarem na execução da marcha; uso de cadeira de rodas manobrada pela própria pessoa com deficiência; uso de cadeira de rodas manobrada por terceiros e uso de cadeira de rodas motorizada.

A deficiência auditiva é definida pelo Decreto Federal nº 5.296 (BRASIL, 2004) como perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. É diagnosticada através de exames e pode ser adquirida ao existir uma predisposição genética, a exposição a sons impactantes e a viroses. O que pode auxiliar as crianças com perdas profundas no desenvolvimento auditivo são os aparelhos auditivos. Já no caso de crianças surdas totais, o implante coclear é uma opção, já que é colocada na cabeça da criança através de uma cirurgia. Este implante emite sinais elétricos destinados a ativar o nervo coclear e gera sensações das quais a criança pode construir percepções e discriminações auditivas (ABATE, 2011). O processo de implantação requer uma modificação das relações da criança surda com o mundo externo e com o seu corpo.

Outro recurso de grande importância que deve ser utilizado para o trabalho com crianças surdas é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da qual possui estrutura gramatical própria e que necessita de um intérprete para a comunicação com outra pessoa que não conheça a LIBRAS. Esse recurso contribui para o desenvolvimento das competências comunicacionais linguísticas. Essa linguagem é assegurada pela Lei de número 10.436 de 24 de abril de 2002, da qual a reconhece como meio legal de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, para a transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). O poder público deve garantir formas de apoiar o uso da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização das pessoas surdas do Brasil, além disso, as instituições públicas e os serviços públicos de assistência à saúde devem garantir o atendimento adequado às pessoas com deficiência auditiva e os sistemas educacionais devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da LIBRAS como parte integrante

dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, a LIBRAS não poderá substituir a escrita da língua portuguesa.

Simultâneo a Lei número 10.436/2002, o Decreto Federal número 5.626 de 22 de dezembro de 2005, descreve que a formação do instrutor de LIBRAS deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. As instituições de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior, o que garante o artigo 14 deste mesmo Decreto. Para isso, as instituições de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da LIBRAS; a tradução e interpretação de LIBRAS para Língua Portuguesa; e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

A deficiência visual é caracterizada pelo Decreto Federal nº 5.296 (BRASIL, 2004) como:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004)

A criança com esse tipo de deficiência vive e participa do mundo por meio dos sentidos e sem contar com a percepção visual do ambiente e orientação no espaço. Com isso, segundo Abate (2011), a criança deve ser encorajada ao toque, pela voz das pessoas e pelos brinquedos sonoros que lhe dão segurança. O sistema utilizado para a escrita e leitura da pessoa com deficiência visual é o Braille, que consta na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos.

Já a deficiência intelectual é entendida pelo artigo 5 do Decreto Federal nº 5.296 (BRASIL, 2004) como:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. (BRASIL, 2004)

Apesar dos grandes avanços da medicina, não é possível reconhecer todas as causas da deficiência intelectual em diversos casos, mas há três fatores que podem ser apontados: os pré-natais, os perinatais e os pós-natais (ARAÚJO, 2005).

Um dos sistemas que pode ser adotado pelas escolas para que as mesmas sejam realmente inclusivas é a comunicação aumentativa e alternativa que abrange vários métodos de recepção e transmissão de mensagens que podem ser utilizados com os indivíduos não vocais ou não vocais e ouvintes e vocais ou não vocais surdos (ABATE, 2011). Essa comunicação é destinada a sujeitos de todas as idades que não possuem fala ou escrita funcional devido a algum tipo de deficiência.

As condições de acesso devem ser aplicadas a todas instituições, com isso, a acessibilidade deve ser garantida a todos os ambientes da escola, salas de aulas, laboratórios de informática, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, ou seja, todos os alunos devem ter condições de percorrer por todos os ambientes (DURAN, 2006; PRADO, 2006). Deve ser lembrado, também, que a acessibilidade não diz respeito apenas às mudanças arquitetônicas das escolas, tudo deve ser repensado, o lugar que o aluno se senta na sala, a voz do professor, os materiais pedagógicos e principalmente o currículo que deve ser adequado à participação e aprendizagem do PAEE.

As barreiras físicas no ambiente escolar interferem no desenvolvimento e nas atividades das pessoas, impossibilitando a mobilidade, prejudicando o uso seguro dos espaços e dos equipamentos. As edificações escolares, geralmente, não possuem as instalações necessárias para promover a inclusão de uma forma mais abrangente considerando as barreiras físicas existentes que dificultam esse processo. A falta de condições de acessibilidade espacial nos prédios escolares faz com que os ambientes se tornem restritivos, uma vez que a acessibilidade espacial atua como um facilitador da inclusão escolar (DISCHINGER, 2004; KASPER, 2007; LOCH, 2007). Alguns aspectos da escola devem ser considerados para que seja possível a utilização do ambiente pelos alunos com restrições visuais, como: os procedimentos pedagógicos, o acesso físico, a percepção espacial, a organização, a infraestrutura escolar e as oportunidades oferecidas. O espaço físico da escola deve permitir a inclusão e a interação dos indivíduos, e se este espaço estiver estruturado adequadamente e dentro dos princípios da acessibilidade, da organização espacial escolar e apropriado aos pressupostos pedagógicos para a construção do conhecimento e interação entre os alunos, proporcionará as condições ideais para que o espaço esteja de acordo com as necessidades pedagógicas da inclusão (LOCH, 2007).

Conforme Damasceno e Costa (2010) e Capellini, (2016), a inclusão escolar tem se mostrado de modo insatisfatório, principalmente nas escolas públicas, na qual não acontece uma educação de qualidade, tanto para os alunos comuns, quanto para o PAEE. Sendo de total importância que a escola se segmente na aprendizagem de estudantes e grupos minoritários, excluídos e estigmatizados socialmente (CAPELLINI, 2016). Contudo, para que a inclusão escolar seja significativa e integral é necessário proporcionar ao aluno o acesso e permanência à escola com adequado aproveitamento acadêmico e atenção às suas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem, visto que os contextos escolares, até então, não conseguem abranger e atender as diferenças, carecendo de alterações estruturais, para que sejam oportunizadas educação de qualidade (BUENO, 2001; GLAT; BLANCO, 2007).

Estudos apontam instalações inadequadas nas escolas, recursos pedagógicos insuficientes (COSTA; SILVA JUNIOR, 2014; FERNANDES; BERNARDES, 2016) e a dificuldade de incluir nesses contextos, pesquisas que visem avaliar as condições dos espaços escolares, bem como verificar se as políticas e, conseqüentemente, se a inclusão escolar são de fato, garantidas e efetivadas não só em acesso, mas em permanência e qualidade aos alunos PAEE de maneira que eles tenham condições de acesso “livre, confortável, seguro e digno” (COSTA; SILVA JUNIOR, 2014, p.114), e assim poderá ser verificado, cobrado e assegurado o direito a esse serviço e as condições igualitárias como um todo. Isto é, como apresentado pela Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação, espera-se que a grande contribuição que a educação possa oferecer, seja uma educação inclusiva, ao atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

A inclusão escolar demanda por serviços que visem a eliminação de obstáculos, que ampliem os recursos de acessibilidade aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, propiciando a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, de espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços, objetivando a participação integral na sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009). Comprovando a importância da discussão sobre condições de permanência na escola pelos alunos PAEE, Oliva (2006) declara:

O acesso à escola regular para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é um ganho na história da educação. Ainda assim, é preciso batalhar para que essas pessoas – e todas as outras – recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e a violência – em qualquer forma de manifestação – seja reduzida. As contradições permanecem. Elucidá-las é o primeiro passo para que encontremos possibilidades de mudança (OLIVA, 2016).

Com este estudo almeja-se analisar quais são as reais possibilidades para uma educação inclusiva efetiva e para avaliar a qualidade do ensino oferecido aos alunos PAEE de escolas estaduais de ensino fundamental, a partir dos objetivos propostos, e com isso, atender à solicitação do Ministério Público vindo a informar a sociedade e as autoridades competentes, sobre a realidade do atual contexto escolar.

A organização deste trabalho foi realizada em seis capítulos a fim de oferecer uma visão sistêmica do que foi proposto, sendo a introdução o capítulo um. No capítulo dois são apresentados os objetivos de trabalho e, no capítulo três, o embasamento teórico que sustenta a investigação e discussão dos resultados. Os procedimentos metodológicos são descritos no capítulo quatro, a apresentação e análise dos resultados, no quinto capítulo e as considerações finais no sexto.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

- Analisar os indicadores inclusivos de uma escola em relação aos alunos Público Alvo da Educação Especial, considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Descrever os elementos arquitetônicos e a existência dos indicadores favoráveis com relação à inclusão de uma escola estadual de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.
- Identificar a existência de materiais pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades.
- Caracterizar as concepções dos gestores das escolas *lócus* do estudo, sobre se as condições da estrutura física satisfazem as perspectivas dos mesmos, ou se propõe alguma alternativa de mudança.
- Caracterizar as concepções da professora da sala regular, quanto a existência dos materiais pedagógicos disponíveis e das adaptações da estrutura física.

### **3. BREVE CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este capítulo pretende explicar brevemente os aspectos da história sobre pessoas com deficiências, da inclusão escolar e das práticas pedagógicas utilizadas para e com o Público Alvo da Educação Especial pautado nas literaturas.

#### **3.1 Histórico da educação inclusiva**

Analisando a aproximação histórica à atenção educativa das pessoas com deficiência: na pré-história, o assassinato a crianças com algum tipo de deficiência era comum e não causava espanto, já que a presença dos mesmos era vista como um risco. Na antiguidade clássica, as deficiências eram vistas de duas formas; como maléfica, ou seja, castigo dos deuses em uma concepção “demológica”; e como patologias internas do organismo num enfoque mais científico e natural (RUIZ, 2015).

A educação especial se organizou tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum, segundo o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão através da Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Durante a Idade Média, teve início a criação de hospitais e asilos religiosos, mesmo com a Inquisição eliminando essas pessoas da sociedade. Como referência, existiu o Centro-asilo criado por Luís IX em Paris no ano de 1260 para surdos (RUIZ, 2015). Então, em 1409 foi fundado, em Valência, o primeiro hospital psiquiátrico da Europa e tinha como intenção reinserir as pessoas com deficiência na sociedade.

Pedro Ponce de Leon foi o primeiro a dedicar-se a educação de crianças surdas através de um método manual de soletração com os dedos. Juan Martín Pablo Bonet se esforçou para conseguir a “desmutização” da pessoa surda e ensinar gramática e matemática. Jerónimo Cardán estudou os métodos para o ensino dos cegos. E Francisco Lucas apresenta regras e pranchas em alto relevo para a leitura através do tato.

Principais e importantes momentos para a Educação Especial segundo Ruiz (2015):

- O movimento naturalismo pedagógico que teve início no século XVI por Juan Amos Comenio e representado por J. J. Rousseau, possibilitou a educação de todas as crianças, inclusive as com algum tipo de deficiência, buscando sempre a adaptação.
- Primeiro Jardim de Infância fundado por Frederico Frobel na Alemanha que contribuiu para a Educação Especial, já que Frederico deu importância ao desenvolvimento psicológico da criança.
- Em 1829, Braille publicou sua obra e em 1878 seu método é escolhido como o melhor e mais adequado para pessoas com deficiência visual.
- Em 1837 surgiu a primeira escola para as pessoas com deficiência intelectual.
- Em 1853 a paralisia cerebral foi explicada e descrita.
- Em 1866 surgiu o nome da Síndrome de Down.
- Carlos Miguel L'Épée foi o primeiro a criar uma instituição pedagógica para pessoas com deficiência auditiva.
- Montessori e Decroly passaram para o campo da Didática e da Organização Escolar os princípios do estudo biomédico, psicológico e sociológico.
- A Educação Especial passou por uma evolução significativa ao final do século XIX e início do século XX.

O conceito de Integração nasceu na Escandinávia na década de 70 e segundo Jones (1986), a integração é muito mais que colocar a criança na aula, é fazer com que ela participe de forma ativa. A integração se apresentou em duas configurações: a primeira em que o aluno sai da sala e a outra em que o professor entra na sala e apoia o aluno. Já Warnock (1978) apud Ruiz (2015) apresenta três formas de integração: física (mudanças estruturais, adaptação as características de cada grupo), social e funcional.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino segundo o artigo 208 (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Para Ruiz (2015), a integração escolar estava fundamentada em uma série de princípios; a primeira seria a normalização, a qual defende reconhecer os direitos fundamentais e oferecer serviços para que as pessoas com deficiência intelectual possam desenvolver suas possibilidades e viver o mais normal possível; a setorização que aproxima geograficamente os recursos em função da normalização; e por fim a individualização, concepção de que o aluno deve se adaptar e se integrar na escola e na sociedade, sem a preocupação de proporcionar condições para a integração.

Consecutivo a isso, a diversidade concebe uma escola compreensiva que entende a educação como um instrumento para compensar as desigualdades sociais e culturais entre os alunos, a diversidade aparece quando as aulas são diferentes, assim como as expectativas.

Quando se fala em diversidade, logo é levado a pensar em equidade. Já o movimento de inclusão é o mais importante, porque abrange o conceito de que todas as pessoas têm direito de participar de todas as situações e têm o direito de buscar suas próprias identidades.

É preciso que haja uma formação docente adequada, uma reflexão sobre o projeto educativo, integração entre os docentes, recursos econômicos, tecnológicos e humanos (RUIZ, 2015). Assim, uma escola inclusiva de qualidade deve adotar aspectos que proporcionem uma melhor resposta educativa à diversidade dos alunos, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades.

### **3.2 A inclusão escolar do aluno com deficiência**

A Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva define a educação especial como modalidade que não substitui a escolarização, conceitua o atendimento educacional especializado suplementar à formação dos estudantes. Segundo as diretrizes da nova política:

A educação especial é definida 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. (DUTRA, 2015 p. 15).

Com a finalidade de promover a implementação dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República, foram fortalecidos e ampliados a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC.

Reiterando os princípios da educação inclusiva, as Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010 e CONAE/2014, que no documento final salientam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008)

Buscando estabelecer uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

Na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011)

No artigo 3º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o AEE tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

- I – implantação de sala de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;
- e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

O AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a família e ter articulação com as políticas públicas. Este atendimento deve contar com a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para a docência no AEE, profissionais para traduzir e interpretar a LIBRAS, além de outros guias e apoiadores para alunos que necessitarem (BRASIL, 2016).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), o desenvolvimento dos sistemas de ensino é visto a partir de uma nova concepção, na qual a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, com ênfase nos princípios e fundamentos da educação como direito humano.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2016).

Por notar e reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para supera-las, a educação inclusiva tem papel importante no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Considerando que a educação constitui-se em direito humano fundamental, incondicional e indisponível, assegurado no ordenamento jurídico brasileiro e sua efetivação deve ser cumprida sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cumpre destacar que a Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou dispositivos

relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006.

### **3.3 Práticas Pedagógicas para o ensino e aprendizagem dos alunos PAEE**

As práticas pedagógicas se referem ao modo como o professor realiza suas intervenções em sala de aula; e é neste capítulo que serão analisadas tais práticas que devem favorecer a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência.

Lück (2013) afirma que o trabalho pedagógico “representa o 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”.

Conforme Fontes (2007) e Capellini e Mendes (2008), a entrada dos alunos PAEE na classe comum tem levado os professores a rever suas práticas e concepções de ensino e aprendizagem. Com isso, surgem muitas questões referentes às possibilidades de aprendizagem desses alunos em classes comuns, assim como ações pedagógicas adequadas para isso.

Para que uma escola seja efetivamente inclusiva, o professor deve ser instigado a entender a importância de realizar estratégias que aprimorem suas práticas e incluir seus alunos no processo de escolarização, beneficiando o aprendiz.

A dissertação de Veríssimo (2017) com o título “Caracterização das Práticas Pedagógicas de Professores regentes dos Anos Iniciais em relação aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” junto ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, aponta que as práticas pedagógicas consideradas inclusivas estabelecem possibilidades de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos PAEE.

A prática pedagógica voltada para a inclusão deve melhorar a aprendizagem e participação ativa de todos os alunos em um contexto educativo comum (DÍEZ, 2010). Concomitante a isso, Costa (2010) assegura que não basta colocar o aluno com algum tipo de

deficiência no ambiente escolar; é preciso trabalhar em conjunto com toda a sociedade, com o intuito de oferecer uma educação capaz de transformar sua realidade.

De acordo com Nozi (2013), grande parte dos professores já compreendem que os alunos PAEE “[...] apresentam necessidades específicas que perpassam pelo currículo, planejamento, procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem e essas singularidades não podem ser esquecidas pelo professor no cotidiano da sala de aula”. (NOZI, 2013 p. 23)

Então, o professor precisa conhecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do seu aluno, bem como suas competências e necessidades, para que seu planejamento atenda as diferenças e a heterogeneidade das salas de aulas (RODRIGUES, 2008).

Quando o professor reflete e pesquisa sobre suas práticas, de modo que identifique e compartilhe suas experiências, o processo educativo torna-se mais eficaz. Para Díez (2010, p. 22), “é necessário que o professorado recolha dados, analise, dê sentido e obtenha resultados. Isto é, em outras palavras, considere o docente como pesquisador”.

Uma das práticas apresentadas por Silva e Aranha (2005), Ribeiro (2006), Andrade (2006), Frias e Menezes (2009), Regiani (2009) e Briant e Oliver (2012), para auxiliar na aprendizagem dos alunos PAEE em sala regular, é o trabalho diversificado e a flexibilização do planejamento, pois possibilita atender a diversidade dos educandos e cria um ambiente educativo mais eficiente para todos os alunos. Nesse contexto, as mudanças na metodologia de ensino atendem a todos os alunos.

Salvador (2013) explica que o planejamento educacional oferecido nas salas de aula deve ser organizado a partir da diferenciação pedagógica que ofereça oportunidades para que todos os alunos possam aprender. Para isso, é essencial que o planejamento do professor seja organizado de acordo com as características dos seus alunos, dos princípios pedagógicos que orientam a intervenção de uma abordagem inclusiva e o uso de diferentes procedimentos.

Sendo assim, é dever do professor disponibilizar “a todos os alunos oportunidades de aprendizagem por meio de práticas inclusivas, que valorizem as diferenças e considerem os talentos e as potencialidades de cada aluno” (REGIANI, 2009, p. 97).

Consequentemente, Veríssimo (2017) apud Fontes (2009) destaca o trabalho em grupo, o ensino colaborativo ou de tutoria, as adaptações curriculares, avaliações contínuas e as diferentes formas de linguagens ao tratar os conteúdos acadêmicos, o trabalho com jogos,

planejamento e organização da sala de aula com cantos de interesses, como: “cantinho” de leitura, de artes, teatros e outros, além da utilização de materiais concretos e manipuláveis.

A literatura descreve o trabalho em grupo como um procedimento para favorecer a prática pedagógica em sala de aula. Assim, Sanches (2005) afirma:

[...] aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização de saber entre professores e alunos. (SANCHES, 2005, p. 133).

Carvalho (2014) apresenta um exemplo de como o professor pode organizar o trabalho em grupo na sala de aula, com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, a ação compreende três etapas e reforça que os grupos devem ser organizados entre três a seis alunos por um ou dois meses e até mesmo um semestre.

A primeira etapa é chamada de “inclusão”, na qual cada um dos participantes é ajudado a superar seu medo natural de se mostrar aos outros e de vencer a ansiedade. Essa etapa compreende estimular cada aluno a se apresentar aos demais, falando dos seus sentimentos, do que sabe fazer, do que gosta e do que quer aprender. Cabe ao professor garantir que cada um se expresse e seja ouvido pelos outros, para isso, ele deve circular pelos grupos permanecendo um pouco em cada um, podendo servir como exemplo aos alunos, falando de si mesmo e das suas expectativas quanto ao trabalho que pretende desenvolver com os alunos. A próxima etapa é denominada “influência”, dado em que cada participante do grupo implica nas decisões por meio do convívio, pelo poder de comunicação e pela liderança que poderá exercer. A diversidade de opiniões e as ideias apresentadas pelos integrantes, no processo de tomada de decisão, são sempre muito bem-vindas, e deve “ficar bem claro que todas são igualmente importantes e indispensáveis na busca de consensos” (CARVALHO, 2014, p. 66). A terceira etapa da experiência é a da “comunidade”, devido ao sentido de pertencimento que o trabalho em grupo proporciona. Quando prevalece a ludicidade e a felicidade em estar juntos, pode-se considerar que “o espírito comunitário impregnou naquele grupo, gerando sentimentos de pertencimento, de solidariedade e de desejo de cooperação” (CARVALHO, 2014, p. 66).

Mais um procedimento a ser utilizado pelos professores durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, junto aos alunos PAEE, refere-se ao trabalho colaborativo e de tutoria entre os alunos. Frison (2012, p. 217) compreende o trabalho de tutoria como “uma estratégia de ensino e aprendizagem, utilizada para potencializar a aprendizagem colaborativa,

realizada através da parceria entre alunos”, a qual “estimula a compreensão, oportunizando melhores condições” para que os alunos aprendam.

Os pesquisadores Andrade (2006); Fontes (2007); Vitaliano (2010) e Vioto (2013) exibem o trabalho colaborativo e de tutoria entre os alunos como uma estratégia que favorece a inclusão em sala de aula. Segundo os autores, durante o desenvolvimento das atividades por meio do trabalho em grupo e de tutoria, os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem, ao auxiliar os que apresentam alguma dificuldade na realização das tarefas, melhoram a qualidade da sua aprendizagem, dos conteúdos e a convivência com os demais.

Sobre o planejamento e manejo da sala de aula, uma das propostas apresentadas por Fontes e colaboradores (2007, p. 93) são os chamados “cantinhos” de leitura, de artes e outros, que, segundo as autoras, proporcionam o trabalho diversificado, individual ou em grupo com a colaboração de todos os alunos. Explicitam ainda que “nesses espaços é facilitado o uso do material concreto para explicação das atividades e dos conteúdos, bem como o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia”.

Outro recurso que contribui para a aprendizagem dos alunos quando bem planejado e mediado, segundo Pedro e Chakon (2013) é o computador, por meio de softwares educativos.

Por fim, para promover a educação inclusiva, os professores devem refletir sobre sua prática, desenvolver um trabalho cooperativo junto aos demais professores, dispor de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas (RODRIGUES, 2008), os procedimentos e os recursos ofertados aos alunos PAEE.

## **4. MÉTODO**

Para atingir os objetivos deste estudo, uma pesquisa descritiva foi realizada, a qual tem como principal objetivo a descrição das características do público participante do estudo, do fenômeno, ou de estabelecimento entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002). Já o delineamento metodológico se deu a partir da observação naturalística ou pesquisa de campo, que conforme Gil (2002):

[...]focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a 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, 2002, p. 53).

### **4.1 Local**

#### **4.1.1. Etapa 1**

A análise dos indicadores inclusivos foi realizada em visita aos espaços físicos de uma escola estadual de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo escolhida através de um sorteio público, e as entrevistas com os gestores foram realizadas na sala dos mesmos.

#### **4.1.2. Etapa 2**

A observação foi realizada em uma classe de quinto ano do ensino fundamental, a qual recebe um aluno com paralisia cerebral e a entrevista com o professor de tal classe em horário posterior a aula.

### **4.2 Participantes**

#### **4.2.1 Etapa 1**

Participaram da pesquisa a coordenadora e o vice-diretor da escola que estavam presentes no horário da visita e aceitaram responder a entrevista.

#### **4.2.2 Etapa 2**

Participaram da pesquisa a professora da sala regular a qual foi realizada a observação das práticas pedagógicas, o aluno PAEE e seus colegas de classe.

O critério de inclusão utilizado se restringiu a uma escola que pertence a rede de ensino fundamental estadual de uma cidade do interior de São Paulo através de um sorteio público entre as demais escolas da rede estadual de ensino da mesma cidade, e o critério de exclusão, as escolas de ensino médio ou infantil, da rede municipal e particular. Visto que, o projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016a), ao qual este faz parte, visa avaliar a qualidade do ensino das escolas fundamentais (municipais e estaduais). As pesquisas com as demais escolas fundamentais do estado e do município foram executadas por outras pesquisadoras.

### **4.3 Instrumentos**

Roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar (APÊNDICE I) e roteiro de observação da rotina escolar (APÊNDICE II). Foram desenvolvidos, validados e testados em pesquisas anteriores (MENDES, 2002; BISACCIONI, 2005).

Roteiro de entrevista para os gestores escolares (APÊNDICE III).

Roteiro de entrevista para o professor da sala regular (APÊNDICE IV).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável pela instituição (ANEXO I).

Termo de Assentimento do Menor para os alunos da sala regular que estiveram presentes durante as observações (ANEXO II).

#### **4.3.1 Indicadores inclusivos no contexto escolar**

O Roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar, foi adaptado do projeto de bolsista de produtividade aprovado pelo CNPQ de Mendes “A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores” (2002). É composto por seis tópicos (acesso, sala de aula, banheiro, refeitório, parquinho/área de lazer e serviços que as escolas possuem), suas questões são referentes a: existência de estruturas inclusivas, englobando a via de acesso, guias rebaixadas, rampa, corredores, sinalização, iluminação, piso, corrimão, percursos livres de obstáculo, adaptação em banheiros, elevador, salas (de aula, informática, arte, vídeo, reforço, recursos, administrativas), biblioteca, palco, refeitório e quadra de esportes; e existência de materiais pedagógicos disponíveis para estimulação do desenvolvimento das atividades, abarcando: a

variedade de materiais (em formas, cores, tamanho, praticidade e comodidade), adaptação em libras, braile, equipamentos necessários para alunos PAEE e cadeira de rodas disponível.

Esse roteiro é composto ainda por questões para caracterização do contexto escolar, incluindo a data de inauguração da escola, número de alunos totais, número de alunos PAEE, número de classes totais, número de funcionários e número de docentes. Ele foi preenchido pela própria pesquisadora que assinalou com um X os itens que a escola possui.

#### 4.3.2 Rotina escolar

O Roteiro de observação da rotina escolar adaptado de Mendes (2002), contém dois tópicos: manejo da sala de aula, com questões referentes ao estabelecimento de regras: rotina, atendimento de necessidades gerais ou adaptativas, interação entre educador e alunos, apresentação de atividades e relação entre as crianças; e questões referentes ao comportamento da criança: comunicação, comportamentos desafiadores, avaliações individuais e treinamento de habilidades. O mesmo foi preenchido pela própria pesquisadora com um X nos itens que foram verificados durante as observações realizadas em um semestre letivo.

#### 4.3.3 Gestores escolares

O Roteiro de entrevista para os gestores escolares foi composto por quatro questões abertas elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de verificar o entendimento dos gestores sobre os indicadores da prática inclusiva, as condições mais importantes o conhecimento sobre a existência ou não de tópicos relacionados à inclusão dos alunos PAEE no Projeto Político Pedagógico.

#### 4.3.4 Professor da sala regular

O Roteiro de entrevista para o professor da sala regular, foi composto por cinco questões abertas com o objetivo de identificar a deficiência do aluno PAEE, de tal classe, as práticas pedagógicas desenvolvidas, a concepção do professor acerca da inclusão dos alunos PAEE na sala de aula comum, dos materiais pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades e os aspectos arquitetônicos ao atendimento dos alunos PAEE. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente para análise.

### 4.4 Aparatos de pesquisa

- Gravador de áudio

- Diário de campo
- Celular

#### **4.5 Etapa Preliminar – Procedimentos Éticos**

A presente pesquisa faz parte dos estudos do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016), autorizado pelo processo 15/22397-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), já tendo autorização de Comitê de Ética em Pesquisa.

Foram observadas as exigências implicadas na Resolução 466/12 do CONEP, como: anuência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os participantes, garantia de preservação da identidade dos mesmos, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo, possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo, se assim o desejassem e explicitação de que a pesquisa não provoca nenhum benefício direto, entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre o ensino da educação inclusiva.

#### **4.6 Etapas de Coleta de dados da Pesquisa**

Os procedimentos para a coleta de dados envolveram as seguintes etapas:

##### **4.6.1 Etapa I - Levantamento dos indicadores da prática inclusiva no ambiente escolar:**

A presente etapa de coleta, envolve a análise dos elementos arquitetônicos da escola estadual de ensino fundamental. A pesquisadora, após apresentação do projeto aos gestores escolares e da assinatura do TCLE, realizou uma entrevista com os mesmos contendo quatro questões abertas sobre as concepções destes acerca da estrutura física escolar e sugestões de melhorias. Após, pediu à coordenadora da escola para que a acompanhasse para verificar as estruturas inclusivas, como via de acesso, guias rebaixadas, rampa, corredores, sinalização, iluminação, piso, corrimão, percursos livres de obstáculo, adaptação em banheiros e elevador, assim como a existência dos recursos materiais disponíveis e utilizados para estimulação do desenvolvimento e atendimento dos alunos PAEE. A pesquisadora preencheu o roteiro de observação dos indicadores da prática inclusiva no contexto escolar adaptado de Mendes (2002), objetivando demarcar os segmentos que ainda necessitassem de reajustes para atendimento integral das necessidades dos alunos PAEE e solicitou os dados para a

caracterização da escola compostos pela: data de inauguração, número total de alunos, número de alunos PAEE, número total de classes, número de funcionário e número de docentes.

Etapa II- Observação da prática pedagógica.

Nesta etapa de pesquisa, foi selecionada a classe que possuía aluno PAEE entre todas as classes da escola visitada, pois era a única que atendia essa premissa, juntamente com os participantes diretamente envolvidos.

Em seguida, iniciou-se as observações *in loco* das práticas pedagógicas desenvolvidas na classe comum do ensino regular ao aluno PAEE, durante os quatro meses do primeiro semestre do ano letivo de 2018. As observações foram realizadas de uma a duas vezes por semana, de forma alternada (da entrada até intervalo, e do intervalo até o horário de saída) incluindo as relações desenvolvidas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, as práticas pedagógicas utilizadas, os conteúdos, as metodologias, as adaptações existentes ou não e as atividades realizadas fora da sala de aula com o aluno PAEE. Foi utilizado registro em diário de campo e o roteiro de observação das práticas pedagógicas adaptado de (2002). Com isso, visou-se investigar se o que é garantido por lei, nas inúmeras legislações a respeito da inclusão escolar, também pode ser verificado em prática.

#### **4.7 Procedimento de análise de dados**

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e quantitativamente. As entrevistas realizadas com os gestores na etapa I e com a professora da sala regular na etapa II, foram transcritas integralmente para leitura minuciosa e posteriormente, para a elaboração do sistema de categorias, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). Tal análise consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações pretendendo obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Ao se fazer uma análise temática é necessário desvendar os cerne de sentido que constituem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objeto analítico visado. O tema é usado frequentemente em estudos sobre atitudes, crenças, tendências, concepções, representações etc. As respostas de questões abertas diretas ou mais estruturadas, individuais ou em grupo de diversas situações (BARDIN, 2011).

Na etapa I - Parte dos dados do roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar, serviram para caracterizar o contexto escolar como: data de inauguração, número de alunos, número de alunos PAEE, número de classes, número de funcionários e número de docentes. O restante dos dados, foram ordenados e analisados item por item pela pesquisadora.

Etapa II - O roteiro de observação da rotina escolar foi apresentado descritivamente utilizando-se para discussão NBR 9050: Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), e o manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009), que instituem sobre as normas de adaptação no Brasil, além de estudos atuais que tratam sobre a temática.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritos neste capítulo foram analisados conforme o roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar e o roteiro de observação da rotina escolar, adaptados de Mendes (2002), analisados em categorias, e as entrevistas com a gestão escolar e com uma professora da sala regular elaboradas pela pesquisadora em concordância com mais duas pesquisadoras da área.

Levantou-se junto a escola participante da pesquisa que a mesma possui um total de 380 alunos, sendo 5 deles PAEE. Há, no total, 15 salas regulares de aula. E a instituição conta com 25 docentes e 8 funcionários para as demais funções.

### 5.1 Aspectos arquitetônicos

A observação dos aspectos arquitetônicos foi realizada em um dia, no qual foi percorrido toda a escola analisando as acessibilidades presentes e o que ainda falta para que a escola seja acessível nesse aspecto. De treze aspectos avaliados, apenas quatro atendem a perspectiva da Educação Inclusiva e nove não atendem.

**Quadro 1** – Requisitos atendidos e não atendidos pela escola com relação aos aspectos arquitetônicos para o atendimento dos alunos PAEE.

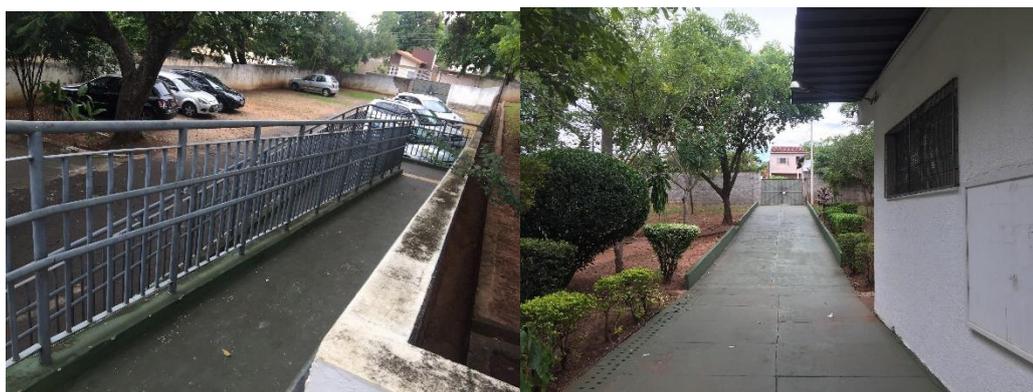
Requisitos	Atendido	Não atendido
Percursos sinalizados		X
Portas largas		X
Ganchos nas paredes		X
Guias rebaixadas no acesso externo	X	
Rua asfaltada no acesso externo	X	
Superfície livre de obstáculos		X
Sala de aula ampla		X
Móveis dispostos para facilitar movimentação		X
Banheiro adaptado		X
Tamanho de mesas e cadeiras	X	
Elevador		X
Materiais e equipamentos		X
Cuidador	X	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A escola não possui uma estrutura de fácil acesso e segura para todos porque os percursos não são devidamente adaptados com portas largas e ganchos na parede, contrapondo-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República que salienta a importância

da acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares promovendo o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação básica (2007), além de a superfície não ser livre de obstáculos. Existe apenas uma rampa de acesso na entrada da escola, a qual fica em espaço aberto, sem cobertura contra chuva. A instituição ainda espera a implantação de um elevador prometido pelo Estado. Também não há banheiros adaptados para atender os alunos PAEE, dificultando, mais uma vez, o acesso e permanência do aluno na educação básica.

Figura 1 – Foto da única rampa de acesso    Figura 2 – Foto do portão de entrada



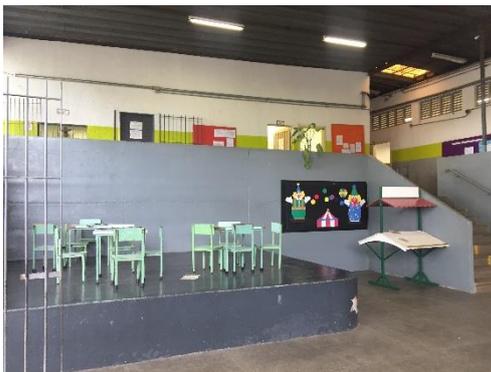
**Fonte:** imagens capturadas pela autora.

No refeitório, as mesas, as cadeiras, os utensílios, a distância dos móveis e o número de crianças por mesas são adequados, mas a comida oferecida ao aluno PAEE observado é a mesma para todos os outros, é o cuidador que se encarrega de amassar, misturar ou cortar para melhor mastigação e deglutição da criança.

Conforme observado, não há parquinho com brinquedos, as áreas para as brincadeiras das crianças são os pátios interno e externo, o qual possui brincadeiras desenhadas no chão, como caracol e amarelinha. A quadra também é uma área de lazer utilizada pelo professor de educação física e é um espaço livre de obstáculos.

Existe um palco no pátio da escola que é utilizado para apresentações de projetos promovidos pelos professores das salas. Para acesso ao palco, há uma escada de poucos degraus, porém, para que os alunos com dificuldades de locomoção subam, os funcionários da escola precisam colocá-los pegando-os no colo, dificultando que todos os alunos possam utilizar essa área da escola já que a acessibilidade espacial é a possibilidade de compreensão da função, da organização e das relações espaciais que o ambiente estabelece, e a participação das atividades que ali ocorrem, fazendo uso dos equipamentos disponíveis com segurança e autonomia (OLIVEIRA, 2006).

Figura 3 – Foto do pátio interno da escola com palco



**Fonte:** imagem capturada pela autora

A escola conta com uma biblioteca bem rica e com muitos livros para acesso dos alunos de extrema importância na alfabetização, uma vez que as bibliotecas escolares são mais que um espaço destinado à leitura, também representam uma aproximação do aluno com a literatura (SOPHIA, 2017).

A sala de aula observada é bem arejada, limpa e com baixo nível de ruído, porém não é ampla e a iluminação não é favorável, recebendo muita claridade durante toda a aula, o que pode dificultar a aprendizagem, porque de acordo com Bertolotti (2007), a luz é parte complementar dos processos de aprendizagem e tem papel importante, assim, uma boa iluminação favorece o desempenho visual, otimizando os processos de aprendizagem dos alunos.

Não há materiais adequados para a estimulação do desenvolvimento e faltam equipamentos para que o aluno PAEE possa se adaptar às atividades de rotina como a ponteira, para que ele possa utilizar o computador ou letras móveis, dificultando a aprendizagem, pois a manipulação de diferentes materiais pode ajudar no desenvolvimento da percepção tátil da criança, facilitando a captação de detalhes e auxiliando a movimentação dos dedos (OLIVEIRA, 2002).

Para o auxílio do aluno PAEE observado, existe a atuação de uma cuidadora formada em enfermagem que atua nos momentos de oferta da merenda e água, utilização do banheiro e na locomoção do aluno no ambiente escolar, como visa a Lei nº 13.146/15, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos termos do artigo 39º, parágrafo 2º “Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais” (BRASIL, 2015).

### 5.1.1 Entrevista com a gestão escolar

A entrevista com a gestão escolar foi realizada em apenas um dia com o vice-diretor e a coordenadora da escola sorteada através de gravação de áudio, sobre o processo de inclusão escolar.

A primeira pergunta foi como eles entendiam a Educação Especial. A coordenadora afirmou que compreende a Educação Especial como conseguir abraçar as diferenças de todas as crianças e olhar para quem mais precisa e também aquele que está além dos outros, como os com Altas Habilidades/Superdotação na aprendizagem, indo de acordo com Noronha e Pinto (2014), que afirma que a educação especial se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, sendo atendidas por educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Foi perguntado se consideram as condições estruturais da escola adequadas aos alunos PAEE e os entrevistados responderam que falta a implantação do elevador para que as condições estruturais da escola se tornem realmente adequadas aos alunos. Com isso, foi questionado o que poderia ser mudado para o melhor atendimento desses alunos. Os gestores disseram que os professores deveriam ser mais capacitados e especializados para trabalhar com alunos PAEE, pois percebem que a maioria não está habilitada para atender casos específicos. A coordenadora ressaltou que percebe as dificuldades, mas é positiva em sua fala:

Eu acho que assim, é um caminho, nós estamos caminhando, nós já avançamos muito do que há tempos atrás, né, onde as crianças da educação especial muitas vezes nem iam para a escola, mas agora é um caminho que está sendo galgado. Nós estamos crescendo nesse conhecimento como equipe da escola. A aceitação do grupo é boa, tanto dos alunos quanto dos professores, porque existia essa resistência, então essas barreiras são quebradas. Tem alunos que a gente vê que existe mesmo essa inclusão. Inclusive tem um autista de manhã, e a professora nem precisou fazer a adaptação curricular para ele, é do primeiro ano, ele está acompanhando bonitinho a classe com intervenções pontuais da professora, dando mais tempo para ele desenvolver as atividades, mas ele está acompanhando a classe. Então assim, essa inclusão está havendo, mas nós também temos casos evasivos que não vai acontecer. (Coordenadora da escola).

Com relação aos recursos oferecidos aos alunos PAEE, os gestores disseram que compreendem que não possuem todos os materiais, mas que esperam a chegada de alguns que são de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, como a ponteira para que o aluno PAEE observado possa fazer utilização do *notebook* recebido. Com isso, o vice-diretor afirma que a única coisa que barra o recebimento desses recursos é a justiça, causando a demora para chegar até a escola, concluindo que a Diretoria de Educação faz sua parte na medida do possível.

Por fim, foi questionado se há, no Projeto Político Pedagógico da instituição tópicos relacionados à acessibilidade e inclusão dos alunos PAEE. A resposta da gestão foi que o PPP foi adaptado com tópicos relacionados à acessibilidade, sabendo que a adaptação curricular permite criar condições físicas, ambientais, materiais e metodológicas para que o aluno PAEE tenha um melhor aproveitamento no processo ensino/aprendizagem, ou seja, propicia melhores aspectos de comunicação, interação e mobilidade, privilegiando a participação efetiva na educação (SILVA; VINHA 2014). Os gestores também afirmaram que consideram importante a atuação do cuidador presente em todos os momentos da vida do aluno PAEE, o que facilita o desenvolvimento do mesmo dentro do ambiente escolar.

Outra barreira colocada pelos gestores é a falta de aceitação dos pais para entender as dificuldades de seus filhos, deixando de levá-los aos atendimentos proporcionados na sala de recursos, que acontecem no período contrário das aulas, o que dificulta a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, porque a família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que acendem modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (OLIVEIRA, 2018 apud DESSEN; POLONIA, 2006).

## 5.2 Práticas pedagógicas

A observação das práticas pedagógicas aconteceu em 18 dias, revezando os dias da semana e os horários. Em 11 dias houve observação do início da aula até o fim do recreio e em 7 dias foram observadas as aulas depois do recreio. As práticas sempre ocorriam com muitas dificuldades, porque o aluno Público Alvo da Educação Especial observado não conseguia fazer cópias das atividades passadas pela professora, já que possui limitações nos membros superiores. As aulas observadas foram de matemática, língua portuguesa, história, arte e educação física e também houve observações do recreio. Foram dez aspectos avaliados, apenas quatro atendidos perante à perspectiva da Educação Inclusiva e seis requisitos não atendem.

**Quadro 2** - Requisitos atendidos e não atendidos pela escola com relação às práticas pedagógicas para o atendimento dos alunos PAEE.

Requisitos	Atendido	Não atendido
Regras	X	
Comunicações diversas		X
Cartazes ou quadros com atividades		X
Rotina	X	
Posição da educadora de modo a ter visibilidade da sala	X	

Interações espontâneas entre os alunos		<b>X</b>
Inclusão do aluno PAEE para sentar junto com colegas		<b>X</b>
Adaptações curriculares		<b>X</b>
Atividades que estimulem o desenvolvimento		<b>X</b>
Mesma relação entre professor e aluno PAEE	<b>X</b>	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

O aluno PAEE observado se senta na primeira carteira do canto esquerdo da sala de aula, do lado contrário à janela, utilizando uma carteira especial para alunos que utilizam cadeira de rodas, enviada à escola especialmente para utilização desse aluno.

A professora da sala regular que foi observada comunica as regras à sala, mas nem sempre o tom de voz é adequado, causando a agitação dos alunos, além disso, não há comunicações diversas, como verbal, não-verbal, sinais e gestos e nem a presença de cartazes e lembretes que poderiam deixar mais claras as instruções.

As crianças sabem as rotinas de suas atividades, os horários de suas refeições, de brincar, da chegada e saída da escola, que são sempre mantidos todos os dias da semana, de modo que a rotina não se torne estressante para os alunos, assim como reitera o educador e psiquiatra norte-americano Rudolf Dreikurs (1970) que “a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa: lhes dá limites e dimensão para a vida”. Porém, não existe um quadro contendo as atividades da semana e os horários das atividades de cada dia.

A educadora se posiciona na sala de aula de modo a ter um alto grau de visibilidade e examina os alunos frequentemente, porém, não se locomove na sala, não permite interações espontâneas entre as crianças, não faz adaptações na sala e nos materiais utilizados para facilitar a participação do aluno PAEE e não proporciona atividades que estimulem o desenvolvimento motor, cognitivo, socialização e autos-cuidados da criança, opondo-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A seguir são destacados alguns episódios que ilustram como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas.

Foi observado em uma aula de Matemática, da qual a professora lia o livro didático e pedia para os alunos que grifassem com lápis de cor onde encontrassem números no texto, como o aluno PAEE possui limitações nos membros superiores, não conseguia pegar os lápis e, muito

menos, riscar no livro, com isso, a educadora pediu que outro aluno grifasse no livro do aluno PAEE, fazendo com que ele não participasse da atividade e nem pudesse acompanhar a leitura. Em outro momento, numa aula de Língua Portuguesa, durante a correção de uma atividade na lousa, a professora pedia a participação do aluno PAEE perguntando quais eram as respostas corretas e o que havia entendido. Algum colega da sala sempre copia as atividades passadas na lousa no caderno do aluno PAEE.

Foi visto uma aula de Arte, a professora ensinava aos alunos o que é e como fazer uma paisagem, pedindo que eles reproduzissem uma paisagem em seus cadernos. Como o aluno PAEE não consegue pegar o lápis para desenhar, a professora desenhou a paisagem no caderno dele e pediu que um outro colega pintasse. Ou seja, a educadora não buscou possibilidades para adaptações das atividades propostas, fazendo com que o aluno PAEE não pudesse participar da atividade. Em todas as aulas de Arte observadas, não houve prática que possibilitasse a participação do aluno PAEE. Contrapondo-se às práticas da professora de Arte, o professor de Educação Física promove atividades e jogos para incluir o aluno PAEE, buscando mudar a realidade que aponta Menezes apud Rodrigues (2003), ao afirmar que mesmo tentando incluir, as aulas de educação física acabam sendo excludentes, porque acontecem em uma escola cuja cultura possibilita a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões esperados, além da cultura competitiva que também pode ser um fator de exclusão, à medida que somente os melhores são valorizados desprestigiando assim a participação de todos. Dentre as aulas observadas, um dos momentos na aula de Educação Física em que a inclusão acontece, o professor formou um círculo com todos os alunos e fez os alongamentos, auxiliando o aluno PAEE para que realizasse como os demais alunos, depois disso, proporcionou uma brincadeira de agilidade, em que os alunos, em fila, precisavam passar o colete por cima de suas cabeças para os demais; o aluno PAEE participou da atividade com êxito.

Não há uma relação afetiva entre a educadora da sala observada e as crianças, o que foi observado em diversos momentos, principalmente devido à falta de vínculo com as crianças e à falta de diálogo. O que dificulta a relação professor-aluno, pois segundo Almeida e Mahoney (2004) “[...] passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se essencial ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem” (p. 198).

Na relação entre as crianças, não há preconceitos entre elas e a comunicação ocorre sem dificuldades, todos os colegas tratam o aluno PAEE com respeito e carinho, oferecendo ajuda e cuidados. É identificado e garantido o entendimento da conversação do aluno PAEE entre a professora e seus colegas, mas não existem atividades de estimulação para que a criança aprenda novos tipos de comunicação.

#### 5.2.1 Entrevista com a professora da sala

A professora entrevistada atua na sala regular do quinto ano do ensino fundamental, a qual possui um aluno PAEE matriculado.

A pergunta norteadora foi qual era a deficiência do aluno PAEE da sala em que ela atua. A educadora afirmou que não recebeu o laudo do aluno, mas perguntou a enfermeira qual a deficiência do mesmo e ela respondeu que é uma paralisia cerebral, afetando apenas a parte motora e preservando seu intelectual.

Foi perguntado quais as práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno PAEE e a entrevistada declarou que trabalha com ele todas as atividades que contemplam o EMAI, o Ler e Escrever e o livro didático utilizados no dia a dia. Ela afirmou que o aluno acompanha e faz a leitura, só não escreve, por isso, ela disse que senta individualmente com ele, questionando-o para que ele possa responder. Isso mostra que a professora não faz adaptações curriculares para trabalhar com o aluno PAEE, o que dificulta muito o ensino-aprendizagem porque de acordo com Abreu (2013), a adaptação curricular reflete em possibilidades educacionais diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, tornando-os adequado às singularidades dos alunos, então não se trata de um novo currículo, mas sim um que tenha em sua essência a possibilidade de ser dinâmico e flexível para que possa atender a todos os alunos.

Foi questionado sobre sua concepção acerca da inclusão dos alunos PAEE na sala de aula comum e a educadora disse que acha ótima, mas alega que se o aluno tivesse, no período contrário, aulas de natação e equoterapia, o avanço dele seria ainda maior. Ela cita que considera importante a inclusão na sala de aula, explicando que como o estudante está com essa turma desde o primeiro ano do ensino fundamental, os colegas participaram de todos os momentos com ele, perceberam todos os avanços na questão de aprendizagem em conjunto. O que é muito positivo, pois os alunos que possuem algum tipo de deficiência se beneficiam muito da convivência com os demais, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A professora ainda

reiterou que o educando PAEE quer fazer a leitura e participar das aulas, mas que ela não tem tempo para dar mais atenção a ele. Ainda sobre a inclusão ela disse:

Aqui na escola ele está desde o primeiro ano, primeiro ano do ensino fundamental, então os alunos viram ele crescer, eles participaram de todos os momentos na mesma sala, de tudo que ele avançou na questão de aprendizagem, e ele mesmo percebeu que não tinha dificuldade. Ele recebe muito carinho, atenção dos amigos, eles participam muito da vida escolar dele. (Professora da sala).

A próxima pergunta foi sobre a concepção acerca dos materiais pedagógicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE, e a docente disse que o aluno PAEE necessita de materiais mais apropriados para ele, como por exemplo a ponteira que foi pedida há um tempo, para que ele utilize o computador que já está na escola. Ela afirmou que existem letras móveis para o educando escrever na sala, mas que ele não precisa porque é alfabético, repetindo que quando a ponteira chegar, ele não precisará mais dos outros para copiar as atividades.

Foi perguntado também sobre a concepção da professora sobre os aspectos arquitetônicos da escola aos alunos PAEE e ela alegou que o aluno não encontra dificuldades, assim, a docente perguntou à enfermeira, que assegurou encontrar dificuldades para andar com o aluno pela escola em dias de chuva e nos banheiros que não são adaptados, apresentando a divergência de opiniões entre as funcionárias, o que mostra o pouco contato da professora no dia a dia do aluno.

Sendo assim, os dados permitem inferir que a escola não está preparada para atender com equidade os alunos PAEE, porque a acessibilidade espacial atua como um facilitador da inclusão escolar, além de que a falta de alguns recursos e as práticas pedagógicas nem sempre adequadas dificultam a aprendizagem e participação desses alunos, corroborando os estudos de Loch e Kasper (2007).

E, ainda assim, é notável que a equipe escolar, mesmo que não preparada, - nos quesitos teóricos e metodológicos - considera a inclusão escolar muito importante e busca, em certos momentos, beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. Além disso, as observações demonstram pouca participação do aluno no dia a dia das aulas devido à falta de materiais e ausência de adaptações nas práticas pedagógicas. Todas essas questões refletem na necessidade urgente de formação para os professores, das instituições de ensino promoverem meios para que sejam eliminadas as barreiras, tanto arquitetônicas, como na comunicação, nos materiais e nas práticas pedagógicas para alcançar uma educação de qualidade que garanta a acessibilidade e a aprendizagem de todos os alunos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise de dados combinada com o referencial teórico sobre os aspectos arquitetônicos e práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino permitiu verificar o quão necessário é adequar o ambiente escolar interferindo no desenvolvimento e nas atividades dos alunos, podendo possibilitar a mobilidade e favorecer o ensino-aprendizagem. Sendo assim, o princípio geral da inclusão escolar é o da igualdade de direitos a oportunidades, ou seja, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e exercitar sua cidadania, aprendendo e participando.

Acredita-se que os objetivos foram alcançados, pois confirmou-se, por meio da pesquisa realizada em uma escola com a equipe escolar e através de observações, o que já consta na literatura sobre o tema, sobretudo, no que se refere ao problema da falta de acessibilidade tanto arquitetônica, como nas práticas pedagógicas para receber os alunos PAEE no ambiente escolar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa permitem sugerir mudanças em relação às práticas pedagógicas dos professores e adequações nos prédios escolares, pois para que a inclusão escolar seja significativa é necessário proporcionar ao estudante o acesso e permanência à escola, dando atenção às especificidades para o desenvolvimento de cada aluno.

Esperamos que através desta pesquisa, muitas outras possam ser realizadas abrangendo e ampliando a discussão sobre os aspectos arquitetônicos e práticas pedagógicas para os alunos PAEE, buscando mudanças e melhorias para que a educação básica atenda, de fato, todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABATE, T. P. **Instrumentos de Avaliação Pós-Ocupação (APO) adaptados a pré-escolares com deficiência física, auditiva e visual**. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-27012012-094114/pt-br.php>>. Acesso em: 08 de dez. 2017.
- ABREU, M. A. de. **Adaptações curriculares e educação inclusiva**. 2013.
- ALMEIDA, L. R. de. MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ANDRADE, M. da C. de O. **A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- ARAÚJO, P, S, G. **Um olhar para a deficiência mental**. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: citação em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NRB 9050**: Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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**. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, Bacharelado em Psicologia, São Carlos.
- BERTOLOTI, D. **Iluminação natural em projetos de escola**: uma proposta de metodologia para melhorar a qualidade da iluminação e conservar energia. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A importância das bibliotecas nas escolas no processo de alfabetização**. SOPHIA, Prima. São José dos Campos – SP, 2017. Disponível em: <<https://www.sophia.com.br/blog/bibliotecas-e-acervos/a-importancia-das-bibliotecas-nas-escolas-no-processo-de-alfabetizacao>> Acesso em 03 de out. 2018.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 29 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 27 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 27 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis números 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 8 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 9 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.394 de 24 de abril de 2007**. Regulamenta a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 27 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://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: 11 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. 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: 11 out. 2017.

\_\_\_\_\_. a. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2017.

\_\_\_\_\_. b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009. 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: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008**. Regulamenta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em 03 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://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: 2 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). **Censo escolar 2016: Notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2017/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_%202016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.

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**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: Unesp, v. 18, n. 1, p. 141- 154, 2012.

BUENO, J. G. S. **A Inclusão de Alunos Deficientes na Classe Comum do Ensino Regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos. 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, PROESP, 2008. p. 105-111.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **Políticas nacionais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre a educação superior do Brasil e da Colômbia**. Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros. Número 23, 2016.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

COSTA, S. K.; SILVA JUNIOR, M. F. da. **Dispositivos políticos, aspectos arquitetônicos de instituições de ensino e formas de inclusão e exclusão social na territorialidade sul baiana**. Oculum ens., v. 11, n.1, p. 97-117, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/2285>>. Acesso em: 2 out. 2017.

COSTA, S. M. de L. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo da aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – UnB, 2010.

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**.

DAMASCENO, A. R.; COSTA, V. A. da. **A organização da aprendizagem para todos: o projeto pedagógico na perspectiva da educação inclusiva**. Mimeo, 2010.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **Família e Escola**. Brasília, 2006

DÍEZ, A. M. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Revista Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M.; BORGES, M. M. F. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. 2009. 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: 8 dez. 2017.

DREIKURS, R. GREY, L. **A Parent's Guide to Child Discipline**. Hawthorn Books. 1970.

DUTRA, C., P. **Educação Inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século 21. Revista da Educação Especial, n. 1, p. 15, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/revista\\_inclusao/revistainclusao1.txt](http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revistainclusao1.txt)>. Acesso em: 11 out. 2018.

FERNANDES, S.; BERNARDES, G. **A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro oeste brasileiro**. Revista Lusófona de Educação, v. 33, p.179-195, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5689>> Acesso em: 16 out. 2017.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

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

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Curitiba, 2009.

FRISON, L. M. B. **Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

GLANT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLANT, R. (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KASPER, A. A.; PEREIRA, V. L. D. V.; LOCH, M. DO V. P. **Acessibilidade espacial escolar em pátios para alunos com restrições visuais**: a construção de um instrumento de avaliação. Pós. Revista do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, n. 25, p. 292-307, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43621/47243>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

LOCH, M. DO V. P. **Convergência entre acessibilidade espacial escolar, pedagogia construtivista e escola inclusiva**. Doctoral Thesis-Florianópolis, SC: UFSC, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90601/242897.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

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

MAZZARINO, J.M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física**. v. 33, n.1. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100006)> Acesso em: 16 out. 2017.

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.

MENEZES, C, V. CONCLI, T. **A inclusão na Educação Física**. Meu artigo, Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/inclusao-na-educacao-fisica.htm>> Acesso em 30 de set. 2018.

MENEZES, N. R. **Educação**: Da educação inclusiva e escola inclusiva na rede pública de ensino. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 08, n. 15, p.197-212, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/537>> Acesso em: 11 out. 2017.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências**. Artigo SEDUC. Cuiabá, MT. 2014.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVA, D. V. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. v. 27, n.3, p.492-502, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00492.pdf>> Acesso em: 16 out. 2017.

OLIVEIRA, A. L. S. de. **Dificuldades dos pais na aceitação da deficiência dos seus filhos frente a descoberta do diagnóstico**. Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Facho, 2018. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1202.pdf>> Acesso em 27 de nov. 2018.

OLIVEIRA, A. S. D. A. de. **Acessibilidade espacial em centro cultural**: estudo de casos. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, F. I. W. de. **A importância dos recursos didáticos adaptados no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais**. UNESP, Prograd. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosrecdidaticos.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosrecdidaticos.pdf)> Acesso em 30 de set. 2018.

PEDRO, K. M.; CHAKON, M. C. M. **Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: Unesp, v. 19, n. 2, p. 195-210, 2013.

PRADO, A. R. A.; DURAN, M. G. **Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino.** Ensaios pedagógicos. p.137-142. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>> Acesso em: 19 out. 2017.

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

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2006.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a Educação Inclusiva:** dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008.

RUIZ, M. J. C., **Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva.** Revista Electrónica - Universidad de Jaén, Espanha. 2015.

SALVADOR, S. C. **Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva.** Save the Children, España, 2013.

SANCHES, I. **Compreender, Agir, Mudar, Incluir.** Da investigação-ação e educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M.S.F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SILVA, D. L. da; VINHA, M. L. **Práticas pedagógicas na escola inclusiva:** adaptação curricular. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Paraná, v.1.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VERÍSSIMO, N. B. **Caracterização das Práticas Pedagógicas de Professores Regentes dos Anos Iniciais em Relação aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E INDICADORES**  
**INCLUSIVOS NO 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 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 e rua asfaltada? ( ) SIM ( ) NÃO

A superfície é livre de obstáculos (buracos no chão, pedras, terra)? ( ) SIM ( ) NÃO

A equipe gestora é de fácil acesso a população? ( ) SIM ( ) NÃO

b) Sala de aula

A sala de aula é arejada? ( ) SIM ( ) NÃO

Iluminada? ( ) SIM ( ) NÃO

Com baixo nível de ruído? ( ) SIM ( ) NÃO

Ampla e limpa? ( ) SIM ( ) NÃO

O tamanho e a posição dos móveis são adequados? ( ) SIM ( ) NÃO

Os móveis estão dispostos de modo a facilitar a movimentação e o posicionamento das crianças nas várias atividades que elas realizam? ( ) SIM ( ) NÃO

Há materiais adequados para estimulação do desenvolvimento, 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

Existe diversidade de materiais pedagógicos? ( ) SIM ( ) NÃO

Existe atuação do cuidador no auxílio das crianças PAEE?

SIM  NÃO  POUCO, não atende a todos que precisam

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 a papel higiênico?  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, talheres e pratos estão em um bom estado de conservação?

SIM  NÃO

Os tipos de comida são planejados de acordo com a mastigação e a deglutição das crianças, para que a criança possa se alimentar da forma mais independente possível?

SIM  NÃO

Existe uma cadeira de rodas acessível?  SIM  NÃO

e) Parquinho/Áreas de Lazer

Há brinquedos adaptados às crianças e adequados para estimulação do desenvolvimento das atividades como balanços, tanque de areia, bolas ou brinquedos de montar?

SIM  NÃO

As superfícies são adequadas de modo a não oferecerem riscos ou maior dificuldade para as crianças?  SIM  NÃO

Há promoção de atividades e jogos que possam incluir as crianças com necessidades educacionais especiais?  SIM  NÃO

Há atividades desenhadas no chão, como caracol e amarelinha?  SIM  NÃO

No pátio tem palco?  SIM  NÃO

f) A escola conta com:

Sala de vídeo?  SIM  NÃO

Brinquedoteca?  SIM  NÃO

Quiosque/cantinho da leitura ou carrinho de leitura móvel?  SIM  NÃO

A escola possui elevador?  SIM  NÃO

**APÊNDICE II**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR**

(Adaptado de Mendes, 2002)

**I- Manejo da sala de aula**

a) Estabelecimento de regras

A educadora comunica as regras aos alunos de modo adequado em relação ao tom de voz?

( ) SIM      ( ) NÃO

Comunicações diversas são utilizadas (verbal, não-verbal, sinais, gestos, etc.), a fim de instruir a todos efetivamente? ( ) SIM      ( ) NÃO

São postos cartazes/ lembretes que deixem mais claras as instruções? ( ) SIM      ( ) NÃO

Existe constância das regras pré-estabelecidas? ( ) SIM      ( ) NÃO

b) Rotina

As crianças sabem as rotinas das atividades, de forma que percebem claramente quando uma atividade começa e termina? ( ) SIM      ( ) NÃO

Em situações de mudanças na rotina é considerado se a criança tem dificuldade em aceitar transição entre atividades ou mudanças de horário durante o dia que transtornam seu senso de rotina e são feitas adaptações nesse sentido? ( ) SIM      ( ) NÃO

Existe um quadro contendo as atividades da semana e os horários das atividades a cada dia?

( ) SIM      ( ) NÃO

O horário das refeições, de brincar, de chegada e saída da escola é programado e mantido todos os dias da semana, de modo que a rotina não se torne estressante para as crianças?

( ) SIM      ( ) NÃO

c) Atendimento de necessidades gerais ou adaptativas

A educadora se posiciona na sala de modo a ter um alto grau de visibilidade e examina a sala e os alunos frequentemente, mantendo contato visual com eles? ( ) SIM      ( ) NÃO

A educadora se locomove na sala, observando os alunos e os grupos enquanto trabalham a fim de atender às necessidades dos alunos? ( ) SIM      ( ) NÃO

Interações espontâneas entre as crianças são permitidas e incentivadas? ( ) SIM      ( ) NÃO

A educadora tenta incluir os alunos PAEE no grupo de outras crianças (por exemplo, para sentar junto, responder às perguntas feitas pela educadora, etc.)? ( ) SIM      ( ) NÃO

A educadora procura fazer adaptações curriculares, na sala e nos materiais utilizados para facilitar a participação do aluno PAEE? ( ) SIM      ( ) NÃO

A estimulação dos alunos PAEE é feita de modo a atender suas necessidades?

SIM     NÃO

Há atividades que estimulem o desenvolvimento da criança (motor, cognitivo, socialização, autos-cuidados, etc.)?  SIM     NÃO

d) Interação entre educador e alunos

Existe uma relação afetiva entre o educador e a criança?  SIM     NÃO

Os alunos PAEE têm o mesmo tratamento dado aos outros estudantes, de modo que os alunos estão incluídos na rotina e procedimentos da classe?  SIM     NÃO

A relação entre o educador e o aluno PAEE é a mesma entre as outras crianças?

SIM     NÃO

A educadora considera se a atividades estão estimulantes para todas as crianças?

SIM     NÃO

Existem preocupação por parte dos educadores com as crianças que possuem deficiências severas e múltiplas que exigem um determinado posicionamento para facilitar sua função motora, para que tenham tônus muscular normal, estabilidade corporal e mantenham o alinhamento de corpo?  SIM     NÃO

Está disponível um paraprofissional que provê apoio não só à criança como também a classe inteira?  SIM     NÃO

Relação entre as crianças

É verificado se existe algum tipo de preconceito entre as crianças?  SIM     NÃO

A interação entre as crianças ocorre sem dificuldades (comunicação, brincadeiras, afeto)?

SIM     NÃO

Acontecem interações espontâneas entre as crianças?  SIM     NÃO

**II- Comportamento da criança**

Comunicação

No tipo de comunicação utilizado pela criança é identificado e garantido o entendimento dessa comunicação pela professora e os outros colegas?  SIM     NÃO

Existem atividades de estimulação para que a criança aprenda novos tipos de comunicação, principalmente a verbal, mais funcional como instrução de grupo, coral, calendário, canções, atividades de abertura rotineiras e participação em jogos?  SIM     NÃO

**APÊNDICE III**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES**

1. O que o(a) senhor(a) entende por Educação Especial?
2. O(a) senhor(a) considera as condições estruturais da escola adequadas aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?
3. O que poderia ser mudado para o melhor atendimento desses alunos?
4. O(a) senhor(a) possui conhecimento se, no Projeto Político Pedagógico da instituição existem tópicos relacionados à acessibilidade e inclusão dos alunos PAEE?

**APÊNDICE IV**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

- 1- Qual a deficiência do aluno PAEE, desta classe?
- 2- Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno PAEE?
- 3- Qual é a sua concepção acerca da inclusão dos alunos PAEE na sala de aula comum?
- 4- Qual é a sua concepção acerca dos materiais pedagógicos disponíveis ao atendimento dos alunos PAEE?
- 5- Qual é a sua concepção acerca dos aspectos arquitetônicos escolar aos alunos PAEE?

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Práticas pedagógicas e aspectos arquitetônicos de escolas regulares aos alunos Público Alvo da Educação Especial**”.

Nome da Pesquisadora: Luana Moretto Fonseca

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 finalidade identificar e analisar quais são e como é a qualidade do serviço ofertado ao atendimento dos alunos Público Alvo da Educação Especial.
2. **Participantes da pesquisa:** profissionais das escolas estaduais 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 (14) 991527798 da pesquisadora do projeto.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas individualmente através de perguntas semiestruturadas 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. 466/12 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 e educação inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a qualidade de ensino em salas inclusivas, onde 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: LUANA MORETTO FONSECA, e-mail: lu\_morettof@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 II

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Práticas pedagógicas e aspectos arquitetônicos de escolas regulares aos alunos Público Alvo da Educação Especial”**. Seus pais \_\_\_\_\_ permitiram que você participe.

Queremos analisar quais e como são os indicadores inclusivos em relação aos alunos Público Alvo da Educação Especial, considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de ( ) a ( ) 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 \_\_\_\_\_, 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 indicadores inclusivos no 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 (14) 991527798 da pesquisadora Luana Moretto Fonseca.

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, assim como uma cartilha contendo todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

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 “Práticas pedagógicas e aspectos arquitetônicos de escolas regulares aos alunos Público Alvo da Educação Especial” que tem como objetivo analisar quais e como são os indicadores inclusivos em relação aos alunos Público Alvo da Educação Especial, considerando os aspectos arquitetônicos, materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas. 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