



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CAMPUS FLORESTA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

ELISAMAR DE SOUZA NEGREIROS ALMEIDA

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE, EM ESCOLAS DAS  
VILAS, REDE MUNICIPAL DE CRUZEIRO/ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE  
2023

ELISAMAR DE SOUZA NEGREIROS ALMEIDA

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE, EM ESCOLAS DAS  
VILAS, REDE MUNICIPAL DE CRUZEIRO/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (PPEHL/Ufac) – Campus Floresta para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto.

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

Cruzeiro do Sul – Acre  
Abril/2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

---

A447i Almeida, Elisamar de Souza Negreiros, 1983-

A inclusão escolar e o ensino dos alunos PAEE, em escolas das Vilas, rede municipal de Cruzeiro/Acre / Elisamar de Souza Negreiros Almeida; Orientadora: Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto. - 2023.

142 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Inclusão escolar e o ensino do PAEE. 2. Estratégias pedagógicas. 3. Educação no campo. I. Pinto, Maria Dolores de Oliveira Soares. II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE, EM ESCOLAS DAS  
VILAS, REDE MUNICIPAL DE CRUZEIRO/ACRE**

ELISAMAR DE SOUZA NEGREIROS ALMEIDA

Texto de Dissertação defendido em 15/03/2023 e considerado aprovado para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha  
Coordenador do Curso

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Universidade Federal do Acre (Ufac/PPEHEL)  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins  
Universidade Federal do Acre (Ufac/PPEHL)  
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Nayra Suelen de Oliveira Martins  
Universidade Federal do Acre (Ufac)  
Avaliadora Externa

Prof. Dr. José Alessandro Cândido  
Universidade Federal do Acre (Ufac/PPEHL)  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor e orientação a mim dispensadas em cada etapa. A Ele seja dada toda glória, toda honra, o louvor e a minha gratidão!

Agradeço às pessoas que Deus tem colocado no meu caminho para me favorecer, quem acreditou em mim, acalmou meu coração nos momentos mais difíceis e me fez sentir capaz.

Aos meus pais, Edmundo e Maria por serem minhas maiores fontes de inspirações pelas compreensões e orientações nas horas de angústia.

A minha querida sogra Terezinha (*in memoriam*), que sempre me incentivou a continuar estudando, foi enquanto em vida uma pessoa que mais torceu pela minha aprovação no mestrado, sabia que era um caminho de Deus na minha vida. Sempre me incentivou a não desistir dos meus sonhos e, nas horas mais difíceis, sempre que precisei, estendeu-me sua mão.

Aos meus irmãos, Graça, Maria José, Perpétua, Elane, Risolange, Júnior, Edna, Élda por estarem sempre ao meu lado e me transmitirem segurança.

Aos meus colegas de trabalho na SEMED (Secretaria Municipal de Educação), pela força, paciência e apoio nos momentos que mais precisei.

Agradeço a toda minha família, em especial ao meu esposo Elcimar pelo apoio e dedicação recebida, pela paciência, e por acreditar na minha capacidade.

À Universidade Federal do Acre (Ufac), representada por todos os professores doutores da terceira turma de Mestrado em Ensino de Humanidade e Linguagem do PPHEL e ao Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, Coordenador do Curso, pelo apoio dispensado.

À Banca Examinadora, que aceitou nosso convite e com muita competência e disposição leram e teceram contribuições que cooperaram para o enriquecimento deste trabalho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Dolores Soares de Oliveira Pinto, por todo apoio, carinho, paciência e dedicação a mim dispensados.

Ao revisor deste trabalho, Arquelau de Oliveira dos Santos, pela contribuição.

A todos, a minha sincera gratidão!

### **Tecendo a manhã**

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos,  
De um apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos que  
com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo.  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos, se  
entretendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

## RESUMO

Este estudo, inserido na área de Ensino, tem como objeto de estudo a Inclusão Escolar e o ensino dos alunos PAEE em escolas das Vilas, rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre, com a seguinte problemática: como acontece a inclusão escolar e o ensino do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), na sala de aula comum de Ensino Fundamental I, nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/AC, na Educação do Campo? O objetivo principal deste estudo consiste em analisar a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE, na sala de aula comum de Ensino Fundamental I, nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Ac. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa com viés descritivo e procedimentos metodológicos alicerçados na pesquisa de campo de cunho exploratório. O estudo foi iniciado com revisão da literatura, seguida de aplicação de questionário, da observação não participante e da entrevista semiestruturada, análise documental, tomando como campo empírico 05 escolas do campo do Ensino Fundamental I, das Vilas no município de Cruzeiro do Sul – Acre, tendo como participantes 10 professores. O aporte teórico está fundamentado em: Minetto (2008), Mantoan (2011), Mittler (2003), Barbosa (2016), Fernandes (2013), por discutirem a educação especial com caráter inclusivo e aspectos relacionados ao ensino escolar do PAEE; Caiado e Meletti (2017), Caldart (2011), Nozu (2021), embasaram as discussões a respeito da educação do campo. A interpretação dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Seguindo esse viés, construiu-se três categorias temáticas, uma *a priori* e duas *a posteriori*, a saber: 1. Aspectos do ensino na Inclusão Escolar do aluno PAEE: atividades diferenciadas e adaptadas; 2. As condições de ensino do aluno PAEE na sala comum das escolas das Vilas: perspectiva dos docentes. 3. O olhar do professor sobre a Inclusão Escolar e o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE. Os resultados apontam que a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE, na sala de aula comum nas escolas das Vilas na educação do campo acontecem lentamente. Contudo, há barreiras que dificultam que a Inclusão Escolar aconteça de forma mais eficaz e eficiente, garantindo, além do acesso, acessibilidade e permanência desse aluno na escola, nos termos dos direitos assegurados por lei. Compreendemos a importância de momentos destinados ao estudo sobre esse contexto, escola do campo inclusiva, quando as trocas de saberes acontecem. Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir com reflexões acerca de uma realidade relativamente nova, que obriga o debate entre duas modalidades de ensino, a educação do campo e a educação especial, com caráter inclusivo. Além disso, que suscite outras investigações sobre um tema tão caro à educação.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar e o Ensino do PAEE. Estratégias Pedagógicas. Educação do Campo. Ensino Fundamental I.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como tema la inclusión escolar en la escuela de Vilas del municipio de Cruzeiro do Sul – Acre: Las estrategias pedagógicas de la enseñanza diferenciada. El objetivo del estudio se dirige hacia las estrategias pedagógicas de enseñanza diferenciada y su relación con la enseñanza y el aprendizaje para la inclusión de los estudiantes del público objetivo de Educación Especial (PAEE), con el siguiente problema: cómo las estrategias pedagógicas de enseñanza diferenciada utilizadas por los docentes de la Enseñanza Básica I, desde las clases regulares en las escuelas rurales, ¿han contribuido al proceso de inclusión escolar de los alumnos del público objetivo de educación especial (PAEE)? Se destaca como objetivo principal analizar las estrategias didácticas pedagógicas diferenciadas del docente de la Enseñanza Básica I para la inclusión de los alumnos destinatarios de la educación especial – PAEE en las escuelas rurales, de educación regular. Por lo tanto, se adoptó un enfoque cualitativo, con sesgo descriptivo y procedimientos metodológicos basados en la investigación de campo exploratoria. El estudio comenzó con una revisión de la literatura, seguida de una entrevista semiestructurada. La investigación toma como campo empírico 5 escuelas de Vilas en el municipio de Cruzeiro do Sul – Acre, involucrando a 10 profesores. El aporte teórico se basa en: Minetto (2008), Mantoan (2011), Caiado y Meletti (2017), Caldart (2011), Glat y Pletsch (2013), Mittler (2003), Barbosa (2016), Nozu (2021), Fernández (2013). Los datos de las entrevistas se basan en el Análisis de Contenido (CA), según Bardin (2016), con la construcción de tres categorías temáticas, considerando que los docentes desarrollan estrategias de enseñanza diferenciadas para los alumnos del PAEE. Sin embargo, existen barreras que dificultan que la Inclusión Escolar se dé de manera más eficaz y eficiente, garantizando, además del acceso, la accesibilidad y la permanencia de este estudiante en la escuela, de conformidad con los derechos que garantiza la ley. Entendemos la importancia de los momentos dedicados al estudio de este contexto, la escuela rural inclusiva, cuando se dan intercambios de saberes. Finalmente, esperamos que este estudio pueda contribuir con reflexiones sobre una realidad relativamente nueva, que requiere el debate entre dos modalidades de enseñanza, la educación rural y la educación especial, con carácter Inclusivo. Además, anima a seguir investigando sobre un tema tan querido para la educación.

**Palabras clave:** PAEE Inclusión Escolar. Estrategias pedagógicas. Educación de Campo. Escuela Primaria I.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BH – Belo Horizonte

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CF – Constituição Federal

CZS – Cruzeiro do Sul

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUFMGS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

IENERA – I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

IC – Iniciação Científica

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEHL – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul

SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TEA – Transtorno Espectro Autista

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - ESCOLA DA VILA SANTA LUZIA.....	36
<b>FIGURA 2</b> - ESCOLA DA VILA ASSIS BRASIL.....	37
<b>FIGURA 3</b> - ESCOLA DA VILA SANTA ROSA.....	38
<b>FIGURA 4</b> - ESCOLA DA VILA SÃO PEDRO.....	39
<b>FIGURA 5</b> - ESCOLA DA VILA LAGOINHA.....	40

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
<b>QUADRO 2 - TIPOS DE CONTRATAÇÃO 2021/2022.....</b>	<b>47</b>
<b>QUADRO 3 - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>48</b>
<b>QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>52</b>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	<b>27</b>
2.1 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA .....	28
<b>2.1.1 A inclusão escolar: uma análise documental – Os projetos políticos pedagógicos em destaque</b> .....	<b>28</b>
2.2 A GERAÇÃO DOS DADOS: TIPO DE PESQUISA SELECIONADO .....	39
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	45
2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	50
<b>3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: UM PASSEIO PELA HISTÓRIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990</b> .....	<b>54</b>
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELO MUNDO: UM DEBATE NECESSÁRIO .....	54
3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL .....	61
<b>4 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE NA ESCOLA DO CAMPO</b> .....	<b>73</b>
<b>5 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE NAS ESCOLAS DAS VILAS DE CRUZEIRO DO SUL/AC</b> .....	<b>84</b>
5.1 CATEGORIA 1: ASPECTOS DO ENSINO NA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO PAEE: ATIVIDADES DIFERENCIADAS E ADAPTADAS.....	88
5.2 CATEGORIA 2: AS CONDIÇÕES DE ENSINO DO ALUNO PAEE NA SALA COMUM DAS ESCOLAS DAS VILAS: PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	93
5.3 CATEGORIA 3: O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE.....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 1</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE 2</b> .....	<b>128</b>
<b>APÊNDICE 3</b> .....	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>132</b>

## APRESENTAÇÃO

Os anos de experiência na docência me permitiram entender um pouco mais a realidade escolar com a qual trabalhamos, que abriga diferenças (cognitivas, sociais, culturais, físicas, dentre outras) e nos obriga à reflexão. No processo reflexivo, vimos benefícios para o aluno que tem a oportunidade de experimentar o convívio com tantos outros, cujos comportamentos, muitas vezes, se mostram divergentes em relação ao esperado. Assim, todos podem exercitar a valorização das trocas e da colaboração no convívio permitido nas interações humanas, inclusive alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O ano 2021 se mostrou muito mais desafiador para mim, pois foi o segundo ano da pandemia provocada pela Covid-19 (SARS-CoV-2), momento em que muitas famílias se sentiam inseguras em relação à escolarização de seus filhos. Devido a determinações legais, as escolas fecharam suas portas em março de 2020, precisando mudar a forma<sup>1</sup> de ensino para o formato remoto. Essa exigência acarretou muitas dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, por parte de professores e alunos, principalmente<sup>2</sup>.

O retorno às aulas presenciais foi possível somente em meados do ano 2021, contudo sem obrigação de frequência física dos alunos. Ao dar continuidade às aulas nos formatos presencial e remoto, novos horizontes se abriram em meu percurso profissional, mostrando outras dificuldades e inaugurando desafios ainda não experimentados. Na ocasião, lecionei para o primeiro ano do ensino fundamental I, do ensino regular, em sala comum<sup>3</sup>. Devido à Covid-19, por ainda não estarmos vacinados contra este vírus, os primeiros bimestres do ano letivo de 2021 foram trabalhados de forma remota.

Nesse ano de 2021, na turma pela qual estava responsável, recebi um aluno com autismo. Foi uma experiência que me obrigou a sair de minha zona de conforto,

---

<sup>1</sup> O processo ensino e aprendizagem, que antes era oferecido na forma presencial, agora, com o isolamento social provocado pela pandemia, passa a ser oferecido no formato remoto.

<sup>2</sup> Durante um ano e meio, a contar de março de 2020, os alunos ficaram em casa, sem contato direto com o ambiente escolar, devido ao cumprimento dos protocolos de segurança à saúde, e o distanciamento social seria uma das estratégias de controle na transmissão do causador da Covid-19. Nesse contexto, as aulas passaram a ser ministradas remotamente.

<sup>3</sup> Os pais dos alunos poderiam decidir se enviariam ou não seus filhos para as aulas presenciais. Quando optavam por não mandar as crianças para a escola por receio da contaminação do vírus, os professores atendiam os alunos remotamente.

principalmente porque esse aluno não foi contemplado com um profissional de apoio<sup>4</sup>. Sob meu ponto de vista, o fato de o ensino ser remoto prejudicou esse aluno no que tange às interações sociais que o convívio presencial com os colegas de turma favorece. O aluno passou a responder às atividades escolares em casa, com apoio dos pais ou responsáveis.

Essa forma de trabalhar pode ter ocasionado prejuízos em diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de concentração desse aluno com autismo, que precisa do contato com os tantos outros que se apresentam em espaços físicos, em momentos de interação.

O quadro que se apresentava me fez pensar sobre a dinâmica de sala de aula realizada nesse formato e me fez confirmar que o formato como as atividades escolares são oferecidas interferem diretamente no desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, com certeza, influencia em minha avaliação, enquanto professora, do desempenho escolar do estudante.

A distância física entre mim e esse aluno mascararam os resultados, pois as atividades escolares encaminhadas para ele eram devolvidas concluídas, sem qualquer indício de dúvidas ou mostras do caminho percorrido até o resultado. Isso me fez acreditar que era fácil trabalhar com crianças com esse transtorno – ledão engano.

Em relação a um dos motivos que levou a definir o problema da minha pesquisa, foi o retorno das aulas para o modo presencial, que aconteceu gradativamente. Assim, o formato híbrido foi a opção possível em meados de 2021. Alguns pais não sentiram segurança em levar seus filhos à escola para as aulas presenciais, por isso o professor precisou atender a seus alunos de duas formas distintas, a saber, o ensino remoto<sup>5</sup> e o presencial.

---

<sup>4</sup> A Lei nº 12.764, de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determina em seu parágrafo único, art. 3, que, em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista matriculada na rede regular de ensino terá direito a acompanhante especializado.

<sup>5</sup> Nairim Bernardo, colunista de Nova Escola, lembra que o ensino remoto no contexto da Covid-19 não se dá somente mediado pela tecnologia. “Ele pode acontecer de outras maneiras, como o envio de material impresso e por meio de aulas gravadas transmitidas via televisão ou rádio. Há várias estratégias que devem ser adotadas para garantir a equidade”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling..>

Dessas situações emergiram alguns questionamentos em minha mente: como proceder para que os objetivos das aulas fossem alcançados com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Quais estratégias pedagógicas podem favorecer uma aprendizagem significativa que alcance a todos os alunos, mesmo aqueles com maiores dificuldades, tanto de concentração como de aprendizagem? Como a inclusão escolar do aluno com autismo pode ser garantida? Não ter um profissional de apoio poderá comprometer o processo de Inclusão escolar da criança com autismo? E, ainda, o que significa incluir?

Essas reflexões, geradas no cotidiano escolar, me fizeram entender que a experiência que vivenciei com esse aluno foi interessante e desafiadora, por motivos de diferentes ordens, afetiva, didático-pedagógica e social. Isso me colocou em um movimento de aproximação e distanciamento desse aluno e da realidade inclusiva, e permitiu experimentar sensações de medo e angústia, pois esse transtorno apresenta características que implicam na falta de concentração do aluno, de autonomia para realização das atividades, em problemas de interação e comunicação com a professora e colegas. Soma-se a isso o fato de que, na ocasião, não contava com a presença de um acompanhante especializado, como já informado.

Nesse momento solitário, devido à falta desse profissional especializado, e de qualquer outro tipo de apoio por parte da escola, fiquei sensível pela complexa ação de incluir o aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em turmas comuns. Foi perceptível que o aluno com autismo também sofreu desconforto pela falta desse profissional. Havia momentos em que eu percebia certo desânimo por parte dele para participar e realizar as atividades propostas no momento presencial das aulas.

Esse percurso me fez querer saber mais sobre como a Inclusão Escolar acontece nas escolas, fazendo emergir outra questão, direcionada especificamente para o professor regente das classes comuns: como o professor se sente quando recebe um aluno PAEE? Particularmente, me senti insegura, afinal, não possuía conhecimento necessário sobre alunos com TEA ou sobre a Inclusão Escolar. Teria sido de grande valia possuir informações que me permitissem compreender, naquele momento, o quanto o Atendimento Educacional Especializado<sup>6</sup> poderia ajudar no

---

<sup>6</sup> Trata-se, pois, de tratamento diferenciado, que tem sede constitucional, mas que exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação acima citados. Ao contrário, é ali previsto como acréscimo e não como alternativa. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado será válido apenas e tão-somente se levar à concretização do direito à educação (FÁVERO et al, 2007, p. 17).



processo de ensino e aprendizagem, ao oferecer suporte pedagógico para alunos com autismo<sup>7</sup>.

Assim, vivenciei momentos difíceis e de preocupação, pois, afinal, estava responsável pela formação escolar desse aluno de 8 anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e encarregada não só pela apropriação dos conhecimentos curriculares, mas também de todos os outros saberes que circulam no espaço escolar e que refletem em sua formação.

Essa não foi minha única experiência com alunos que pertencem ao Público-Alvo da Educação Especial, já havia trabalhado, na rede privada, com uma aluna com autismo. Recordo que no ano 2017, vivenciei uma experiência singular. Uma criança autista, uma menina, frequentava minhas aulas, e devo confessar que tive dificuldades em desenvolver um planejamento que a incluísse, pois, a aluna possuía sua capacidade de interação e de comunicação prejudicada, por isso preferia ficar isolada. A aluna não interagiu comigo nem com seus colegas. Porém, recebi suporte maior das equipes gestora, pedagógica, e da família, e isso se revelou um fator diferencial capaz de facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da aluna em vários aspectos, inclusive no cognitivo, social e emocional.

Como indicado acima, o mesmo não aconteceu em minha outra experiência, posterior a essa, pois a ausência do acompanhante especializado na escola pública se mostrou prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem. Talvez, porque eu não soubesse, na época, como lidar com as características apresentadas por crianças com TEA, a minha vivência anterior, na rede particular, foi incipiente.

As crianças, de modo geral, respondem melhor quando têm interesse pelo que está sendo apresentado, aspecto para o qual o professor deve estar atento no caso do aluno com autismo, o quadro é mais delicado, no que tange ao interesse pelos conteúdos abordados. Outros fatores a serem considerados, que podem ocasionar lacunas no processo ensino e aprendizagem do aluno com TEA, são a inexperiência e o desconhecimento sobre esse distúrbio propriamente dito do professor da sala comum.

Outros aspectos merecem ser considerados em uma realidade escolar inclusiva, perceptíveis, quando interroguei o processo de inclusão do aluno com

---

<sup>7</sup> A Lei nº 12.764/12, ao instituir a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, garante o direito a um acompanhante especializado em sala para o aluno que demonstre dificuldades acentuadas de convívio social e manejo comportamental.

autismo da escola pública especificamente, entre os quais está a situação gerada pela pandemia da Covid-19. Como mencionado, o ano 2021 foi marcado pelo retorno às atividades presenciais, depois de um longo período de aulas no formato remoto. Talvez, por isso, os 25 alunos matriculados mostraram falhas em sua alfabetização – a maioria não identificava, tão pouco grafavam, as letras do próprio nome. Diante disso, foi preciso desenvolver um trabalho didático-pedagógico gigantesco, para tentar recuperar as perdas sentidas pelos alunos. O resultado alcançado foi positivo, com a grande maioria da turma obtendo sucesso.

Nessa conjuntura, o tempo que deveria ser dedicado ao atendimento de cada aluno em suas particularidades foi reduzido, até mesmo ao aluno com TEA, pois a escola funcionava em dois sistemas: o remoto e o presencial. Alguns pais, como mencionado anteriormente, ficaram resistentes e não aceitaram o retorno de seus filhos à sala de aula presencial pelo fato de ainda não estarem vacinados. O aluno com autismo voltou às aulas, no formato presencial, normalmente.

Assim, essa configuração da turma, com um grupo de alunos presentes, e outro não, me obrigou a desenvolver atividades diferentes para cada um. Para aqueles cuja opção dos pais foi ficar em casa, precisei imprimir as atividades e solicitar que os responsáveis viessem até à escola buscá-las. Além disso, usei o recurso de gravar vídeos explicativos, tutoriais, tirando as dúvidas e realizando a correção das atividades. Contudo, para as aulas presenciais utilizei a dinâmica de atender aos alunos individualmente, mesmo que em raras oportunidades, permitiu oferecer acompanhamento exclusivo na realização das atividades propostas, para o aluno com autismo.

Nesses momentos, observei saltos de qualidade em seu desempenho em todos os aspectos – cognitivo, social e emocional –, com um avanço significativo. Notei que as estratégias de aprendizagem usadas por esse aluno com autismo não se diferenciam daquelas usadas pelos demais, sendo que, ao receber atenção individualizada, suas chances de aprendizagem pareciam aumentar.

Mesmo se apresentando como um período tenso e turbulento em minha carreira, essas experiências me permitiram aprender sobre muitos aspectos da realidade de uma escola que se pretende inclusiva. Esse cenário se revelou provocador, e me fez enxergar lacunas no processo de Inclusão escolar de alunos com deficiência, desde a base de sua formação. Senti medo e insegurança. Por mais

que houvesse, de minha parte, dedicação em ajudá-lo, me vi insegura sobre como favorecer a inclusão desse aluno no ambiente de sala de aula comum. Questionava-me se as estratégias de ensino utilizadas por mim eram, de fato, adequadas para que ele pudesse avançar significativamente em seu desenvolvimento.

Assim, esse contexto me fez refletir sobre a realidade escolar das salas de aula comuns com caráter inclusivo, e, por conseguinte, provocaram vários outros questionamentos em relação às dificuldades que o professor regente experimenta ao trabalhar com alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como o Público-Alvo da Educação Especial<sup>8</sup>.

Além do aspecto profissional, algumas situações experienciadas na academia enquanto aluna da graduação também se apresentaram instigantes e me fizeram querer saber mais sobre esse tema. É o caso da minha participação no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Por um ano (Edição 2017/2018), investiguei sobre a inclusão do aluno surdo nos espaços escolares comuns, uma experiência que me favoreceu perceber a necessidade de mais trabalhos científicos voltados para esta temática.

O PIBIC me deu a oportunidade de ler artigos que tratavam sobre diferentes aspectos relacionados à educação escolar inclusiva e em especial sobre o aluno surdo nos espaços escolares, me permitindo conhecer um pouco a respeito dos desafios enfrentados por esse aluno no processo de aquisição da leitura e da escrita de uma segunda língua, a Língua Portuguesa.

Outras situações, além do fato de ter sido bolsista da Iniciação Científica (IC), me ajudaram a optar por pesquisar sobre o tema supracitado. É o caso do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em pedagogia no ano de 2018, sobre o tema “*O processo de alfabetização do aluno surdo em língua portuguesa: O estado da arte*”. Através do TCC pude dar continuidade sobre a temática da Educação Inclusiva e elaborar o meu projeto de pesquisa para concorrer a uma das vagas no mestrado.

As obras lidas e discutidas durante as disciplinas do mestrado serviram para ampliar minhas reflexões. Foram estudados textos que permitiram construir pontes e

---

<sup>8</sup> Na política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 12), a educação especial estabelece a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

favoreceram o diálogo entre o conhecimento científico e os outros saberes que circulam no espaço escolar, apresentado por Morin (2011) como co-dependentes.

A vivência como mestranda do PPEHL, somada à experiência profissional com os alunos com autismo e minha experiência recente em escolas do campo (que trarei a seguir), descortinou diferenças entre campo e cidade, como, por exemplo, a distância que os alunos enfrentam para chegar até às escolas, a falta de transporte escolar e o calendário que deve se adequar às peculiaridades de cada região.

Apesar de os alunos da zona urbana, em algumas situações, enfrentarem problemas parecidos, como o que tange à distância e ao transporte escolar, no campo a comunidade ainda sofre com a desativação de algumas escolas, devido ao número reduzido de alunos matriculados, obrigando a organizar as escolas do campo na modalidade multisseriada.

A maior parte da população que habita no campo, quando possui uma oportunidade de levar seus filhos para estudar na cidade, opta por fazer este deslocamento, talvez, por desacreditar em uma educação boa, de qualidade, oferecida nas escolas campesinas. Mesmo que alguns desses problemas ocorram nos dois espaços (campo e cidade), como mencionado acima, o fato de as escolas serem localizadas no campo parece agravar esses problemas.

Atualmente, desempenho na Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul (SEMED) o cargo de Assessora Pedagógica, no qual desenvolvo as seguintes ações: acompanhar, orientar e proporcionar suporte pedagógico aos professores das escolas infantis do campo. Por este motivo, e também devido à pesquisa que pretendo realizar, procurei me informar sobre o processo de Inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas campesinas, os problemas enfrentados, as soluções propostas pelos professores, gestão e ações bem e malsucedidas, por exemplo.

Em visitas de acompanhamento que realizei às escolas municipais do campo no ano letivo de 2021, mesmo as aulas estavam acontecendo de forma remota, devido à pandemia, o acompanhamento nas escolas acontecia, porém com períodos mais prolongados. Os coordenadores, de acordo com seus relatos de conversas entre assessoras e coordenador pedagógico, deixaram transparecer que os professores regentes das classes comuns tinham o cuidado de preparar dois tipos de atividades impressas: a destinada aos alunos PAEE e aquela destinada aos outros que não pertencem a esse público. Essa ação aguçou ainda mais o interesse pelo tema de

minha pesquisa, pois desejo saber sobre a inclusão escolar e o ensino do aluno PAEE na sala de aula comum, utilizadas pelos professores para o alcance dos objetivos planejados. Minhas experiências profissionais, atuando como docente, tanto na esfera privada quanto na pública, em escolas municipais e estaduais (são dezoito anos de atuação como professora regente em escolas da zona urbana), me permitiram compreender como essa temática vem ganhando destaque no âmbito educacional.

Embora tenha experiência em diferentes etapas da educação básica, o fato de ocupar uma função pedagógica no contexto das escolas do campo tornou possível enxergar uma outra face da realidade, o que me obriga a estudar alguns aspectos específicos do ambiente escolar do campo, principalmente Inclusão Escolar dos alunos PAEE. Esta situação é bastante peculiar e me leva a refletir sobre aspectos múltiplos da sala de aula, como o processo ensino e aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial.

Diante dos desafios vivenciados, oportunizados pela pesquisa PIBIC (2017) e elaboração do TCC (2018), por leituras sobre a Educação Escolar Inclusiva e minhas experiências profissionais, pude perceber a Inclusão Escolar ganhando destaque ao longo dos anos. A Inclusão Escolar se tornou um direito de todos, e ela acontece pela égide de uma educação que se pretende de qualidade. As entrevistas foram construídas levando em consideração algumas impressões que tenho a respeito do lócus e dos sujeitos que compõem o contexto.

Do lugar profissional que me encontro, enxergo a docência nas escolas do campo, das vilas, como uma prática desafiadora, com os professores enfrentando dificuldades diversas, envolvendo, para citar alguns, a falta de ferramenta didático-pedagógica; a distância entre casa e escola, muitas vezes precisando ser percorrida a pé, implicando no enfrentamento, por parte dos alunos, de alguns possíveis perigos ao longo do percurso, nem sempre auspiciosos e a situação econômica das famílias camponesas.

Alguns alunos sequer têm o material escolar básico, pois os pais não possuem condições financeiras para custeio dos instrumentos solicitados pela escola. A maioria dos pais vive em situação de vulnerabilidade social, trabalham na lavoura e possuem uma pequena renda financeira. Esse quadro reverbera a noção que tenho sobre as escolas do campo.

As visitas que fiz, no exercício do meu trabalho como assessora pedagógica nas escolas, mostraram que algumas dessas escolas estão caminhando na direção de favorecer a acessibilidade desse aluno, porque a maioria delas possui salas de multirrecursos, além de ter no quadro de funcionários professores que pertencem ao AEE.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na área de Ensino, e está direcionado ao processo de Inclusão Escolar do Público-Alvo da Educação Especial, doravante PAEE<sup>9</sup>, especificamente em turmas comuns nas escolas do campo, do Nível Fundamental I, do município de Cruzeiro do Sul – Acre. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre (Ufac) – *Campus Floresta*, linha de pesquisa Ensino, Humanidade, Processos Educativos e Culturas.

O cenário da educação escolar atualmente possui a necessidade de apresentar um caráter inclusivo de acordo com legislação vigente no país. Porém, algumas exigências se mostram, dentre as quais encontramos a necessidade de o professor refinar seu olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma realidade inclusiva dos alunos PAEE, sendo necessário considerar as dimensões que compõem esse cenário, como, por exemplo, a cultura de cada sujeito envolvido e a localidade onde a escola se situa.

Por esse prisma, as práticas de ensino se mostram importantes para o processo de ensino e aprendizagem, por tratar de procedimentos cujo fim está em alcançar as construções que objetivam a qualidade do ensino. Nesse viés, destacam-se as técnicas didático-pedagógicas, os métodos e as práticas exploratórias, como as metodologias específicas para o professor produzir, expressar e alcançar os saberes necessários à sua prática.

Para que a Inclusão Escolar possa ocorrer de forma eficaz, é mister considerar os elementos do processo, como aquele relacionado à responsabilidade imposta ao professor quanto à seleção de uma metodologia adequada às necessidades e individualidades dos sujeitos, perceptível às condições de apreensão dos conhecimentos de cada aluno, às formas particulares de aprender. Desse modo, devem aumentar as chances de tornar viável a construção, pelos discentes, dos conhecimentos que circulam na escola. Por essa lógica, nossas reflexões avançam, considerando os estilos próprios de aprendizagem desenvolvidos pelos discentes, entendendo que não existe uma única forma de aprender, tampouco de ensinar.

---

<sup>9</sup> No decorrer dos anos, a categorização da população atendida pela Educação Inclusiva vem mudando. Neste texto, utilizamos as nomenclaturas como empregadas nas fontes consultadas, e uma das mais utilizadas é a “Pessoa com Deficiência” (PcD).

A atenção dada às particularidades dos alunos reflete no processo inclusivo, uma vez que, para caracterizar a inclusão como individualizada, o professor precisa ser consciente da existência das diferenças entre as pessoas e a importância do desenvolvimento de práticas específicas dentro do ambiente escolar. Isso aponta para o papel do professor que, para alcançar a efetiva Inclusão Escolar dos alunos PAEE, busca se reinventar e criar novas estratégias de ensino capazes de contribuir para uma aprendizagem significativa, de acordo com as necessidades de cada estudante.

Ao considerar esse cenário de Inclusão Escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas do campo, surgiu a escolha pelo objeto da presente pesquisa: “A Inclusão Escolar e o ensino dos alunos PAEE em escolas do campo de Ensino Fundamental I. A Constituição Federal de 1988 trata da educação do sujeito “deficiente”<sup>10</sup>. Conforme o artigo 34 da CF/1988, essa discussão pode caminhar para o direito à educação, direito à educação escolar, direito à inclusão.

Acompanhando a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, discorre sobre a Educação Especial em um capítulo próprio (Capítulo V) estabelecendo-a, em seu artigo 58, como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL,1996). Salientamos, ainda, que a LDB, em seu artigo 59, inciso I, garante aos alunos Público-Alvo da Educação Especial, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL,1996).

Seguindo a legislação nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (2001) indicam que as matrículas dos alunos da Educação Especial devem acontecer nas classes comuns do ensino regular. Este documento destaca, no artigo 4º, inciso II, o objetivo da Educação Especial, que consiste em assegurar a “busca da identidade própria de cada educando, o

---

<sup>10</sup> De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Essas pessoas foram privadas de seus direitos à educação por estarem ligadas ao termo “anormalidade”, o que acentua o processo discriminatório e a exclusão. Um dos motivos de nos referirmos a este Público-Alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva corresponde aos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, determinada pela legislação.



reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) trouxe para a pessoa com deficiência, garantias para o acesso, participação e aprendizagem nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Esses aspectos trazidos na PNEEPEI contemplam o Público-Alvo da Educação Especial, ou seja, sujeitos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas leis promoveram a construção de novos cenários educacionais no que tange tanto ao caráter inclusivo da educação escolar, quanto à realidade das escolas do campo com esse caráter. Isso foi provocativo para mim, aumentando a curiosidade e fazendo querer saber ainda mais sobre a temática em tela. Todos esses elementos são provocativos e obrigam a reflexão.

Sendo assim, surge o seguinte problema: como acontece a inclusão escolar e o ensino do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula comum de Ensino Fundamental I, nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre, na Educação do Campo? E o objetivo geral deste estudo, que consiste em analisar a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE, na sala de aula comum de Ensino Fundamental I, nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Ac e como objetivos específicos:

1. Averiguar aspectos da Inclusão Escolar e do ensino do aluno PAEE na sala de aula comum;
2. (Re)Conhecer as condições de Inclusão Escolar e de ensino dos alunos PAEE;
3. Analisar a perspectiva do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE incluídos na sala de aula comum, nas escolas do campo.

A posteriori, na segunda seção deste texto, são apresentados alguns documentos que evidenciam os avanços e retrocessos no que tange ao processo da educação escolar com caráter inclusivo. Considerando o contexto de escola inclusiva, discorreremos acerca de conquistas que permitiram o ingresso do aluno com deficiência na sala de aula comum, dando a ele a oportunidade de aprender juntamente com seus pares e a chance de usufruir dos direitos postos em normativas

e leis, permitindo o envolvimento em novos desafios com proposta enriquecedora ao enfrentamento de experiências criativas e propostas que oportunizem seu convívio social.

A prioridade do ensino escolar, de modo geral, é ofertar uma aprendizagem com qualidade e que alcance a todos os alunos de acordo com a realidade social de cada um, por intermédio de instrumentos de ensino e aprendizagem utilizados na condução de aprendizagem significativas<sup>11</sup> que comunguem com a valorização dos conhecimentos. Essa via me levou a refletir, sobre aspectos múltiplos da sala de aula, como, por exemplo, as metodologias de ensino e aprendizagem; as condições de aprendizagem dadas ao aluno e aos professores no processo de Inclusão Escolar dos alunos PAEE e as especificidades na forma como a criança aprende.

A Inclusão Escolar de alunos PAEE se apresenta como um desafio às escolas comuns, pois, ao que parece, que muitos professores da sala de aula comum, ainda não se sentem preparados para trabalhar com esse público. Porém, apesar disso, a Educação Inclusiva é expansiva e alcança a todos, oportunizando aos alunos PAEE ou não, aprenderem e participarem da dinâmica escolar, sem nenhum tipo de discriminação e juntos, conforme orienta a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os argumentos iniciados aqui se mostram pertinentes e refletem algumas das discussões que ecoam no âmbito escolar, bem como as políticas públicas voltadas para o processo de escolarização. Além disso, consideram a situação de muitos professores que podem se sentir despreparados para receber em sala de aula comum alunos pertencentes a esse público-alvo.

Ao desenvolver seu trabalho didático-pedagógico, na perspectiva inclusiva, o professor é desafiado a reinventar sua prática pedagógica, podendo experimentar vários tipos de sentimentos, servindo, alguns deles, como fator de insegurança. Nesse viés, destacamos o medo relacionado à possibilidade de seu aluno não aprender. Esse sentimento, embora pese como agente de insegurança desse profissional, pode contribuir com avanços na realização de seu trabalho pedagógico, pois obriga a pensar a complexidade presente na realidade de uma Escola Inclusiva, que envolve

---

<sup>11</sup> A teoria da aprendizagem significativa foi proposta por David Ausubel (1918-2008), em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*.

os diferentes sujeitos presentes nesse espaço e as relações estabelecidas entre eles (professores, pais, alunos, pesquisadores).

O presente estudo organiza-se em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. A seção “Trajetória Metodológica: caminhos percorridos” descreve todo o percurso metodológico traçado para alcançar os objetivos. Está dividida em 4 partes, nas quais se indica o tipo de abordagem e de pesquisa do estudo; os instrumentos usados para a coleta dos dados (questionário, observação não participante, entrevista semiestruturada, análise documental). Caracteriza o lócus e os participantes da pesquisa e apresenta a escolha metodológica de análise dos dados.

Os dados coletados foram tratados conforme aspectos da Análise de Conteúdo (AC), que é um conjunto de instrumentos metodológicos que busca o conhecimento por meio da dedução, a partir de indicadores reestruturados com base nos dados coletados. Isto é, visa o conhecimento das realidades que estão por trás das palavras, ou seja, uma técnica de análise das comunicações (BARDIN, 2016).

Com intuito de desenvolver uma discussão para fundamentação teórica desta pesquisa, destacamos alguns autores, dentre eles: Minetto (2008), o qual cita algumas adaptações curriculares como uma necessidade na Escola Inclusiva; Mantoan (2011), que explica a visão de conceitos e noções sobre o processo inclusivo; Mittler (2003), que realiza uma reflexão sobre a inclusão no campo da educação que envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo.

A terceira seção, sob o título “Processo de Educação Inclusiva Escolar: um passeio pela história a partir da década de 1990”, subdivide-se em duas partes: a primeira parte “Educação Inclusiva pelo mundo: um debate necessário”, trata da evolução da Educação Inclusiva baseando-se na legislação que rege a educação geral, nas práticas do professor do campo, que são fontes de organização e orientação da educação. A segunda parte, “A Inclusão Escolar e o ensino dos alunos PAEE na escola do campo”, afunila o nosso olhar para a realidade brasileira, com foco nas políticas nacionais voltadas para atender às exigências de uma Educação Escolar Inclusiva, no caso de nosso estudo, que atenda ao PAEE.

A quarta seção, “A inclusão Escolar e o ensino dos alunos PAEE nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre”, traz alguns marcos legais que ajudaram a construir

as políticas nacionais vigentes voltadas para o processo de Inclusão desses sujeitos (PAEE), no contexto de escola do campo.

A quinta seção apresenta os resultados e a discussão dos dados. Contempla a inclusão escolar e o ensino do aluno PAEE nas salas de aula comum, nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre, e se subdivide em três partes: a primeira refere-se aos aspectos do ensino na Inclusão Escolar do aluno PAEE: atividades diferenciadas e adaptadas; a segunda parte trata das condições de ensino do aluno PAEE na sala comum das escolas das Vilas: perspectivas dos docentes; e, a terceira, apresenta o olhar do professor sobre a Inclusão Escolar e o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção, expomos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Nela apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho investigativo realizado, considerando as ações de geração dos dados e de análise. Sua construção envolve descrever o lócus da pesquisa e apresentar os sujeitos participantes. Além disso, discorreremos sobre a caracterização da pesquisa com aspectos relacionados à geração dos dados. Quanto ao tipo de pesquisa selecionada, dentre as muitas possibilidades, optamos pela observação, entrevista e análise documental, que é uma ferramenta de coleta dos dados, e, ainda, pelos procedimentos de tratamento e análise dos dados. Cada uma dessas escolhas será explicitada nas subseções que se seguem.

Como primeiro passo, depois de definidos o objeto de estudo, o problema e objetivos, procuramos referências bibliográficas publicadas no formato de artigos, livros, dissertações e teses, além de documentos legais, experiências sobre a temática etc. Esse levantamento bibliográfico foi feito no formato *online*, no acervo de bibliotecas virtuais e nos bancos de teses das IES. As leituras feitas do material encontrado permitiram um diálogo frutífero entre as diferentes partes envolvidas no processo investigativo: eu mesma (pesquisadora), o objeto de estudo, autores e teóricos da área e os sujeitos participantes, que me serviram em vários momentos do texto.

Vale ressaltar, a título de curiosidade, que esta etapa da pesquisa foi iniciada no momento em que eu sentia uma grande inquietação enquanto pesquisadora, no que tange à procura por outras experiências publicadas na forma de trabalhos acadêmicos, artigos, livros e normatizações legais cujos temas estivessem relacionados à Inclusão Escolar em escolas do campo. Para que se concretizasse tal investida, buscamos esse material em *sites* e plataformas digitais voltados para essa área do ensino especificamente.

Diante disso, no sentido de mostrar o caminho metodológico, as heurísticas escolhidas, esta seção foi dividida em: conhecendo o lócus da pesquisa, tipo de pesquisa, a geração dos dados, tipo de pesquisa selecionada e população e amostra-participantes.

## 2.1 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA

Nesta subseção apresentamos o lócus da pesquisa, considerando a localização geográfica e as sutilezas encontradas no contexto das escolas do campo. Porém, antes de trazer as informações específicas das escolas que se abriram à nossa pesquisa, consideramos importante ressaltar que a organização educacional das escolas municipais de Cruzeiro do Sul, localizadas na zona rural, se mostra na divisão em Regionais e em Vilas<sup>12</sup>.

Como anunciado na introdução, realizamos a pesquisa em 5 (cinco) escolas das Vilas, escolhidas por alguns motivos, um dos quais a localização. Todas são de fácil acesso, com estradas asfaltadas e sinalizadas, localizadas às margens de ruas, a alguns quilômetros da cidade. Contudo, apesar da distância, não apresentam dificuldades no acesso, pois se localizam em áreas de fácil acesso. Nas imagens apresentadas na próxima subseção, teremos a oportunidade de observar a fachada de cada escola pesquisada, o que permite uma noção sobre a estrutura física dessas instituições. Além disso, todas têm o serviço de AEE e um número significativo de alunos PAEE matriculados. São setenta e sete alunos PAEE matriculados nas cinco Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II.

Alguns aspectos relacionados às escolas que nos serviram como lócus desta pesquisa alcançamos a partir da análise documental, de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)<sup>13</sup>. O contato com esse material nos permitiu saber um pouco mais sobre a realidade das escolas do campo, suas particularidades, interesses e objetivos, por exemplo. A seguir, abrimos espaço para discorrer sobre a Inclusão Escolar a partir do PPP das escolas.

### 2.1.1 A Inclusão Escolar: uma análise documental – Projeto Político Pedagógico em destaque

Como dito ao final da subseção anterior, uma análise documental foi realizada em busca de mais informações sobre as escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre. A

---

<sup>12</sup> As escolas das Vilas, de Cruzeiro do Sul, fazem parte da educação do campo por serem escolas distantes do centro da cidade, localizadas na área rural do município.

<sup>13</sup> Segundo informações encontradas no documento de uma das escolas selecionadas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ferreira Gomes: “[...] chamado de projeto político-pedagógico, configura-se como um instrumento de Planejamento, que definirá diretrizes, metas e métodos para que esta instituição de ensino consiga abranger os objetivos a que pretende alcançar” (EQUIPE GESTORA. Projeto Político Pedagógico. Cruzeiro do Sul, 2021, p. 7).

necessidade de juntarmos os elementos que mostram uma realidade em processo nas escolas no campo com caráter inclusivo se tornou presente, e, por isso, antecipar algumas informações, por meio da leitura dos PPP's, mostrou-se imprescindível, ação que favoreceu a organização dos demais instrumentos usados para a geração dos dados.

Assim, lançamos mão dessa ferramenta (análise documental), que atende algumas das solicitações deste estudo, que diz respeito, por exemplo, a preencher lacunas quanto ao contexto pesquisado; pontos trazidos por Lüdke e André (1986), quando apresentam essa técnica metodológica.

Segundo as autoras, o uso da análise documental por pesquisadores das áreas de humanidades não é comum, contudo, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Deste modo, a análise documental é um instrumento que garante o alcance de algumas informações sobre o objeto pesquisado que talvez outros não consigam favorecer. A escolha por essa ferramenta foi muito positiva nesta pesquisa, pois permitiu encontrar informações que serão complementadas por outras ferramentas. No caso desta pesquisa, damos como exemplo a entrevista, que, embora permita uma aproximação com os sujeitos participantes, não é suficiente para alcançar as respostas almejadas, sobre determinado aspecto do objeto. Por esse viés, os instrumentos se complementam, e por isso optamos por lançar mão de alguns deles, cada um com sua função.

Como ir às escolas das Vilas demanda algumas horas do dia, pois se encontram muito distantes da cidade, optamos por buscar o PPP das escolas diretamente na Secretaria Municipal de Educação, em Cruzeiro do Sul. Essa decisão foi tomada como forma de agilizar o processo de busca das informações para a pesquisa.

A característica geográfica das Vilas, pertinente à distância entre as escolas e a cidade de Cruzeiro do Sul, provoca algumas decisões por parte daqueles que atuam lá, mas com funções mais “externas”. É o caso da equipe de assessores pedagógicos que organiza as visitas às escolas, com intervalos que podem chegar a 15 dias entre

elas. Esse intervalo depende do fator geográfico, mas também sofre interferência das necessidades que as escolas podem apresentar para o retorno da equipe acontecer.

Exponho essa dinâmica porque, embora eu pudesse aproveitar as viagens da equipe às escolas para buscar as informações que precisava, o intervalo de tempo me pareceu muito longo. Por isso, aproveitei o fato de a SEMED possuir o PPP de cada escola em seus arquivos; das escolas da zona urbana, nos formatos físico (impresso) e digital e os da zona rural apenas em mídia digital, para acessar o documento.

Com esse documento em mãos, levantei as seguintes informações: as escolas municipais da zona rural construíram seus Projetos Políticos Pedagógicos no ano 2021<sup>14</sup>. Antes disso, até o ano 2020, essas escolas tinham apenas o Regimento Interno, a “Constituição da Escola”, que não substitui o PPP. E, ainda, que as atualizações deste documento, ocorrem anualmente, trabalho acompanhado pela Secretaria de Educação, que possui uma equipe responsável por esse acompanhamento e, para tal, trabalha em conjunto com a equipe gestora da instituição de ensino.

Sobre a importância do Regimento Escolar, Emanuelle Oliveira escreve o seguinte, em artigo da Revista InfoEscola:

O **regimento escolar** é um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para na sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Define os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela opera. (OLIVEIRA, 2022)

O PPP é importante não só para a escola, mas também para toda a comunidade circunvizinha, porque define objetivos e metas para a escola, indo além da elaboração do currículo, de elencar disciplinas e suas ementas, pois acompanha a cultura e as diretrizes de ação que orientam a comunidade escolar como um todo. Traz a filosofia da escola; oferece fundamento teórico que orienta o planejamento; as metodologias de trabalho, bem como, a identificação da escola e concepção de avaliação do ensino.

A consulta aos 5 PPP's permitiu informações sobre a infraestrutura das escolas, que se mostrou similar em vários aspectos. Em relação à estrutura física, apenas uma

---

<sup>14</sup> Esta informação foi adquirida em conversas com um dos membros da equipe responsável.



escola não possui sala de AEE, o que causa transtorno, pois em seu quadro de discentes encontramos alunos PAEE, que, devido à carência de espaço físico apropriado, são atendidos nos corredores da escola. As escolas com espaço próprio para AEE são mobiliadas, com mesas, cadeiras e armários. Apenas uma escola é equipada com computadores e impressora, disponíveis na sala de multirrecursos.

Ainda sobre o quesito estrutura física, conforme esse documento, duas escolas apresentam a necessidade de reformas dos prédios. No ano 2022 foram iniciadas, nas escolas municipais localizadas na cidade e no campo, várias reformas, inclusive duas das escolas lócus de nossa pesquisa já foram reformadas. Esta informação ainda não consta dos PPP's vigentes. Talvez, no momento em que a consulta foi realizada (ano 2022), o documento ainda não havia sofrido atualizações.

Contudo, ficam aqui algumas perguntas: será que as reformas em processo ou concluídas atendem(ram) as exigências de acessibilidade<sup>15</sup> para o aluno PAEE? Rampas, calçadas largas, piso tátil, corrimão, banheiros adaptados e outras melhorias que se mostram fundamentais foram contempladas?

Mesmo não encontrando as respostas no PPP das escolas, foi possível respondê-las durante o período de observação não-participante. Quando *in loco*, foi possível constatar que as escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul estão seguindo algumas das exigências de acessibilidade para os alunos PAEE: todas possuem um banheiro adaptado, rampas, calçadas largas e corrimão.

Essas preocupações apontam para o processo de Inclusão Escolar do aluno PAEE, e envolve a diversidade presente nos espaços da escola. A reforma do prédio poderá até contemplar uma das exigências impostas pela legislação vigente quanto à acessibilidade, no caso arquitetônica (SASSAKI, 2002), e, por isso, voltadas mais especificamente para os aspectos físicos e, quiçá, sensoriais.

No entanto, outras particularidades do Público-Alvo da Educação Especial precisam ser contempladas, como a de natureza cognitiva e neurológica. Nesse sentido, buscamos saber como as escolas, lócus desta pesquisa, se posicionam a respeito da Inclusão Escolar dos alunos PAEE, a partir da análise documental. Na análise do PPP, localizamos a concepção desse processo, idêntico nos Projetos de

---

<sup>15</sup> Lei n°. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

cada uma das cinco escolas. O excerto a seguir foi retirado do Projeto Político-Pedagógico da Escola Antônio Ferreira Gomes:

[...] a inclusão não apenas atende aos dispositivos legais, mas provoca importantes reflexões sobre princípios e valores que regem a sociedade. Aceitar as diversidades, sejam elas cognitivas, físicas culturais e sociais, não é dar um destaque para as mesmas, mas acolhê-las e compreendê-las num contexto de diversidade cultural, de respeito e tolerância entre as pessoas (PPP, 2021, p. 41).

Esta é a forma como a escola traduz a Inclusão Escolar. Vimos, então, que a Inclusão Escolar é provocativa, no sentido de levar os indivíduos a pensarem sobre uma realidade que se destaca por colocar luz sobre um universo múltiplo, com diferentes vozes, olhares, comportamentos e pensamentos diferenciados.

A Inclusão Escolar move as pessoas e dá outros sentidos àquilo que acontece no chão da escola. Esse movimento reforça o fato de que o processo de aprendizagem nem sempre se faz no tempo e/ou na forma que o professor espera, justamente porque o contexto é multidimensional e o sujeito também.

Assim, vários elementos constituem um e outro, e interferem direta ou indiretamente nos modos de o aluno interpretar os saberes presentes na escola. Um aluno privado do sentido da audição ou da visão, por exemplo, poderá encontrar certa dificuldade em se apropriar do conhecimento, se a ele não for dada a condição necessária para tal. Isso é indicativo de que a Escola Inclusiva precisa pôr em prática o direito presente na inclusão, a saber de acessibilidade<sup>16</sup>.

Ainda, segundo esse documento, quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, há compreensão de que seja um *continuum*, ou seja, os alunos, de modo geral, estão em constante processo de aprendizagem, e, igualmente, aqueles com necessidades educacionais especiais<sup>17</sup> (NEE). Para o atendimento desse grupo de pessoas com NEE, as escolas recebem apoio das equipes de assessores que trabalham na inclusão da SEMED, que realizam visitas de acompanhamentos e formações continuadas, visando atender com maior qualidade aos que pertencem a

---

<sup>16</sup> Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

<sup>17</sup> Nos projetos políticos-pedagógicos das escolas pesquisadas não se usa o termo Público-alvo da Educação Especial. O termo utilizado é alunos com Necessidade Educacional Especial.

este público. Assim, as escolas contam com uma rede de apoio, para garantir atendimento adequado a esses alunos.

Quanto aos dispositivos legais, de acordo com as informações retiradas dos PPP's, vimos que uma forma de atender às suas exigências é matricular os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Essa matrícula escolar acontece obedecendo às orientações postas pela SEMED, que indica as ações a serem seguidas: identificar as necessidades educativas especiais da criança/adolescente e fazer diagnóstico para colher mais informações sobre o desenvolvimento desse sujeito, em parceria com a equipe da Educação Especial/SEMED; fazer reuniões sistemáticas com familiares e/ou responsáveis, para acompanhar o desenvolvimento da criança e do adolescente em instituições especializadas, quando for o caso; providenciar estudos de caso junto à SEMED, sempre que necessário; reorganizar espaços e providenciar materiais adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, o PPP orienta que o planejamento realizado pelos professores do AEE envolva toda a comunidade escolar. Além disso, propõe que se utilize de estratégias pedagógicas inclusivas, considerando a singularidade de cada aluno, com foco em suas potencialidades. Não importando se existe ou não um diagnóstico de deficiência, a proposta curricular dessas escolas é para todos, porém as estratégias pedagógicas são diversificadas, considerando os interesses, habilidades e necessidades de cada um.

A análise dos PPP's, como imaginado, serviu para conhecer um pouco sobre cada escola, em seus aspectos físicos e pedagógicos, e, ainda, a concepção de inclusão que circula em seus ambientes. Contudo, isso parece insuficiente, pois, talvez não mostre a escola real, mas a ideal. Aqui, vale a pena repetir, que em alguns pontos esses documentos se replicam, é o caso das orientações sobre o planejamento do AEE, idêntico em todos. Isso leva a questionar se representa, de fato, a realidade dessas escolas do campo, visto que cada uma é única.

### **2.1.2 Inclusão Escolar na observação *in loco* nas escolas objeto da pesquisa**

Cada uma das escolas das Vilas, foco deste estudo, conta com a presença de uma equipe gestora fixa, constituída pelo gestor e pelos coordenadores pedagógicos, de ensino e o administrativo. Cumpre a essa equipe de profissionais acompanhar os

processos de ensino e aprendizagem e fazer intervenções, quando necessário. Assim, uma das funções dessa equipe consiste em identificar o desempenho dos alunos, a fim de verificar se os resultados se mostram de acordo com o esperado pelos órgãos competentes ou aquém deles. Diante do resultado, há a prática de formar grupos de estudo voltados para a realidade das escolas quanto ao processo ensino e aprendizagem, contemplando os professores das classes comuns.

Além dos aspectos acima mencionados, consideramos importante trazer informações sobre o apoio dado pela SEMED aos professores das escolas municipais do campo. Embora as escolas das Vilas sejam independentes quanto à gestão, são assistidas pela equipe de assessores pedagógicos, em períodos quinzenais ou mensais, conforme a forma que cada equipe se organiza para realizar os acompanhamentos pedagógicos. O serviço de apoio é desenvolvido pelas equipes de assessoria pedagógica, que realizam formações para o público de gestores e coordenadores das escolas sob suas responsabilidades. As temáticas que compõem essas formações são definidas a partir das necessidades observadas pelos assessores durante visitas às instituições, e também advém da solicitação apresentada pelos profissionais das escolas. Outra atribuição das equipes consiste em acompanhar o rendimento escolar dos alunos, realizando avaliação diagnóstica mensalmente.

De acordo com os resultados encontrados, a equipe orienta os professores em como proceder diante das dificuldades na apropriação do conhecimento, conforme apresentadas por cada aluno. A equipe se divide de acordo com as etapas de ensino oferecidas, sendo elas: a Educação Infantil, contemplando creches e a pré-escola, com o Programa Primeira Infância, atendendo às faixas etárias de 2, 3, 4 e 5 anos; o Ensino Fundamental I (não é gerido por programas) trabalha com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos; e, o Ensino Fundamental II, Programa Caminhos da Educação do campo, com alunos a partir dos 11 anos de idade (não existe uma idade limite para os alunos se manterem ou concluírem a participação neste Programa).

A escola da Vila Santa Rosa atende ao Ensino Fundamental I e II; a da Vila São Pedro, ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental I; a escola da Vila Santa Luzia funciona com o Ensino Infantil e o Fundamental I; e, por fim, a escola da Vila Lagoinha atende ao Ensino Fundamental I e II e a Vila Assis Brasil atende ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. A SEMED disponibiliza transportes terrestres para os

assessores pedagógicos realizarem visitas às escolas, como caminhonete, kombi e micro-ônibus.

Outro aspecto que consideramos importante para as discussões que pretendemos fazer mais adiante (na seção com os resultados), diz respeito à prática pedagógica dos professores<sup>18</sup> regentes, com destaque para a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE. Sobre isso, o PPP de cada uma das escolas das Vilas traz informação igual, ou seja, que essa prática é organizada e planejada considerando alguns documentos norteadores, tais como: o Projeto Político Pedagógico (2021); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), o Plano de Ensino Unificado (2019); e, o Plano de Aula, elaborado quinzenalmente.

Vimos até aqui dados interessantes que permitem um olhar mais atento sobre as escolas no contexto do campo, com caráter inclusivo. Pelos PPP's, foi possível entender a organização da escola em vários aspectos – administrativo, físico, pedagógico etc. Quanto ao caráter pedagógico inclusivo, o documento indica que os professores contam com o apoio da direção da escola e coordenação pedagógica, desenvolvido em um trabalho coletivo, que reflete sobre as formas de superar as dificuldades que surgem no dia a dia escolar.

Durante as visitas, algumas fotos foram tiradas, a fim de capturar algumas situações e permitir uma visão mais detalhada, quem sabe, das escolas. A seguir, temos imagens de todas as escolas lócus desta pesquisa, localizadas nas Vilas do município de Cruzeiro do Sul/Acre: Santa Luzia, Assis Brasil, Santa Rosa, São Pedro e Lagoinha.

Durante as visitas, observamos que as ruas em frente às escolas são asfaltadas e as escolas possuem boa estrutura física, visível desde a fachada; têm corredores amplos e salas bem arejadas. Todas são de alvenaria, bem pintadas, limpas e com jardim bem cuidado.

Além de possuírem estrutura básica para o acolhimento das crianças, são cercadas e com segurança nos portões. Enfim, passam uma mensagem positiva, com aparência de um ambiente atraente e agradável. É possível ver alguns desses aspectos nas fotos abaixo.

---

<sup>18</sup> Segundo o PPP das escolas, os professores são orientados pela coordenação pedagógica, a seguirem a concepção construtivista de ensino em seus planejamentos, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e promovendo o suporte necessário para que avancem em suas aprendizagens, em um processo de construção do conhecimento.

A primeira imagem (Figura 1) é da escola da Vila Santa Luzia, Alfredo Sales. Por ela, pode-se inferir que seu espaço físico é bem cuidado, embora necessite de manutenção de pintura, aparente nessa foto. Quanto aos espaços internos, as salas de aulas são amplas, arejadas e climatizadas com ar condicionado; possui rampas, corrimão e os banheiros são adaptados ao cadeirante. Porém, quanto a outros aspectos relacionados ao processo de inclusão, algumas providências ainda precisam ser tomadas. É o caso do espaço específico para AEE. Esta é a única escola das Vilas que não possui esse espaço, obrigando o professor responsável por esse tipo de serviço a usar qualquer dependência da instituição, de acordo com a disponibilidade que apresentar no momento da realização do atendimento aos alunos PAEE.

**Figura 1: Escola da Vila Santa Luzia**



**Fonte:** Autora (2022).

A Figura 2 (a seguir) é uma foto da fachada da Escola Joias de Cristo, localizada na Vila Assis Brasil. Ali observou-se a dinâmica de ensino de duas turmas, uma do 3º e outra do 4º Ano do Ensino Fundamental I. Em relação ao espaço físico, ela tem as salas de aulas arejadas, com alguns cartazes nas paredes, com números e também sílabas que indicam que as salas são usadas pelo 1º ou 2º Ano também. Parece ser mais específico para o momento de alfabetização que podem ser considerados como estímulo para a aprendizagem, no sentido de favorecer a memorização. Contudo, talvez fosse mais interessante ter cartazes mais condizentes

com o nível das turmas. Ainda, quanto à dimensão física, a escola possui rampa e corrimão, tem um banheiro adaptado para cadeirante e também uma sala de AEE, porém, com poucos recursos didático-pedagógicos. Segundo a professora que trabalha na sala, todo o material que possui como recursos foi confeccionado pela própria professora, que faz a crítica: “como não temos suporte, temos que nos virar”.

**Figura 2: Escola da vila Assis Brasil**



**Fonte:** Autora (2022).

A seguir, mostramos a foto da Escola Antônio Ferreira Gomes (Figura 3), localizada na Vila Santa Rosa, recentemente reformada, porém a estrutura física permaneceu a mesma. Diferente de outras escolas das Vilas, esta possui algumas salas de aula pequenas e lotadas para o número de alunos, situação que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois implica na falta de conforto de alunos e professores, que podem, inclusive, ter dificuldades de circular entre as carteiras dos alunos no acompanhamento da realização das atividades. Além disso, é perceptivelmente “menor”, porque precisa destinar lugar para as assistentes educacionais, indispensáveis aos alunos PAEE. Como ponto positivo, as salas são climatizadas e a escola possui uma sala de AEE com muitos recursos didático-pedagógicos para trabalhar com os alunos PAEE, um banheiro adaptado, corredores bem amplos e também rampa e corrimão.

**Figura 3: Escola da vila Santa Rosa**



**Fonte:** Autora (2022).

A Escola Francisca Lima da Silva, localizada na Vila São Pedro, tem sua foto apresentada a seguir, na Figura 4. Recentemente foi reformada, possui uma ótima estrutura física, pátio e salas amplas e bem arejadas. Na frente tem um pequeno parque para as crianças brincarem. A sala de AEE é organizada e possui diversos tipos de recursos didáticos.

**Figura 4: Escola da Vila São Pedro**



**Fonte:** Autora (2022).



Na imagem a seguir, temos uma visão da Escola João Bussons (Figura 5), localizada na Vila Lagoinha, cuja estrutura física parece confortável e condizente com as necessidades de pessoas PAEE. A escola possui salas arejadas, com algumas delas climatizadas, umas com ar condicionado e outras com ventiladores; os corredores são amplos; possuem rampas, corrimão e um banheiro adaptado. Nesta escola o AEE tem sala específica, contudo esse serviço sofre com a falta de recursos didático-pedagógicos, situação que se repete em outras escolas.

**Figura 5:** Escola da Vila Lagoinha



**Fonte:** Autora (2022).

## 2.2 A GERAÇÃO DOS DADOS: TIPO DE PESQUISA SELECIONADO

Nesta subseção tecemos considerações sobre as escolhas metodológicas feitas para o alcance dos objetivos postos por este estudo. Assim, damos destaque aos elementos que constituem os procedimentos de geração dos dados, sendo eles: o tipo de abordagem; o tipo de pesquisa; e, os instrumentos usados para a geração dos dados.

Quanto à abordagem, optamos pela de cunho qualitativo. A preferência por esse tipo de abordagem se deve, por um lado, ao fato de ela permitir um olhar subjetivo sobre o objeto de estudo e os elementos necessários para sua compreensão. Assim, temos a possibilidade de enxergar o fenômeno sob diferentes

ângulos, considerando a complexidade presente nos contextos e os sujeitos participantes do estudo.

As visitas a campo foram importantes, pois a aproximação do contexto investigado favorece o reconhecimento de suas várias dimensões e particularidades, com o intuito de analisar a inclusão de ensino diferenciada dos professores do Ensino Fundamental I para a inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE nas escolas do campo, ensino regular. Foi seguindo essa lógica que as cinco escolas, indicadas na subseção anterior, foram selecionadas. A equipe gestora das escolas<sup>19</sup> é formada por um gestor, coordenadores pedagógicos e de ensino e um coordenador administrativo.

A Lei de Gestão de Cruzeiro do Sul (Lei Municipal nº 539, de 28 de junho de 2010) traga um leque de atribuição, como: o planejamento, a aplicação e prestação de contas de recursos recebidos pela escola e manutenção/conservação do espaço físico; acompanhamento da frequência de documentação do quadro pessoal [...]. Contudo, alguns coordenadores administrativos das escolas do campo só tiveram ciências destas atribuições recentemente, segundo alguns comentários.

Entendemos que o campo é o lugar onde podemos encontrar as informações necessárias para responder ao problema da pesquisa. Há no campo, por exemplo, as variáveis que precisam ser conhecidas, interpretadas, refletidas, pois contribuem com o alcance dos objetivos propostos. Na pesquisa de cunho qualitativo, a abordagem afeta tanto o processo de geração dos dados, nas idas ao campo, no uso das ferramentas, por exemplo, quanto a análise dos dados. Para tanto, o olhar do pesquisador se preocupa com esses aspectos subjetivos mencionados anteriormente.

Para Prodanov e Freitas, (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”. Sendo assim, entendemos que a abordagem qualitativa busca capturar a realidade complexa e as muitas vozes que ecoam no universo estudado.

---

<sup>19</sup> Em relação aos coordenadores pedagógicos e de ensino, a título de informação, apenas uma escola das Vilas possui coordenador de ensino; as demais escolas trabalham com um ou dois coordenadores pedagógicos. O número de coordenadores lotados por escola está relacionado à quantidade de alunos matriculados. De acordo com o Regimento Escolar das escolas das Vilas, em seu Capítulo III – Coordenação escolar, “as escolas terão direito a um Coordenador de Ensino ou um Coordenador Pedagógico por turno”.

Diante dessas considerações anteriores, e como a proposta desta pesquisa consiste em analisar a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE na sala de aula comum, nas escolas das Vilas na educação do campo, ensino regular, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo de campo, pois, neste caso, a ida até às escolas das Vilas se tornou necessária. Outro aspecto que reforça essa decisão se refere ao caráter da abordagem escolhida, subjetivo, e, ainda, porque indo a campo se evidenciam as várias dimensões que marcam a formação da escola, múltipla em vários aspectos.

Além disso, ir às escolas aproxima o pesquisador do objeto de estudo, pois é o lugar onde é possível ouvir as vozes que compõem esse cenário. Isso não é tudo, apenas alguns dos pontos que dão argumento sobre essa assertiva. Também, vale refletir sobre as possibilidades que aparecem nas trocas que acontecem ou podem acontecer, justamente porque encontramos uma relação dialógica, identificada nas trocas visíveis entre sujeito-objeto, uma relação de trocas, de idas e vindas. Ou seja, o diálogo cria possibilidades, abre caminhos, mostra os diferentes pontos de vista, independente de “certo” ou “errado”. Nele há o apelo pela compreensão do como e do porquê as coisas acontecem.

Sobre esse tipo de pesquisa, a de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) afirmam que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Por esse prisma, a pesquisa de campo se mostrou como a mais indicada para este estudo, conforme dito anteriormente. Sendo assim, a ida ao campo aconteceu. Foram várias idas e vindas até as escolas lócus da pesquisa, ao longo de dois meses. Esse exercício se mostrou interessante e permitiu conhecer um pouco mais sobre o contexto das escolas campesinas, em seus aspectos físico, didático-pedagógico e humano.

Durante as visitas, foram desvelados os bastidores de uma Escola Inclusiva, cujo propósito se volta ao atendimento às necessidades dos alunos PAEE, nos

aspectos cognitivo-afetivo-social-motor, uma vez que favorece ao pesquisador um encontro com uma realidade que, embora se faça distante de seu cotidiano, mostra situações vivenciadas pelos sujeitos que direta ou indiretamente participam de sua pesquisa (alunos, em particular do PAEE, e professores, neste caso).

Como instrumento de geração dos dados, além da análise documental, foi utilizado o questionário com perguntas fechadas, que, para Silva (2005, p. 33), se caracteriza como:

[...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Optou-se por aplicar um questionário (Apêndice 1) com perguntas fechadas, direcionadas aos professores regentes que possuem alunos PAEE em suas turmas, com o intuito de traçar o perfil desses professores, sujeitos participantes da pesquisa. Assim, as perguntas foram elaboradas de acordo com esse interesse, e, por isso, são sobre escolaridade, a vida profissional, envolvendo o tempo de exercício, a carga horária semanal trabalhada e, ainda, participação em cursos de formação continuada.

Outro instrumento usado foi a entrevista semiestruturada. A escolha por este instrumento se deu por ser mais flexível, uma vez que “não existe rigidez de roteiro, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, têm mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada se apresentou como a mais indicada, pois favorece maior interação entre entrevistador e entrevistado, e dá ao investigador a opção de fazer perguntas sem uma rigidez inibidora. Essas características aumentam as chances de consolidação das categorias, e, ainda, permite aos entrevistados se expressarem mais livremente sobre as questões postas. Sobre isso, Lakatos e Marconi (2014, p. 195) afirmam que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Seguindo esse viés, ir ao encontro dos que participam do processo de Inclusão Escolar dos alunos PAEE das escolas do campo se mostrou natural. Assim, o questionário e a entrevista semiestruturada foram aplicados a dez professores do Ensino Fundamental I que ministram suas aulas em turmas do 3º ou 4º Ano e possuem em suas turmas alunos PAEE nas cinco escolas selecionadas como lócus deste estudo.

Diante disso, estar diante dos professores que lidam com esse público-alvo em um contexto tão singular enriquecedor, pois, além de poder analisar as respostas dadas às perguntas feitas, foi possível enxergar “as entrelinhas”, ou seja, a entrevista favoreceu a leitura do contexto. Assim, expressões faciais, gestos, posturas, silêncios, ritmo das falas, pausas, e ausência de pausas foram alguns dos elementos percebidos, e, por conseguinte, ajudaram na compreensão do fenômeno estudado.

Partindo do princípio de que as perguntas elaboradas para a entrevista devem responder aos objetivos propostos na pesquisa, cada pergunta garantiu elementos que favoreceram conhecer mais profundamente a realidade educacional das escolas investigadas, cujo propósito engloba a prática inclusiva nesses ambientes, de modo geral e, de forma mais particular, do magistério.

As perguntas para a entrevista estão no Apêndice 3, e foram construídas levando em consideração algumas impressões a respeito do lócus e dos sujeitos que compõem o contexto investigado. Vale ressaltar que as entrevistas foram presenciais, sempre de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas para interpretação e análise.

Outro elemento considerado ao longo de toda a pesquisa e, em particular, nos momentos de geração dos dados, de construção dos instrumentos usados para tal e na análise do material, diz respeito ao lugar profissional em que me encontro, pois além de pesquisadora, mestranda e professora, ocupo a função de assessora pedagógica nas escolas do campo. Isso leva a refletir, mais uma vez, sobre a complexidade encontrada nos contextos e nos sujeitos, traduzida pelas múltiplas dimensões formadoras desses contextos e sujeitos. Complexidade que marca, inclusive, a forma como lemos a realidade que se apresenta ante nossos olhos, composta por uma riqueza dimensional impressionante.

Por isso, enxergo a docência como uma prática desafiadora, principalmente quando se trata das escolas do campo das Vilas, com os professores enfrentando

dificuldades diversas, exercitando a busca por soluções, envolvendo, para citar alguns aspectos: a falta de ferramenta didático-pedagógica; a distância entre casa e escola, muitas vezes precisando ser percorrida a pé, implicando no enfrentamento, por parte dos alunos, de alguns possíveis perigos ao longo do percurso, nem sempre auspicioso; e, a situação econômica das famílias camponesas.

Em relação aos professores percebemos através da observação não participante, que a maioria possui transporte próprio, como motocicleta, para realizar o trajeto. Foi possível perceber, através das visitas como assessora e também pesquisadora, que alguns alunos sequer têm o material escolar básico, pois os pais não possuem condições financeiras para custeio dos instrumentos solicitados pela escola.

A maioria dos pais vive em situação de vulnerabilidade social, trabalham na lavoura e possuem uma pequena renda financeira. Assim, cada pergunta foi construída no sentido de garantir elementos que favoreçam o aprofundamento da realidade do magistério em escolas do campo, cujo propósito engloba a prática inclusiva.

Nesse processo de geração dos dados, ainda foi utilizada a técnica da observação não participante, tipo de observação na qual o pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado. Prodanov e Freitas (2013, p. 105) afirmam que:

O pesquisador toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Esses autores trazem pontos importantes sobre esse instrumento de geração dos dados, que me ajudaram a optar por ele. Ou seja, o que me fez escolher a observação não participante foi o fato de permitir o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, contudo sem envolvimento direto com ele. Considero essa escolha pertinente, principalmente porque tenho uma relação profissional com cada uma dessas escolas, nas quais exerço a função de assessora pedagógica. Essa situação pode provocar tensão, pois, além de confundir os participantes da pesquisa sobre o meu papel na escola (assessora pedagógica ou pesquisadora), pode dificultar o

estranhamento que todo pesquisador precisa exercitar em relação ao objeto de estudo.

Sob essa perspectiva, outro instrumento adotado ao longo das observações realizadas foi o diário de campo, no qual os fatos observados foram registrados, como os procedimentos didático-pedagógicos dos professores, atividades de leitura e escrita propostas, estratégias de ensino adotadas para incluir os alunos PAEE pelos professores, dentre outros. *“Escrito en un momento más privado, el diario puede contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo”* (ROCKWELL, 2008, p. 40).

Vimos, assim, a importância desse instrumento. Quando o pesquisador evoca, normalmente em casa, os momentos do campo, reflete sobre o que viu, organiza as ideias, (re)elabora os conceitos. Além disso, o diário de campo funcionou como escape, pois permitiu extravasar angústias e medos, tão recorrentes ao longo da investigação. Cada uma dessas escolhas partiu do princípio de o campo ser o lugar de muitos detalhes que favorecem o enriquecimento das reflexões em andamento por parte do pesquisador. Por esse prisma, as visitas ao lócus do estudo se apresentam como uma oportunidade ímpar de estranhamento e de construção-desconstrução-(re)construção, possibilitando rever conceitos e a compreensão que trago sobre a escola que se pretende inclusiva.

### 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa envolveu 10 professores das escolas localizadas nas Vilas Santa Rosa, São Pedro, Lagoinha, Assis Brasil e Santa Luzia. As escolas das vilas de Cruzeiro do Sul fazem parte da educação do campo por serem escolas distantes do centro da cidade. Para manter a confidencialidade dos participantes da pesquisa, de acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), os entrevistados foram codificados com a sigla EI (Instituição Escolar), CZS (Cruzeiro do Sul) e P (Professor) acrescido de um número cardinal, (P1, P2, P3 e sucessivamente). Assim, aparecem como EICZSP1 até EICZSP10. Levando em consideração que os participantes da pesquisa são de ambos os sexos, optamos por, no decorrer da análise dos dados, tratá-los como “professor”.

A primeira etapa da entrevista foi composta por um questionário com questões fechadas (1-15), informações sobre o perfil do participante (idade, sexo, nível de

escolaridade, formação continuada, experiência docente, vínculo trabalhista, carga horária, contratação, tempo na educação) de acordo com o Quadro 1. A segunda etapa da entrevista foi composta de questões abertas (1-19), que permitiram um diálogo reflexivo entre o pesquisador e o objeto pesquisado, com o propósito de deixar o participante à vontade para expressar seu posicionamento sobre cada ponto apresentado.

**Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa**

Codificação dos participantes	Idade	Sexo	Formação acadêmica
EICCCZSP1	25 a 30 anos	F	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia
EICCCZSP2	30 a 50 anos	F	Pedagogia/Letras e especialização em outra área
EICCCZSP3	30 a 50 anos	F	Pedagogia
EICCCZSP4	30 a 50 anos	M	Pedagogia
EICCCZSP5	30 a 50 anos	F	Pedagogia com especialização em Educação Inclusiva
EICCCZSP6	50 anos ou mais	F	Pedagogia com especialização em Educação Inclusiva
EICCCZSP7	30 a 50 anos	F	Pedagogia com especialização em Gestão Escolar
EICCCZSP8	30 a 50 anos	F	Magistério/Letras Espanhol com especialização em Português/Literatura
EICCCZSP9	30 a 50 anos	M	Pedagogia com especialização em Gestão Escolar
EICCCZSP10	25 a 50 anos	F	Pedagogia com especialização em Gestão Escolar

**Fonte:** Autora/dados da pesquisa (2023).

De acordo com as informações trazidas no Quadro 01, constata-se a predominância do sexo feminino entre os professores que atuam nas escolas. Dentre os 10 entrevistados, somente 2 são do sexo masculino. Este aspecto, em particular,



não é do interesse deste estudo, mas chama atenção. Provavelmente essa é uma característica da etapa de ensino em questão.

Normalmente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I atraem principalmente mulheres, talvez pela idade dos alunos, pelo preconceito contra homens atuando nessas etapas com crianças de idades inferiores aos 10 anos; ou, ainda, pela representação que a sociedade desenvolveu ao longo da história sobre mulher, o papel que ocupa ou deve ocupar, de mãe, esposa, dona de casa ainda hoje.

Outro dado que desperta atenção diz respeito à idade dos participantes: somente 2 deles têm idade de 25 a 30 anos, os demais são pessoas com 30 anos ou mais de idade. Outro fato que chamou a atenção em relação à idade dos participantes da pesquisa, (mesmo não sendo esse o foco da nossa pesquisa), é que apenas dois professores mais jovens estão atuando na profissão. É necessário tecermos comentários sobre esse ponto, e refletindo se a profissão do professor está em crise ou seria o fato de as escolas onde atuam serem localizadas em área rural, que afasta os interessados com idade inferior aos trinta anos de idade. São apenas algumas indagações que, quiçá, em outro momento vale a pena verificar.

Quanto à formação dos professores, é possível perceber que todos têm como formação inicial cursos de graduação. O Curso de Pedagogia é predominante entre os professores participantes da pesquisa, situação explicada porque esta formação é específica para os anos iniciais do EF I. Sete professores, além de possuírem graduação apresentam curso de especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Português/Literatura. Cinco desses professores realizaram o ensino superior em universidades federais e cinco em universidades particulares; 1 professor possui formação em Letras/Espanhol e também Magistério, (nas escolas do campo ainda é permitido os professores exercerem a profissão de professor apenas com Magistério). Verificamos também que apenas uma professora possui duas graduações. Em relação à formação dos professores. O que nos chama mais atenção é que a maioria possui especialização em Gestão Escolar e em Educação Inclusiva.

#### **Quadro 2: Tipo de Contratação 2021/2022**

<b>Tipo de contratação</b>	<b>Quantidade</b>
Permanente	4

Temporário	3
Temporário e Permanente	3

**Fonte:** Autora/dados da pesquisa (2023).

O Quadro 2 indica a situação de contrato dos professores<sup>20</sup> em exercício nas escolas das Vilas, e está relacionado ao tipo de contrato que possuem junto à SEMED. Vemos que 4 professores têm contrato permanente, ou seja, são concursados para o quadro efetivo do município. Na situação de contratação temporária, encontramos 3 professores, que totalizam a minoria. Além dessas duas situações contratuais, ainda encontramos 3 professores com os dois tipos de contrato, um permanente e outro provisório.

É importante destacar que há um número reduzido de professores nas Vilas com contratação temporária, o que não se efetiva em uma rotatividade de professores nos níveis e modalidades de ensino oferecidos. Destaca-se, como ponto positivo na escolarização dos alunos, que a maioria dos professores são moradores da localidade.

Ainda em vias de conhecer o perfil dos participantes, procuramos informações a respeito de ações por parte desses profissionais, voltadas ao aprimoramento da profissão. O Quadro 3 aponta para a formação continuada dos professores.

### **Quadro 3: Participação em formações continuada**

<b>Temáticas</b>	<b>Quantidade</b>
Assuntos pedagógicos voltados à prática docente da Educação Inclusiva do Campo	5
Aprendizagem e desenvolvimento voltados para as crianças do campo	1
Não costumo realizar formação continuada	3
Outros assuntos referentes a área pedagógica	2

**Fonte:** Autora da pesquisa (2023).

<sup>20</sup> Em relação à contratação dos professores, esta ocorre por meio de concurso público, e também através de processo seletivo.

Dentre os sujeitos da pesquisa, 6 participaram de cursos de formação continuada, e destes, 5 fizeram cursos sobre “assuntos pedagógicos voltados à prática docente da Educação Inclusiva do campo”; 1 sobre “aprendizagem e desenvolvimento voltados para as crianças do campo”, e, 2 professores disseram que participam, porém em outras áreas, como avaliação e alfabetização.

Consideramos esse ponto positivo, pois a formação nestas temáticas, mesmo que aparentemente não estejam relacionadas à escola do campo inclusiva, podem dirimir as dúvidas e anseios dos professores que em seu dia a dia enfrentam o processo de Inclusão Escolar.

Esses cursos poderão, ainda, ser lugar para que os professores compartilhem experiências didático-pedagógicas, de sucessos e/ou insucessos, com seus pares. Destarte, coloca em destaque a ministração das aulas, mostra-se um lugar de diálogo, onde trocas acontecem e, por conseguinte, as reflexões sobre as práticas docentes e as estratégias pedagógicas voltadas para a dinâmica inclusiva acontecem.

Embora mais da metade dos professores tenham participado de formações continuadas, 3 professores não participam de formações continuadas, uma vez que a escola nem a SEMED oferecem essa oportunidade. É importante lembrar que a formação continuada pode acontecer de formas diversas, não precisando ser no formato de curso. Discussões entre os pares na própria escola, leituras de livros ou outros tipos de publicação sobre temas voltados para a prática docente, por exemplo, se encaixam nesse tipo de formação.

Vale reforçar que a profissão de professor é exigente, pois cobra atualizações deste profissional não apenas no que respeita ao conteúdo curricular, ministrado nas aulas, mas também quanto às multidimensões formadoras de contexto e sujeitos, como, por exemplo, as relações entre os sujeitos presentes no espaço escolar (didático-afetivo-social); entre os outros saberes presentes na escola-conhecimento curricular-sujeitos (professores e alunos); o conhecimento sobre aspectos sociais, econômicos, culturais, dentre outros, que interferem no pedagógico.

Em relação aos professores que não participam destas formações continuadas, acreditamos que eles estão incluídos nos grupos de estudos que são realizados pelos coordenadores da própria escola, e o professor precisa ter sua participação. Quanto àqueles professores os quais falaram que não participam, acreditamos que possuam outro conceito em relação ao real conceito de formação continuada.

Em relação ao tempo de serviço no Ensino Fundamental I nas escolas do campo, 8 professores entrevistados têm menos de 10 anos nestes serviços. Entre eles, somente 2 lecionam para turma de Ensino Fundamental há mais de 10 anos.

## 2.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Esta subseção não está reservada para a análise dos dados propriamente dita, mas sim para apresentar, justificar e explicar nossa opção de análise. Assim, em relação a esta etapa da pesquisa, utilizamos a metodologia apresentada por Bardin (2016), a Análise de Conteúdo.

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Para atingir o objetivo proposto, o plano traçado para a análise dos dados terá como referência a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Conforme a autora, este tipo de análise é constituído de cinco processos entrelaçados entre si: a) preparação das informações que serão dispostas em um quadro de assuntos; b) transformação do conteúdo dos dados em unidades de sentidos; c) classificação e categorização dos dados; d) descrição dos dados conforme cada categoria; e) interpretação dos dados coletados à luz do referencial teórico selecionado.

Além disso, observa-se que a Análise de Conteúdo (AC) se mostra como um conjunto de instrumentos metodológicos, empregados nos discursos dos participantes à procura de desvelar os fenômenos, buscando conhecer realidades distintas que estão por trás das palavras. Segundo Bardin (2016, p. 48), é:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Desse modo, para atingir o objetivo proposto, o plano traçado para a análise dos dados foi organizado “tal como o inquérito sócio-lógico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do

material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 2016, p. 63)

A primeira fase da análise do conteúdo é a pré-análise, momento em que acontece a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para tal, foram realizadas leituras flutuantes de materiais relacionados à temática, com o intuito de organizar o material a ser utilizado nas próximas leituras. Fez-se um primeiro contato com os textos sobre ensino escolar dos alunos PAEE, sem compromisso, apenas com preocupações técnicas para que o entendimento possa fluir na busca das ideias principais e organizar os conceitos contidos no assunto do texto, através do material gerado pelas entrevistas semiestruturadas, com objetivo de sistematizar as ideias para escolha dos documentos.

A exploração desse material, é uma etapa muito extensa, e permite decompor, codificar ou numerar o material, e pode seguir para a ação do tratamento dos dados, agora já separados por categorias. As categorias foram construídas a priori e também a posteriori, e o material foi explorado antes e a partir das categorias. Para concluir o tratamento de dados, que trata dos resultados, criamos quadros para facilitar a análise das informações.

Como mencionado anteriormente, este estudo seguiu o viés qualitativo. Conforme salienta Bardin (2016), ao se tratar de uma pesquisa qualitativa e categorial, a organização da codificação parte de três escolhas: o recorte, que é a escolha dos trechos das falas dos sujeitos; a enumeração, a escolha de regras.

Quando nos referimos a regras, os critérios estabelecidos por Bardin (2011) são a regra da exaustividade, que trata-se das muitas idas e voltas em relação às leituras das respostas dos participantes da pesquisa; outra é a formulação das questões e dos objetivos, aos quais foram estabelecidos a partir das questões norteadoras do estudo e serão entrelaçadas na análise, e nos encaminha aos objetivos propostos; outra é a preparação do material, que são informações extraídas das leituras dos documentos, dos livros, das anotações e também dos registros das pesquisas, com intuito de ser realizado um estudo profundo sobre o assunto, que se mostrarem interessantes, principalmente das respostas dos questionários feitos com os participantes envolvidos na pesquisa, para compreender a problemática investigada.

E, por fim, a agregação, que é a escolha das categorias. Portanto, durante essa pesquisa, o processo de categorização foi acontecendo de forma articulada e minuciosa, percorrendo caminhos diretos.

Em relação à categorização, Bardin (2016) menciona que ela é a organização final da análise, que se trata de uma divisão dos dados coletados. Sendo uma operação que classifica os elementos, formando conjuntos por diferenciação, podem ser reunidos em grupo. Os grupos formados por meio da categorização podem ser divididos em subcategorias. A seguir, no Quadro 4, temos a primeira organização dos dados em categorias, construídas a partir das orientações postas por Bardin (2016).

#### **Quadro 4: Categorização inicial**

1. Identificação dos alunos PAEE.
2. Conhecimento dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE.
3. Atuação no processo de inclusão dos alunos PAEE.
4. Estratégias pedagógicas que contribuem com o processo de inclusão dos alunos.
5. Estratégias pedagógicas que garantem o processo de inclusão dos alunos PAEE.
6. O apoio escolar na inclusão dos alunos dos alunos PAEE.
7. As dificuldades encontradas na inclusão dos alunos PAEE.
8. Estratégias para superação das dificuldades.
9. Planejamento das atividades e a produção de recursos.
10. As estratégias foram suficientes no processo de inclusão dos alunos PAEE.

**Fonte:** Autora da pesquisa (2023).

A partir do agrupamento dos primeiros temas, foram geradas as categorias com a utilização do critério semântico na aglutinação de outros temas. Desta forma, pode-se recortar trechos, fragmentos, frases e ideias de enunciados, que consistem em informações que remeteram aos temas, finalmente escolhidos.

Os assuntos iniciais, definidos como categorias, foram criados através de critérios semânticos, encontrados nas narrativas dos professores nas entrevistas. Para Bardin (2016, p. 75), “[...] a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma recuperação simplificada dos dados brutos”. A primeira categoria trata de “Estratégias Pedagógicas de ensino diferenciadas: atividades diferenciadas e adaptadas”. A segunda categoria compreende “Funcionalidade das estratégias pedagógicas de ensino diferenciadas”, e se divide em três subcategorias: “As dificuldades encontradas em desenvolver as estratégias pedagógicas de ensino

diferenciadas”, o planejamento e também “Formação para os professores”. A terceira categoria aponta “As estratégias pedagógicas de ensino diferenciadas para contemplar a todos: o olhar do professor sobre a Inclusão”. Na última fase, que é o tratamento dos resultados, foi desenvolvida a Análise de Conteúdo, conforme categorização embasada nos referenciais teóricos selecionados para o estudo, que culminou na dissertação final.

### **3 O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: UM PASSEIO PELA HISTÓRIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Nesta seção, dividida em “Educação Inclusiva: um debate necessário”; “Inclusão Escolar: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil”; e, “Políticas Públicas: a Inclusão Escolar de âmbito estadual”, trazemos um pouco da história da Educação Inclusiva a partir da década de 1990, mostrando sua evolução em diferentes âmbitos (mundial, nacional e estadual).

O percurso histórico traçado aqui não pretende ser minucioso, ao apresentar os alunos que pertencem ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e as formas como eram percebidos pela sociedade ao longo da história, mas mostrar um panorama da educação escolar em seu processo de se tornar inclusiva, se abrindo ao aluno PAEE.

#### **3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELO MUNDO: UM DEBATE NECESSÁRIO**

É interessante realizarmos esse recorte temporal para compreendermos os efeitos dos movimentos mundiais, em prol de uma educação não excludente, sobre o caráter Inclusivo de nossas escolas brasileiras.

Dentre os eventos mundiais ocorridos na década de 1990, que serviram de marco para a Educação Escolar Inclusiva, destacamos quatro. Todos eles apontam para o amparo do paradigma Inclusivo pelos sistemas de ensino, sendo importantes por admitirem diretrizes no campo da legislação educacional.

O primeiro acontecimento foi a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que originou a Declaração Mundial de Educação para Todos. Posteriormente, em 1994, encontramos a Conferência Mundial sobre a Educação Especial gerando a Declaração de Salamanca, que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas da Educação” (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6) faz referência às diferenças individuais e às implicações pedagógicas resultantes disso. O documento sugere uma possível solução para a melhoria do ensino oferecido às pessoas com deficiência; de adaptar o currículo escolar às especificidades de cada discente. A proposta, contudo, não consiste em elaborar outro currículo, diferente daquele oferecido aos alunos que não pertencem ao Público-Alvo da Educação Especial, mas uma maneira de ministrá-



lo, capaz de promover oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e interesse dos alunos PAEE.

O documento convida a refletir, ainda, sobre a população do campo com deficiência e o direito dos camponeses que pertencem ao Público-Alvo da Educação Especial, à educação escolar, nos mesmos espaços que os demais, nas escolas do campo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que a vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é, conseqüentemente, desprovida de serviços.

Entendemos essas duas Declarações – a Mundial dos Direitos Humanos (1990) e a de Salamanca (1994) – como complementares. Ou seja, consideramos que uma Declaração complementa a outra, no sentido dos compromissos por elas indicados, sobre o alcance de uma educação de qualidade para todos, sem exceção, que buscam por meio da educação, direito inalienável, um caminho para uma vida com melhor qualidade e dignidade.

Ainda nessa mesma década, em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala. Essa Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

A Convenção de Guatemala reafirma que o PAEE tenha os mesmos direitos humanos e as liberdades fundamentais que outras pessoas que não integram esses grupos, dentre os quais, podemos chamar atenção para o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência<sup>21</sup>. Esse Decreto se mostra importante para a Educação Especial, pois ajuda a colocar em evidência o contexto das diferenças, e, com isso, a discussão sobre a necessidade de se eliminar as barreiras que impedem o acesso, a acessibilidade e a permanência desse público nas escolas.

Cada um desses documentos, mesmo quando não trata diretamente da Inclusão Escolar de alunos PAEE, volta-se para os princípios dos direitos humanos, reconhecidos em documentos anteriores, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Por essa via, inspiram, no Brasil, as políticas públicas voltadas para

---

<sup>21</sup> A Convenção de Guatemala se volta para a pessoa com deficiência, exclusivamente. Contudo, atualmente, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o PAEE está ampliado, passando a congregar, além das pessoas com deficiência, aquelas com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

o PAEE, com a garantia de ter seus direitos assegurados, dentre os quais o direito fundamental à educação.

Considerando os direitos proclamados pelos documentos acima citados, nosso entendimento sobre Inclusão Escolar dos alunos PAEE vai ao encontro da perspectiva de Stainback (1999 apud COSTA et al., s.d.). Segundo a autora, a Inclusão Escolar desses alunos não se restringe ao estar juntos, no sentido de ocupar, apenas, o mesmo ambiente físico, mas implica em fazer parte de. Ou seja, consiste em participar efetivamente das experiências didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola, em uma dinâmica que engloba a socialização com os demais sujeitos que integram o espaço escolar como seus pares, professores e os profissionais de apoio, para citar alguns; para tal, é importante que principalmente professores e os outros profissionais ali presentes, compreendam que a aprendizagem desses sujeitos acontece segundo suas potencialidades, particularizadas de acordo com as características que apresentam.

O início da Educação Inclusiva no Brasil, acompanhando as orientações desses documentos, foi marcado por discussões feitas por estudiosos da área em um diálogo sobre a democratização escolar e as características de uma escola inclusiva, como a aceitação das diferenças. O fato de o PAEE vir para as escolas, e a ele ser dada a oportunidade de compor os vários ambientes escolares de forma participativa e de conviver com seus pares, indica que as relações estabelecidas são complexas, fato percebido nas ações desenvolvidas no interior das escolas, nas dinâmicas ali desenvolvidas.

Assim, vimos o complexo em momentos diversos: professores lidando com essa realidade; outros profissionais agora presentes em sala de aula, apoiando o processo Inclusivo; alunos PAEE interagindo com seus pares e com os profissionais, por exemplo. Todas essas situações requerem um olhar sensível, por parte daqueles que trabalham nas escolas, sobre seu cotidiano.

Nesse sentido, o cenário se mostra provocativo, porque implica reorganizar uma realidade já consolidada. Agora, com as mudanças impostas para o alcance da democratização do ensino, vemos a tensão instaurada e a necessidade de criar formas de superá-la. Para tal, o professor se mostra como o mais indicado para criar estratégias próprias para desenvolver o ensino com qualidade para todos, pois

acompanha de perto o processo da Inclusão Escolar. Esse aspecto de nossa temática será melhor discutido na seção cinco.

[...] A escola precisa, assim, desenvolver estratégias, incluindo toda a comunidade escolar, para que todos estes alunos possam aprender e se desenvolver dentro deste ambiente, já que o propósito da educação inclusiva é que a educação seja um direito de todos. (UHMANN, 2014, p. 33)

Esse processo de democratizar o ensino evidenciou, além de outros pontos, as formas de organização das turmas antes do processo inclusivo, quando se favorecia sua composição por alunos com maior afinidade possível entre si, do tipo econômica, social ou mesmo relacionada ao nível de conhecimento, como indica Barbosa (2016). Essa visão atualmente se mostra ultrapassada.

As classes que antes eram homogêneas, sejam pela classificação econômica ou nível de conhecimento, passaram a heterogeneidade pela exigência da contemporaneidade, atendendo às diferenças, enfatizando a diversidade de ideias, cultura e valores. (BARBOSA, 2016, p. 24)

A citação acima faz refletir sobre a Escola Inclusiva que descortina o heterogêneo, em vários aspectos, formando as turmas escolares. Observando a heterogeneidade também dentro da escola, parece certo afirmar que à escola cumpre estar preparada para o atendimento de seu alunado, oferecendo um ensino de qualidade para todos, com garantia de acessibilidade para o aluno PAEE; considerando a flexibilidade curricular, que permite adaptações de acordo com as especificidades e/ou necessidades escolares. Com isso, se busca garantir, além do acesso e da acessibilidade, a permanência, com qualidade, desse sujeito na escola.

Mantoan (2011) destaca elementos necessários para acontecer o processo inclusivo, que não podem ser ignorados pelo sistema escolar. Segundo a autora, “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2011, p. 37).

Assim, para que a Inclusão Escolar seja efetivada, com maior chance de sucesso, é necessário que as partes envolvidas, professores da sala comum e do AEE, as famílias, a equipe gestora, considerem as singularidades presentes nos ambientes da escola, a fim de possibilitar um avanço qualitativo no processo de ensino

e aprendizagem. Com isso, reflito a respeito da importância de os profissionais da educação, a partir de suportes teóricos, legais e práticos, desenvolverem ações mais sensíveis sobre essa realidade, considerando o alunado em suas múltiplas dimensões (afetiva, cognitiva, física, sensorial, social), bem como da própria realidade (cultural, social, econômica, política, educacional).

Vale ressaltar que o processo de se efetivar a prática inclusiva não será garantido por meio, apenas, de leis, decretos ou portarias, cujo teor obrigue às escolas regulares a matricular os alunos PAEE, garantindo-lhes o acesso aos bancos escolares. A legislação, por si só, provavelmente se mostra pouco eficaz quanto a assegurar a construção de consciências sobre o tema, de forma direta. Contudo, ao normatizar o ingresso do PAEE nas escolas, os torna cada vez mais visíveis. Dar visibilidade a esse público favorece reflexões por parte dos envolvidos no processo. Por isso, é possível vermos professores revisitando suas ações didático-pedagógicas quanto ao como ensinar e o que ensinar.

O acesso e a permanência são fases fundamentais do paradigma inclusivo. Para a escola alcançá-las com êxito, precisa rever alguns dos elementos usados para a concretização do ensino e aprendizagem.

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial<sup>22</sup>, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto. (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 54)

A presença de alunos PAEE na sala de aula pode causar estranhamento por parte de alguns, gerando constrangimento, incômodo e até medo. Porém, o fato de estarem ali sendo vistos estimula mudanças nos diferentes campos que compõem as relações de sala de aula (psíquicos, ensino, cultural, dentre outros). Novaes (2018) nos ajuda em nossa discussão sobre mudanças envolvendo a necessidade de revisão de conceitos, das formas de pensar e das estratégias de ensino.

Não há mudança sem revisão de valores e crenças em determinada teoria e ideologia. O que se quer falar aqui é que, para haver mudança na escola, é preciso mudar os pensamentos de quem parte desse

---

<sup>22</sup> O termo utilizado pelos autores (alunos com necessidades especiais) trata dos alunos PAEE inseridos dentro da escola regular. Em relação às ações pedagógicas, seriam as estratégias pedagógicas que precisam complementar a forma como o professor desenvolve suas aulas considerando, ao mesmo tempo, o planejamento e também o currículo.

contexto para desconstruir velhas práticas e construí-las com um novo significado, uma nova ideia, ampliar a forma de pensar a escola. (NOVAES, 2018, p. 29)

As velhas práticas indicadas no excerto de Novaes (2018), no meu ponto de vista, estão atreladas a uma perspectiva seletiva e excludente que a escola carregou por um longo período de sua existência. Contudo, a sociedade atual se abre para novos paradigmas, dentre os quais o da Inclusão Escolar. Porém, algumas práticas desenvolvidas pelo sistema podem ser confundidas com inclusão. Assim, a presença física do aluno em sala de aula não funciona como garantia dos princípios da Inclusão Escolar, mas é um passo apenas. Por isso, a equipe escolar é sacudida de sua zona de conforto e parte para a criação de possibilidades para um ensino eficaz, destinado a todos.

Uma das ações dos professores deve estar na busca de adaptar os novos conhecimentos curriculares às exigências impostas pelo processo inclusivo de criar outras novas estratégias de ensino, mais condizentes no sentido de repercutir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Moura e Neto (2014) comentam sobre isso, corroborando com as ideias postas aqui, e ainda deixam transparecer como atitudes dessa natureza podem contribuir para o bom desempenho de todos os alunos.

Aulas bem planejadas e dinâmicas favorecem a todos os alunos. Se a ação pedagógica não se remete a essa preocupação, acaba o professor por manter práticas que continuam a segregar os que não se enquadram no esperado pela escola, mesmo que fisicamente ocupem o espaço da sala de aula regular. Logo, não basta apenas o acesso determinado em lei, mas a qualidade de sua permanência e escolarização. (MOURA; NETO, 2014, p. 151)

Assim, nos deparamos com o currículo, que precisa estar voltado para atender às reais necessidades do público presente na sala de aula. Sobre esse componente, concordamos com Minetto (2008, p. 31), quando diz que:

Qualquer currículo traz a marca da cultura no qual ele pertence (ou pertenceria). Por tal razão, podemos entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos. Estão incluídas nele as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais que este estabelece ao longo de sua história.

O currículo, conforme trazido acima, não abrange unicamente os conteúdos e objetivos formais da escola. Outros elementos, como as relações sociais, emocionais e cognitivas se fazem presentes e devem ser considerados. Assim, além dos conhecimentos construídos universalmente, é mister dar atenção, também, àqueles outros saberes que transitam nesse espaço, trazidos por alunos e professores, do seu dia a dia, de sua cultura, enfim, de suas vivências. Todos esses conhecimentos, formais e informais, colaboram com a formação dos sujeitos, a partir do diálogo que se estabelece na escola entre docentes-saberes/conhecimento-discentes. Esta tríade, ao indicar a ação dialógica, permite entender que a Escola Inclusiva é um dever, onde a complexidade é acentuada com seus elementos sendo produtos e produtores ao mesmo tempo. As trocas se mostram, assim, fundamentais para a construção do cotidiano de escolas com esse caráter.

Desse modo, é trazido para as relações de ensino estabelecidas em sala de aula, as individualidades dos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, dizemos que o currículo regular carrega, em si, uma multiplicidade de elementos para além, como dito acima, dos conteúdos e objetivos formais da escola. É a multidimensão do próprio currículo que se manifesta, pois assim como o homem comporta muitas dimensões (bio-sócio-psico-cultural), a realidade escolar também econômica, política, psicológica e cultural, para citar algumas. Com isso, o currículo, que em sua estrutura traz as disciplinas, deve facilitar o trânsito entre as diferentes áreas do conhecimento, evitando sua fragmentação. E é esse currículo que deve ser desenvolvido para todos os alunos.

A Educação Inclusiva é um processo que perpassa todas as modalidades de ensino. Segundo alguns estudiosos da área, seu currículo não pode ser divergente, o aluno PAEE faz parte da classe regular, e os mesmos conhecimentos devem ser ensinados para todos os públicos. O que muda são as estratégias de ensino utilizadas; e cabe ao professor, quando necessário, realizar adaptações de acordo com as particularidades do aluno.

Diante dessas reflexões, abrimos a subseção a seguir, e apresentamos as leis, os pareceres e as resoluções promulgadas após a CF/1988, em âmbito nacional. Mesmo anunciando, anteriormente, que não se mostram suficientes para garantir uma Educação Inclusiva para os alunos PAEE, consideramos importante dialogar com a

legislação, porque regulamentam o ingresso desse aluno na escola, garantindo seu direito à educação escolar.

### 3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Vimos até aqui, ao longo desta seção, tecendo comentários reflexivos acerca dos movimentos mundiais sobre o direito de todos à educação. Agora, afunilamos nosso olhar para a realidade brasileira exclusivamente. Assim, focamos nas políticas nacionais, voltadas para atender às exigências de uma Educação Inclusiva, no caso de nosso estudo, que atenda ao PAEE, inicialmente, com nossa Carta Magna, mostrando a abertura que esse documento dá aos avanços da educação escolar, com caráter inclusivo.

A Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 205 e 208, traz pontos relevantes e positivos que contribuiram para avanços em relação à realidade inclusiva no país, ainda em fase de estruturação durante esse período. O artigo 205, carrega a garantia de a educação escolar ser um direito de todos; antes, porém, sobre os Princípios Fundamentais, o artigo 3º, inciso IV, destaca como um de seus objetivos “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). É a lei orientando, no sentido de evitar todo e qualquer tipo de preconceito. Mas a força da lei, como dito anteriormente, não se mostra suficiente para garantir os direitos plenos dos cidadãos de um país.

Além disso, em seu artigo 208, inciso III, a CF/1988 estabelece a escola enquanto preceito constitucional, preconizando que o atendimento aos indivíduos com deficiência deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Vemos, então, algumas regras que servirão como parâmetro de validade para as normativas futuras.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB), com intuito de trazer mudanças significativas em relação às LDB's anteriores (de 1961 e 1971), baseada no princípio do direito universal à educação (publicada, em dezembro de 1996), nos artigos 58 e 59 discorre sobre a Educação Especial. Ambos os dispositivos indicam os direitos que o PAEE tem quanto à sua escolarização. O artigo 58 traz o conceito da modalidade Educação Especial, assinalando os sujeitos que

compõem esse público em particular, e sinaliza formas de oferta dos serviços prestados a eles.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

O artigo 59 se concentra nos componentes de ensino, que devem atender às especificidades desses alunos, conforme dispõe o artigo 59, I, da Lei 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996)

É importante citar esses artigos da LDB (BRASIL, 1996), pois seu teor agrega informações que ajudam a compreender o caminho inicial percorrido pelo sistema escolar que visa à melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos alunos PAEE. Além disso, aponta para a importância de o professor, em uma época em que mudanças profundas vêm acontecendo nas escolas, ter conhecimento sobre a utilização de currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos adequados para atender as necessidades dos alunos PAEE.

O professor é o eixo principal. Ele tem em suas mãos a possibilidade de ações. Ele não pode tudo, mas pode muito. O professor sabe muito do aluno, mais do que imagina. Possui potencial invejável para organizar estratégias de ação e modificá-las em segundos, diante de seus alunos. (MINETTO, 2008, p. 36)

O excerto acima coloca em evidência o professor, um dos sujeitos fundamentais na condução de um ensino inclusivo. Sua importância para essa



realidade em construção está no fato de ele poder produzir práticas pedagógicas assertivas de inclusão dentro da escola, uma vez que está em uma posição de vantagem, se comparado a outros profissionais. Nesse sentido, entendemos o professor como alguém com uma visão privilegiada do dia a dia escolar; como observador, ele coleciona informações sobre o aluno, a estrutura do espaço (física, pessoal) e das técnicas desenvolvidas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

Diante da realidade apresentada, das tensões naturalmente existentes, o professor deve encontrar formas para resolver os problemas que emergem das relações estabelecidas em sala de aula, agora aberta a um público maior. Por esse prisma, encontramos um professor que precisa, dentre outras coisas, se (re)inventar e (re)significar suas ações. É um cenário que aponta para a busca de novas possibilidades e a construção de estratégias de ensino capazes de atender ao alunado de modo inclusivo.

Se o professor é um sujeito com história de vida e experiências próprias, interage com os alunos a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e sua prática pedagógica, retratando o seu modo de ser e de agir, suas concepções. Mesmo quando suas práticas pedagógicas têm pressupostos de inclusão, elas podem vir acompanhadas de concepções excludentes e segregacionistas. (MINETTO, 2008, p. 37)

A relevância das escolhas metodológicas pelo professor, que culminam no uso de estratégias, vão ao encontro das leis, de sua efetivação na prática pedagógica no dia a dia escolar. A permanência de todos na escola implica também a garantia de permanência dos alunos nesse espaço. Esse princípio envolve a participação ativa discente nas atividades promovidas, nos diferentes âmbitos da escola, e, mais uma vez, no reconhecimento por parte, principalmente, do professor, das múltiplas dimensões de cada sujeito e do próprio ambiente.

Mittler (2003) nos ajuda a pensar sobre isso, ao trazer para o debate alguns outros ingredientes para nossas reflexões a respeito das implicações de uma escola para todos. Segundo esse autor, “a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidade de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independente de sua idade ou de rótulos.” (MITTLER, 2003, p. 17). O autor chama atenção para alguns elementos que, para nós, devem compor toda e qualquer proposta educacional, desde sempre,

“oportunidade de escolha e de determinação”. Ou seja, dar voz e ouvir. Assim, mais uma vez, professores-saberes-alunos ganham destaque em um movimento dialógico e recursivo.

Ao professor cumpre “ouvir”, tarefa que parece tão simples, mas que, no entanto, transborda de complexidade. Para ouvir, precisa desenvolver o sentido da audição, sensibilizar o ouvir, e, para isso, outros sentidos precisam ser usados e sensibilizados, como o da visão. Ver e ouvir, dois sentidos que se complementam e ajudam o professor a conhecer seu aluno (quem é ele?) e estar atento às suas necessidades (afetivas, cognitivas, sociais, dentre outras).

Percebemos que a inclusão propõe mudanças, mexe com todos, com as estruturas e certezas, gerando, talvez, em um primeiro momento, o caos. Assim, os valores sociais, as percepções e práticas pedagógicas, são revisitados e outras atitudes colocadas em prática. Por isso, é importante que o professor valorize os conhecimentos de mundo trazidos por seus alunos, todos eles, sem distinção.

Ouvir as vozes presentes na sala de aula, dar atenção àquilo que o aluno diz, amostras do conhecimento que traz para as aulas favorecem a aproximação do professor com sua realidade para além dos muros da escola. O ato de “ouvir” pode ser uma estratégia de ensino que auxiliará o aluno a compreender os conhecimentos formais, sendo uma forma de reconhecer os múltiplos saberes presentes no contexto educacional e trabalhados pela escola.

Dando continuidade à análise da legislação voltada à nossa temática, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento merece uma maior atenção, pois vem afirmando que:

[...] o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001)

Observamos, em vários documentos dentre os consultados e apresentados neste estudo, a indicação do Atendimento Educacional Especializado como um serviço voltado para atender, quando necessário, aos alunos PAEE. A documentação legal consultada aponta para a importância desse serviço como forma de apoiar a permanência desses alunos na escola, buscando formas de amortizar as dificuldades

enfrentadas por alunos e professores da sala de aula regular, no acompanhamento do ritmo da turma, por parte desse público.

Ainda sobre o papel do AEE na inclusão desses sujeitos, nas ajudas prestadas em apoio didático-pedagógico para alunos e professores, destacamos, aqui, a avaliação escolar. Muitas vezes questionada quanto à função, ao método ou mesmo à forma, por exemplo, o que parece ser ponto pacífico no que tange a esse componente curricular está no fato de ser indispensável ao processo de aprendizagem do aluno, e, por isso, não pudemos deixar de citá-la.

Os alunos PAEE apresentam perfis heterogêneos, envolvendo as características de suas deficiências, transtorno ou superdotação; e são as diferenças determinadas por essas situações que marcam a avaliação escolar aplicada a esse educando. Assim, com maior conhecimento sobre esse público-alvo, entra em cena o professor do AEE, que, de acordo com sua especialização, poderá orientar o professor regente quanto a forma de avaliar seu aluno, considerando algumas limitações, disfunções ou capacidade superior, no caso de alunos com altas habilidades/superdotação.

A avaliação que serve como instrumento norteador do trabalho docente, ajudando no planejamento das aulas e no ato de criar estratégias de ensino, deve ser apoiada pelo AEE e planejada, conforme as necessidades educacionais apresentadas por esse público.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

As mudanças sentidas pela escola movimentam o processo de ensino e aprendizagem de forma a garantir os direitos, assegurados pela legislação, de os educandos participarem de todas as oportunidades oferecidas pela escola (cognitivas, afetivas, culturais etc.). Com isso, entendemos ser possível evitar ao máximo o isolamento e a ausência às aulas de alguns, mas sabemos que os motivos que distanciam alunos da escola têm a ver com outros fatores também. Talvez os mais

proeminentes sejam os relacionados a questões econômicas e sociais. O aspecto pedagógico pode não ser o que mais se destaca.

O envolvimento dos alunos em ações de natureza educativa, nas quais se mostram interessados em aprender e em participar, pode acontecer quando as aulas se apresentam dinâmicas e atrativas, com estratégias de ensino para a inclusão dos alunos. Para isso acontecer, os professores precisam estar preparados. O que leva a um outro ponto: a formação do professor.

A formação de professores se mostra uma ação importante para o bom desempenho da educação escolar. No cenário de uma Escola Inclusiva, o professor de todos os níveis de ensino carece de informações, de conhecimento que favoreça a consolidação desse tipo de escola. Uma formação que permita o diálogo entre teoria e prática, entre diferentes áreas do conhecimento, em uma dinâmica transdisciplinar, onde barreiras entre os saberes são eliminadas, pode contribuir com uma prática docente mais condizente com a proposta de democratização da escola.

Sobre a formação de professores, encontramos, a LDB estabelece, em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996)

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, dispõe que essas Diretrizes “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

Assim, nossa legislação aponta para a exigência de formação inicial e continuada, seja no ensino superior, para o exercício da docência na educação básica, conforme a LDB dá orientações, de acordo com a Resolução acima, de como as instituições devem organizar seus cursos de licenciaturas, os aspectos indicados

neste documento, como a estrutura institucional e curricular na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

Em 2006, a Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), afirmando que o direito à educação de todos só é possível em um ambiente educacional inclusivo. A CDPD foi ratificada no Brasil no ano 2008, e promulgada em 2009, pelo Decreto nº 6.949/2009.

Em 2008 o Decreto Legislativo nº 186/2008 ratificou a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), com *status* de Emenda Constitucional. Os países signatários dessa Convenção assumiram o compromisso de adotar um sistema educacional inclusivo, e o Brasil reformulou a sua Política Nacional de Educação Especial, a fim de adequá-la ao paradigma de Educação Inclusiva proposto pela Convenção Internacional.

Em relação a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, além da implantação do sistema de Educação Inclusiva a todos os níveis de ensino, não consta no documento, mas é importante discutir sobre a organização do ambiente inclusivo convidativo, em que o aluno PAEE sinta-se estimulado a participar, a interagir com seus pares, com materiais didáticos diversificados que incentivem processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEEI), no sentido de concretizar uma Educação Escolar Inclusiva, com qualidade<sup>23</sup>, para todos os alunos envolvidos. Essa política parte do princípio de superar a lógica excludente das escolas e acompanhar o movimento mundial pela Educação Inclusiva, que é uma “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

---

<sup>23</sup> O termo “qualidade”, usado aqui, diz respeito à educação de qualidade: é o quarto item da lista dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. O Objetivo 4 visa garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todas e todos, considerando-a como a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento sustentável. Por meio da educação, podemos erradicar a pobreza, transformar vidas e diminuir as desigualdades. (SORICE, 20 jan. 2023).

A PNEPEEI (2008) esclarece que as ações desenvolvidas no âmbito escolar, voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, devem acontecer visando superar todo e qualquer preconceito que possa existir nesse espaço. Essas ações envolvem as ciências humanas e sociais. Assim, nos leva a refletir, mais uma vez, sobre o ambiente escolar, agora considerado em sua multidimensionalidade, pois é composto, ao mesmo tempo, pela dimensão política, cultural, social, pedagógica etc. Além disso, mostra preocupação com outras modalidades de ensino, identificando a ligação que deve existir entre a Educação Especial e as demais modalidades. Ações voltadas para o PAEE, presentes em outras realidades de ensino, como indígena, do campo e quilombola, devem ser contempladas nos PPP's das escolas, de acordo com suas especificidades, conforme indica o excerto abaixo:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (PNEPEEI, 2008, p. 12)

Diante do exposto, vimos a responsabilidade dada às instituições de ensino, nas modalidades indígena, quilombola e do campo, que, além de atentar para suas particularidades, devem, também, considerar as necessidades educacionais pertinentes ao PAEE em seus projetos pedagógicos, garantindo a acessibilidade e a permanência destes na escola.

Dentre os serviços contemplados no projeto, destacamos, mais uma vez, o de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Fávero et al (2007, p. 26),

O Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular. Esse é o ambiente escolar mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, ativo.

Segundo o excerto acima, o AEE é um serviço de relevância para o contexto escolar, pois favorece as interações necessárias para que a aprendizagem aconteça entre os sujeitos e os saberes envolvidos no processo; esse aspecto chama atenção e nos faz pensar sobre sua função, sua estrutura e organização. Diante disso, destacamos, na legislação que trata sobre esse tipo de serviço, o AEE, alguns

documentos, como a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. De acordo com o artigo 5º,

o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Outro documento importante é o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Em seu artigo 1º determina as diretrizes pelas quais o “dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado”. O artigo 2º determina a oferta dos serviços de apoio especializado destinado ao PAEE “[...] voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais dos desenvolvimentos e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Chegamos ao ano 2014, com a lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e “dá outras providências”. O Plano possui 20 metas e 254 estratégias, abrangendo todos os níveis de formação, desde a educação infantil até a pós-graduação de ensino. O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos (2014-2024), visa o cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal (1988), de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tem como objeto o sistema educacional, sua responsabilidade quanto à universalização de uma educação equânime e de qualidade, e, para tal, instrui regulamentar o PNE.

Nessa direção, o PNE estabelece a meta 4, específica para a Educação Especial com caráter inclusivo. Esta meta pretende atingir a universalização da educação para o PAEE, dos 4 aos 17 anos. Assim, considera os aspectos importantes para a Inclusão Escolar desse sujeito e, por conseguinte, para sua formação. Visa garantir o ingresso (acesso) dos alunos à Educação Básica e AEE, que devem, preferencialmente, acontecer na “rede regular de ensino, com a garantia de um

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Lei nº 13.005/2014). Esses são elementos essenciais para garantir a acessibilidade e permanência desses sujeitos na escola.

Em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que sofreu modificações em 2016. Conforme o artigo 1º dessa Lei, é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua Inclusão social e cidadania”.

Em seu Capítulo IV, Do Direito à Educação, no artigo 27 determina que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A Lei acima chama a atenção ao relacionar a educação apenas às pessoas com deficiência, talvez devido à época considerar as pessoas PAEE apenas esse grupo. Porém, sabemos sobre a importância de envolver também as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, dessa Política de Educação Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Vimos nesta subseção que muitas leis, pareceres, resoluções e decretos foram instituídos com o interesse voltado para garantir um sistema educacional inclusivo. A legislação mostrou amadurecimento ao longo desses quase 30 anos aqui apresentados de forma resumida, com o reconhecimento de que esse público apresenta condições de participar do contexto de sala de aula e de alcançar os conhecimentos que transitam nesse espaço.

Com todos esses marcos legais, que partem do pressuposto de uma Política de Educação Inclusiva, ocorreram vários avanços em relação à educação dos alunos



PAEE, na parte prática através dos resultados na análise na referida pesquisa, parte da sua real evolução.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: A INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO ESTADUAL

Diferente da legislação no espectro nacional, que, como vimos, antecede o século XXI, no Estado do Acre a legislação com esse viés remonta ao século em curso, no ano de 2013, com a Resolução CEE/AC nº. 166/2013 (ACRE, 2013). Esta Resolução estabelece normas para a Educação Especial relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre.

De acordo com essa Resolução, os atendimentos do AEE devem ser orientados e acompanhados a partir das seguintes sequências: Estudo de Caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado, Sequência Didática, Cronograma de atendimento, Caderneta de registro diário, portfólio, relatório individual.

No ano 2015, no bojo das políticas criadas para organizar a educação escolar, encontramos o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024, aprovado pela Lei Estadual nº 2.965, de 02 de julho de 2015. Dentre as várias metas, damos destaque para a de número 4, que determina:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, altas habilidades e/ou superdotação dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e distúrbio de processamento auditivo central o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo de salas de recursos multifuncionais, classes bilíngues, escolas bilíngues ou serviços especializados, públicos e/ ou conveniados. (ACRE, 2015)

As orientações desses e de outros documentos, na forma de leis, pareceres, normativa e regulamentos, deu novo contorno à educação escolar regular do estado e à Educação Especial, agora com caráter inclusivo. Percebemos, através de práticas vivenciadas no cotidiano escolar dos docentes e também da sociedade, que na atualidade alguns preconceitos em torno das pessoas PAEE, principalmente as pessoas com algum tipo de deficiência, permanece impregnado nos costumes escolares, promovendo atitudes de exclusão no seio das instituições educacionais. Nos agenciamentos que a escola provoca, percebe-se que o aluno PAEE,

principalmente a pessoa com deficiência, ainda mantém o *status* de quem é discriminado. “Esta é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais.” (SANTOS, 2006, p. 30).

Busca-se, em contrapartida, a certas realidades exclusivas, implantar, no modo de oferta da educação escolar para os alunos PAEE, uma tendência onde todos os cidadãos que pertencem a este público ou não, tenham os mesmos direitos de usufruir do ensino escolar de qualidade, considerando que a formação de uma sociedade plenamente aberta à inclusão, conseqüentemente, será permeada por transformação de comportamentos, ideias, planejamentos, metodologias, dentre outros aspectos, além de respeitar a diversidade, garantindo a acessibilidade e participação de todos em um ambiente educacional respeitoso e desvinculado de qualquer tipo de discriminação.

É necessário falar em políticas voltadas para a Educação Inclusiva de uma forma que beneficie o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de ser deficiente ou não, oferecendo oportunidades de adquirir conhecimentos para o seu pleno desenvolvimento, pois, segundo o proposto pela inclusão, a escola deve possuir um olhar para além da deficiência. Necessita enxergar a capacidade do aluno, romper com as ideias tradicionalmente estabelecidas e adequar estratégias pedagógicas de ensino diferenciadas que estimulem o aprendizado de todos.

Dessa forma, a escola contemporânea precisa redefinir seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2004). Vale lembrar que a inclusão não é somente um direito constitucional, mas uma necessidade que vai além das leis, oportunidades que são essenciais para o desenvolvimento dos alunos PAEE e que rompe as barreiras da sociedade excludente, que apenas vê as limitações das pessoas com deficiência.

Por fim, as exortações no decorrer deste capítulo fazem uma reflexão sobre as orientações legais revogadas através de panorama histórico desde a Constituição Federal (1988) que eram chamadas de portadoras de deficiência até a Educação Inclusiva na atualidade. A próxima seção mostrará as conexões entre a Educação Especial e a educação do campo, sendo importante estabelecer esta conexão, que é o lócus da pesquisa.

#### 4 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE NA ESCOLA DO CAMPO

A educação do campo é uma política pública cujo foco está na diversidade de sujeitos que habitam nas distintas localidades do campo. A Inclusão Escolar como modalidade de ensino desses sujeitos, algumas vezes ocorre de maneira tímida, freada pela escassez de recursos, sentida pela população que reside no espaço rural e que se mostra nas fragilidades existentes em áreas distintas, como na de transporte público e na da formação docente, além de outras.

Como o foco do nosso estudo está na Inclusão Escolar do aluno PAEE na sala de aula comum, nas escolas das Vilas na educação do campo, abordaremos, nesta seção, alguns marcos legais que ajudaram a construir as políticas nacionais vigentes, voltadas para o processo de inclusão desses sujeitos no contexto de escola do campo.

Nessa direção, optamos por destacar que, em termos legais, existe uma relação entre as duas modalidades de ensino alvo de nosso estudo: a educação do campo e a Educação Especial buscam combater a discriminação e, também, o preconceito.

A Educação Especial, a partir das políticas instituídas para a inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre as pessoas com deficiência e a Educação do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ressalta-se, portanto, que essas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 16)

Diante do exposto no fragmento acima, em relação à Educação Especial e à Educação do Campo, ambas tiveram suas trajetórias envolvidas por meio das lutas dos movimentos sociais para conquistar e garantir os seus direitos. Recentemente temos uma escola do campo com características singulares, aberta para atender a uma população multidimensional, diversificada. Nesse entendimento, encontramos a Educação Especial, modalidade que, assim como a educação do campo, apresenta-se voltada para atender a um público específico, que, no caso deste estudo, é constituído por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>24</sup>, com altas habilidades ou superdotados que residem no espaço campesino.

---

<sup>24</sup> A LDB (Lei nº 9.394/96), atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013, ao definir o PAEE, utiliza o termo Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Esses transtornos englobam algumas condições que

A Educação Especial nas escolas do campo possui suas singularidades relevantes, pois considera uma necessidade urgente de superação em relação a exclusão históricas. É um cenário que se mostra relevante e singular, pois precisa considerar e desenvolver ações voltadas para a superação dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

Por esse prisma, reconhecemos a necessidade de mudanças acontecerem, por parte dos sujeitos responsáveis pela escolaridade da população encontrada no campo, no sentido de tornar a escola ali presente inclusiva de fato. Essas mudanças também se apresentam multidimensionais, porque envolvem aspectos psicológicos, sociais, didático-pedagógicos etc. Assim, as práticas educacionais estão no bojo das mudanças importantes para atender às demandas da população do campo, que compõem ou não o PAEE.

É importante ressaltar que, para a fluidez do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, é a prática do diálogo entre Educação Especial-Educação do Campo-Inclusão Escolar, nos aspectos teóricos e práticos, que pode favorecer o pensar sobre como a educação é oferecida a esses sujeitos, e que tipo de educação temos e queremos; as metodologias pedagógicas escolhidas para o desenvolvimento da atividade por meio das práticas docentes. Dessas reflexões, ideias surgem, muitas delas voltadas para resolver os problemas pertinentes ao processo de uma Educação Inclusiva, e podem ser concretizadas na forma da inclusão escolar com interesse de tornar o ensino mais eficaz e eficiente para todos os alunos.

Contudo, existem várias barreiras impeditivas no que tange ao processo de escolarização dos estudantes PAEE que vivem no campo. Uma delas encontra-se em uma lacuna existente nas políticas públicas, uma vez que inexistem políticas públicas específicas sobre a Educação Especial com caráter inclusivo para as escolas do campo, constatação feita a partir do levantamento realizado ao longo deste estudo.

Além de não termos detectado essas políticas, sentimos falta de um diálogo entre as já existentes, as voltadas para a Educação Especial e aquelas específicas para a educação do campo, ambas com o viés inclusivo quanto às realidades encontradas nesse contexto. Deixa, assim, de colocar luz sobre algumas exigências

---

envolvem dificuldades de comunicação e de comportamento. Conforme o CID F84, os TGD também contemplam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

impostas pela própria escola do campo com caráter inclusivo, envolvendo movimentos voltados para implantar as salas de recursos e ampliá-las quando necessário, e, ainda, investir na formação de professores para trabalhar com os alunos PAEE, fator indispensável para o bom andamento do Ensino Inclusivo.

Esse fragmento se refere à importância do PPP para a garantia de uma Escola Inclusiva, seja no cenário das escolas indígenas, quilombolas ou do campo. Assim, esse documento deve trazer ações necessárias ao atendimento de alunos PAEE nas escolas, conforme o que reza o processo de Inclusão Escolar, contemplando os recursos, serviços e atendimento educacional especializados. Os recursos, conforme o PNEEPEI (2008), dizem respeito aos materiais utilizados pelos professores, que, por sua vez, devem ser habilitados para lidar com o ensino e aprendizagem em sintonia com a realidade imposta pelo próprio contexto de ensino, que no caso deste estudo é a escola do campo com alunos PAEE matriculados.

Para que a Educação Inclusiva esteja presente no projeto político pedagógico, o documento deve estar de acordo com as diferenças que existem entre as escolas<sup>25</sup>. Vimos, em parágrafos anteriores, que o AEE é um serviço realizado na sala de recursos, lugar frequentado pelo aluno no contraturno, duas ou três vezes na semana. Segundo a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE é um serviço que assegura “a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Contudo, esse tipo de atendimento não substitui o ensino oferecido na sala de aula comum, que funciona como lugar que contribui com o desenvolvimento de interações entre o aluno PAEE com seus pares e com os professores; nesse sentido motiva o processo inclusivo do ensino, inibindo, quiçá, a exclusão escolar.

A exclusão de alunos PAEE ainda acontece em nossa sociedade, sendo as concepções equivocadas sobre eles, no que tange às suas capacidades/competências, cognitivas, sociais, afetivas etc., um fator responsável por

---

<sup>25</sup> Um indicador das especificidades das escolas do campo diz respeito à localização geográfica. Quanto a esse aspecto, em Cruzeiro do Sul encontramos escolas caracterizadas como de fácil ou de difícil acesso. As de difícil acesso são aquelas localizadas distantes da cidade, cujas vias de acesso apresentam sérias dificuldades no tráfego, terrestre ou fluvial. Quando é possível chegar por terra, os ramais substituem as ruas, dificultando bastante o tráfego de carros, principalmente em época de chuvas, porque, nesse caso, exige o uso de carros traçados (4x4). Quando o caminho é fluvial, a dificuldade principal está na época da seca dos rios, pois somente barcos pequenos conseguem realizar o trajeto. As escolas de fácil acesso não apresentam dificuldades no percurso, normalmente têm o caminho asfaltado e estão localizadas próximo ao centro urbano.

gerar a exclusão sobre esses sujeitos, podendo dar a eles a sensação de inferioridade e de estigmatizados pela própria sociedade. O aluno PAEE que vive tanto no campo como na cidade (porém, no campo, algumas vezes mais sentida), portanto, pode ser visto com discriminação pelos demais sujeitos da escola.

Nesses jogos de diferenciação, os sujeitos “deficientes” e os sujeitos “rurais” são alocados anormais, que desviam do modelo mercadológico da eficiência e civilizado do urbano, e, portanto, têm suas capacidades inferiorizadas, suas condições de existência marginalizadas e seus comportamentos estereotipados. (NOZU; BRUNO, 2021, p. 91)

É importante ressaltar que, segundo os autores, tanto os sujeitos “deficientes” quanto os que vivem no campo podem sofrer algum tipo de discriminação, e, por conseguinte, preconceito por parte do mercado, que, por sua vez, influencia as percepções da sociedade. Assim, se houver dificuldade por parte desses sujeitos em dar as respostas desejadas pela escola ou por outras instâncias, podem ser marginalizados. Para que as respostas sejam dadas por esses alunos às questões postas pela escola, é importante que esta instituição trace estratégias de ensino atendendo às particularidades dos alunos PAEE das escolas do campo<sup>26</sup>.

Na citação de Nozu e Bruno (2021), acima apresentada, vimos o uso do termo “rurais”. Diante disso, consideramos interessante salientar a diferença entre educação do campo e educação rural, motivo de debates acadêmicos. Barros e Lihtnov (2016) nos ajudam a entender a diferença no uso dessas terminologias.

[...] a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

Percebemos, através da discussão do fragmento acima, que a educação rural e a do campo, possuem interesses distintos com relação ao ensino. Porém, encontramos um aspecto em comum. Segundo Barros e Lihtnov (2016, p. 24), “ambos

---

<sup>26</sup> Um ponto importante a ser destacado quanto a essa modalidade de ensino diz respeito ao uso de “no” e/ou “do”. Segundo Caldart (2011, p. 149-150, apud BRUNO; NOZU, 2021), o uso da contração/pronome “no” indica o direito de a população do campo receber educação escolar no lugar onde vive; quando se usa o “do” é indicativo que “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

buscavam através de novos métodos atrair a atenção dos alunos para o mercado capitalista”.

Ao retrocedermos alguns anos, para compreendermos suas formações, destacamos, na história, a década de 1960, no início da trajetória da educação rural: as pessoas que moravam no campo eram vistas como exemplo de atraso econômico, social, cultural, educacional etc.; a política educacional da época estava organizada de acordo com os interesses capitalistas que predominavam no cenário nacional.

Neste sentido, Barreiro (2007) afirmou que foi particularmente na década de 1970 que as propostas curriculares tentaram adaptar o sistema de trabalho dos agricultores familiares ao grupo dos grandes latifundiários sempre baseados numa produção de larga escala.

Agricultores abandonaram o campo, pela falta de uma política agrícola de valorização de seus produtos e por não terem as condições mínimas de adotar ou de enfrentar as novas tecnologias, ou as novas máquinas de preparar a terra, semear, colher, tirar o leite, aplicadas à agricultura e à pecuária e acabavam por engrossar a periferia das grandes cidades brasileiras. (BAREIRO, 2007, p. 21 apud DENISE-SIKORA, s/d, p. 8)

A educação rural, nos anos 1980, tinha como base o paradigma da educação rural. Nesse modelo, não atendia às necessidades específicas dos moradores do campo, mas aos interesses da elite agrária, deixando de considerar a cultura e os modos de vida dos sujeitos rurais. Esta forma de se pensar a educação para o campo se mostrou insuficiente para atender às particularidades dos camponeses, e isso gerou movimentos sociais buscando novas experiências educacionais diferenciadas a favorecer o diálogo entre escola/camponeses/rural. De acordo com Souza (2008, p.6), “o movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo”.

Para Caldart (2011, s.p), a educação rural foi pensada por agentes oficiais “sem a participação da população rural, esta que, analisada sempre pelo ângulo da decadência deveria ser guiada, pois seria incapaz de pensar ou participar de decisões sobre o seu destino”. Dessa forma, entendemos que foi pensado para atender aos interesses capitalistas sem objetivos voltados exclusivamente para o ensino e aprendizagem e nem mesmo necessidades das pessoas que vivem no campo, de acordo com as suas culturas. A preocupação das autoridades da época não estava

voltada para uma educação para todos, e sim para que apenas alguns sujeitos do campo fossem atendidos pelo direito à educação.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por exemplo, no Título III, artigo 32, previa que os proprietários rurais que não puderam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, 1961)

Em relação à inclusão escolar de alunos camponeses PAEE, vimos, mais uma vez, o necessário reconhecimento por parte da comunidade escolar de que esses sujeitos apresentam capacidades em áreas importantes para seu desenvolvimento integral e desempenho escolar, como cognitiva, social, cultural e biológica. Com isso, parece certo afirmar que as lutas oriundas desses movimentos buscavam dar voz a esses sujeitos e garantir a construção de sua autonomia.

Desta forma, as pessoas com deficiência e os trabalhadores que residem no campo sofreram com a desigualdade e com a exclusão. Caiado e Meletti (2011) nos fazem refletir sobre as lutas da comunidade rural em favor das pessoas do PAEE residentes no campo. Segundo as autoras, essas lutas se voltam contra a “dupla exclusão”, relacionada às questões biológica/orgânica e cultural, imposta ao PAEE.

Os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Dessa forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer, nos documentos oficiais da Educação do Campo, a existência dos indivíduos com deficiência para garantir seus direitos peculiares. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 33)

Ainda em relação à tese de “dupla exclusão” (biológica e cultural) das pessoas PAEE que vivem no campo, Palma e Carneiro (2017, p. 16) afirmam o seguinte; “Imaginemos um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo, ele é duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantido”.

É inaceitável que, após tantas lutas sociais e políticas, a escola possa negar ao aluno PAEE, ou ao que não pertence a esse público, o direito à educação. Temos a convicção que um dos objetivos da educação escolar, tanto daquela oferecida nas escolas urbanas quanto nas do campo, é oferecer um ensino qualitativo para seus



alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história pela humanidade, com intuito de contribuir com a formação integral dos educandos e dos indivíduos em sociedade inclusiva, que atenda a todas as diferenças.

Partindo desse propósito da formação integral, no qual as escolas do campo seguem com o mesmo objetivo em relação ao ensino, valores e visão de mundo, entre a educação urbana e do campo, e o desenvolvimento das ações coletivas com a comunidade escolar com intuito de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, consideramos que a Educação Inclusiva é um fator indispensável neste processo. Podemos ressaltar que:

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, para que tenham condições de acessar oportunidades no mercado de trabalho e na vida. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 19)

A citação acima confirma o diálogo estabelecido desde o início do nosso texto, em relação à inclusão escolar e o ensino dos alunos PAEE dentro da Escola Inclusiva como oportunidade por meio da educação com metodologias possa considerar suas limitações e tentar melhorar suas condições em relação às perspectivas de vida.

Temos a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, nos permite refletir sobre as conquistas dos direitos ofertados às pessoas campesinas. Para o sujeito do campo, em busca de igualdade para conquistar os seus direitos, principalmente o de frequentar as escolas, a Lei nº 5.692/71 se torna muito relevante, pois estruturou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo as exigências do processo escolar rural em suas orientações sendo um avanço social. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 28, traz orientações para a escola do campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A LDB se mostra como um avanço em relação à anterior, pois preconiza a particularidade campesina e implica na própria dinâmica do cotidiano do campo, como se organiza de acordo com as peculiaridades encontradas. O calendário das escolas, por exemplo, deverá atender às especificidades, considerando, por exemplo, a época de plantio e colheita, pois toda a família se envolve no processo, o que poderá provocar a ausência do aluno às aulas.

Ao considerar o currículo para as escolas do campo, segundo a LDB (BRASIL, 1996), neste caso, deverá estar em harmonia com a realidade do campo. Assim, propõe trabalhar com a multidimensionalidade dos sujeitos e contextos, interferindo, por esse prisma, nas escolhas metodológicas, que devem ser diversificadas, outrossim diferenciadas e nos conteúdos curriculares, pensados de acordo com a realidade encontrada no campo. É um movimento didático-pedagógico uma intervenção intencional do professor que combina em vários sentidos com o modo transdisciplinar<sup>27</sup> de desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Após a LDB, a qual deixou evidentes questões sobre a realidade do campo, que provocou, assim a confirmação de mudanças necessária, a Educação do Campo passou a compor a Política Nacional da educação por meio da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, ocorrida em Luziânia (GO), no ano de 1998.

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi uma mobilização que defende uma educação com conteúdos e metodologias específicas para o campo. O propulsor desta conferência foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O objetivo da conferência era conseguir políticas para o desenvolvimento do campo com educação básica adequada, voltada aos interesses da vida no campo. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 27)

A *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* serviu como um processo de reflexão e mobilizou a população em favor de uma educação que considere os conteúdos e as metodologias específica para o campo, sendo que as políticas educacionais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998) não tinham conhecimento com o assunto da educação dos povos do campo, porém

---

<sup>27</sup> A transdisciplinaridade aqui é entendida sob o viés do paradigma da complexidade. Ou seja, permite aos sujeitos estabelecer relações com os diferentes saberes que transitam nos espaços escolares, valorizando o diálogo entre alunos-professores-conhecimentos. (PETRAGLIA, 2020)

estão tratando dos PCN's a situação de adaptação dos conteúdos e do material didático às situações de vida do meio rural. Vejamos a observação sobre os PCN's realizada pelos autores:

Considerava-se a ideia de um modelo educacional único, o qual deveria ser adaptado aos diferentes (indígenas, camponeses, pessoas com deficiências). O movimento social que impulsionou a garantia do direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 27)

O modelo trazido pelos PCN's (1997, 1998) sobre adaptação dos conteúdos para uma educação às pessoas que moram no campo, segundo a citação acima, orientava uma adaptação às distintas realidades educacionais brasileiras. Contudo, ações de natureza adaptativa parecem não ser capazes de garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos grupos indicados no excerto acima, pois a educação precisa ser pensada considerando as características específicas de cada grupo, sem adaptações. Assim, a educação do campo deve ser planejada por todos que trabalham na escola de acordo com suas particularidades.

A matrícula, somente, não garante que o aluno com deficiência tenha oportunidade e acesso ao conhecimento como qualquer outro aluno sem deficiência e a inserção dele no ambiente escolar não constitui automaticamente sua aprendizagem. (PALMA; CARNEIRO, 2017, p. 19)

O direito de todos à escola, não se cumpre apenas com números, pelo fato de contabilizar os números de matrículas. Não basta o acesso, também é importante garantir a permanência do aluno na escola, mas não indefinidamente, dentro dos prazos estabelecidos. E sua saída, de acordo com o mais esperado, com competências e habilidades desenvolvidas para lidar com seu cotidiano; podendo fazer suas próprias escolhas, enfrentando desafios, por exemplo. Nesse sentido podemos dizer que:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratado como serviço e nem como política compensatória, muito menos como mercadoria. (CALDART, 2004, p. 26)

A visão de que a zona urbana é mais avançada do que a rural, precisa ser superada, a zona urbana é mais avançada em relação a vários aspectos, principalmente o da educação do que a zona rural, ambos se complementam. Segundo Caldart (2008, p. 72 apud PALMA & CARNEIRO, 2017, p. 29).

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo - Política Pública - Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação e novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação.

Segundo a autora, a educação do campo precisa ser pensada conforme cada realidade que é vivenciada no campo de acordo com suas políticas públicas, é importante mencionar, também, a luta pelo direito ao conhecimento e à cultura formada socialmente. Os sujeitos do campo lutam para que se tenha respeito pela diversidade, pela garantia de seus direitos.

É importante ressaltar que em meio a tudo isso devemos pensar que existem pessoas que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, que precisam ter seus direitos garantidos e respeitados, considerando, também, as particularidades e dificuldades, que mais além da condição geográfica obriga para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, para esse público temos uma política federal para ser aplicada a todo o sistema de ensino que considera os atendimentos necessários/importantes para o PAEE, dentre eles o AEE, que a abrange a educação do campo, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008b).

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz várias questões, inclusive de um olhar de modo específico para as pessoas com deficiência inseridas nas diversas comunidades ou grupos sociais.

A Resolução nº 2/2008 do CNE, relacionada a políticas públicas de atendimento a Educação básica do campo, afirma o seguinte, no artigo 1º, § 5º:

Art. 1º [...].

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providência para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais [sic], objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008b)

Diante deste contexto, é possível observar que as orientações legais destinadas às pessoas PAEE residentes no campo ultrapassam os limites da escola do campo, pois contemplam todas as modalidades de ensino. Porém, a partir desse estudo, e de minhas próprias experiências na área, percebo que ainda há necessidade de políticas mais eficientes que, de fato, dialoguem com esse público sobre as necessidades. É possível perceber desinteresse pelos órgãos competentes em relação à educação inclusiva voltada para as escolas do campo.

## 5 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE NAS ESCOLAS DAS VILAS DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Esta seção, dividida em três partes, em um movimento dialógico, traz as categorias definidas neste estudo, todas em torno da Inclusão Escolar e ao ensino dos alunos PAEE. Cada categoria foi transformada em uma subseção. Assim temos, a primeira categoria.

Estas categorias são mistas, no que tange a sua criação e classificação. Temos, então, a Categoria 1: **Aspectos do ensino na inclusão escolar do aluno PAEE: atividades diferenciadas e adaptadas**, construída *a posteriori*, pois surge a partir das narrativas dos 10 professores/sujeitos deste estudo, apresentadas pelas entrevistas semiestruturadas, conforme indicado na Seção 2 deste trabalho; a Categoria 2: **As condições de ensino do aluno PAEE na sala comum das escolas das Vilas: perspectiva dos docentes**; e, a Categoria 3: **O olhar do professor sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE**. Ambas são definidas *a priori*, a partir dos objetivos específicos desta pesquisa.

Iniciamos nossa análise sobre a primeira pergunta da entrevista: “Você sabe quem são os alunos PAEE?”, voltada para fazer emergir os conhecimentos que os professores trazem sobre os alunos PAEE, que, afinal, estão ocupando as cadeiras nas salas de aula onde esses docentes ministram suas aulas, desenvolvem suas práticas, e aplicam estratégias. Por isso, e porque a pesquisa foi realizada em escolas com PAEE, pareceu interessante saber como esse público é percebido pelos professores.

As respostas dadas deixam transparecer certo desconhecimento por parte de alguns, sobre quem compõe o elenco do PAEE, como mostram os excertos a seguir: “Alunos com autismo, dislexia e hiperativo e o outro com um déficit na aprendizagem” (EICCZSP1, 2022); “Sim, alunos com déficit de atenção, baixa visão, TDAH, cadeirante, autista” (EICCZSP6, 2022); “Alunos com algumas deficiências, ou com deficiência no aprendizado” (EICCSP8, 2022); “Autista, baixa visão, problema auditivo, visual, hiperativo e outros” (EICCSP9, 2022); “Alunos com necessidades especiais que já têm alguma deficiência, e também os alunos autistas” (EICCSP10, 2022).

Todos apontam para aspectos externos, para o que é aparente apenas, indicando os alunos com deficiência, ou mesmo com autismo, e os com altas

habilidades/superdotação, sem, contudo, reconhecer outros aspectos envolvidos na formação desses alunos, em seu desenvolvimento. As respostas dão indicativos de uma visão fragmentada do sujeito ao invés de integral. Por esse prisma, os aspectos envolvidos na formação do sujeito, como os afetivos, sociais e culturais, são compreendidos de forma isolada e não em um processo dialógico. Segundo Fávero et al. (2011, p. 17),

Quando se fala em pessoas com deficiência e seu direito à educação, surge, de imediato, a noção de que estamos falando de uma educação especial, diferenciada, talvez em ambientes segregados, de tão acostumados que todos estão a identificar tais pessoas como titulares apenas do direito a um ensino especial.

Em relação às pessoas com deficiência, os alunos PAEE não contemplam apenas essa classe, mas, também, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Segundo a autora, existe uma narrativa que contribui com percepções equivocadas a respeito desses sujeitos. As respostas dadas pelos professores EICZSP5 e EICZSP7 (2022), a seguir, corroboram essa assertiva:

Alunos que precisam ter esse atendimento especial, com deficiência física e alunos que precisam ter esse atendimento devido não ter este aprendizado, não conseguem aprender igual aos outros, por isso precisam desse atendimento. (EICZSP5, 2022)

São aqueles que menos são assistidos pelos poderes públicos, porque eles não têm acesso às escolas melhores, a maioria vem dos ramais de lugares longe. Até chegarem à escola, já percorreram um grande caminho, quando chegam aqui na escola é que passam a ter esta assistência. A maioria dos alunos morava em ramais mais distantes e estão morando agora aqui na Vila. Quando chegaram aqui na Vila, estavam tendo este acompanhamento. Não só na sala de aula, mas a professora de AEE faz este acompanhamento, e antes nas escolas que eles estudavam não tinham. Aqueles mais atrasados na sala de aula, que possuem dificuldade em aprender a ler, não conseguem pegar no lápis direito. (EICZSP7, 2022)

Segundo os professores, o principal elemento que caracteriza esses alunos é a necessidade de AEE. Isso mostra que, apesar de muitas conquistas alcançadas pelo PAEE, ainda encontramos conceitos equivocados e limitados a respeito deles, vindo até de professores envolvidos nos processos de Inclusão Escolar de alunos PAEE. Percepções dessa natureza podem dificultar bastante o processo inclusivo desses discentes.

A resposta da professora EICCSP3 (2022) não atendeu à perspectiva, mas seguiu outro viés:

Sim, eu me sinto péssima, sem caminho, é um desafio. Vai me tirar da minha zona de conforto. Trabalhar com os alunos que não são especiais, vocês estão em uma zona de conforto. Você trabalha adaptando algumas atividades para ele avançar, e na educação especial não, você vai ter um trabalho a mais, extra, sempre vai ter. Pelo pouco de experiência que tenho em receber alunos especiais em sala.

Com um tom de “desabafo”, a professora indica desconforto e certa indignação por se sentir obrigada a sair de sua zona de conforto e receber maior carga de trabalho, como vemos no excerto. Essa fala deixa transparecer aspectos emocionais, mostras da humanidade do sujeito-professora, conforme indica Minetto (2008)

Todos os profissionais que trabalham com pessoas têm seus sentimentos aflorados a partir das relações que se estabelecem. Não estamos lidando com uma máquina que não reage a nossa presença ou provação. As emoções, assim, estão na base das ações pedagógicas e constituem o currículo oculto, e muitas vezes elas não têm sido levadas em consideração nas capacitações oficiais nem no trabalho cotidiano das escolas. (MINETTO, 2008, p. 42)

Por essa lógica, entendemos que sujeitos são complexos e suas reações devem ser consideradas por essa ótica. Assim, ao analisar um aspecto do sujeito, na resposta dada, devemos fazê-lo em diálogo com os demais que o compõem, ou seja, o sujeito enquanto ser social-biológico-cognitivo-emocional. Destarte, é preciso reconhecer os sentimentos despertados no docente ao receber um aluno PAEE em sua sala de aula, pois, na maioria das vezes, a reação imediata é provocada pela emoção, conforme a situação vivenciada no cotidiano escolar.

Segundo Minetto (2008), a emoção deixa suas marcas no contexto escolar, nas práticas docentes, no currículo oculto, nas mediações realizadas. Embora normalmente de forma implícita se faz presente em cada ação docente, as situações rotineiras e/ou inusitadas exigem certo preparo por parte desse profissional, preparo didático-pedagógico e também emocional. Contudo, o professor nem sempre se encontra preparado para o enfrentamento das surpresas trazidas no dia a dia escolar.

É o que parece acontecer quando alunos PAEE são matriculados nas turmas do ensino comum. Diante dessa realidade, o professor precisa buscar alternativas de trabalho, ou seja, metodologias adequadas para as situações que se apresentam; o



aluno está em sala de aula, e sendo assim, precisa ser incluído no processo de ensino e aprendizagem, independente das características que apresente: física, sensorial, cognitiva, neurológica etc. Para EICZSP2 (2022), por exemplo, o professor encontrará em sua sala de aula:

Crianças com dificuldades no aprendizado, comportamento é diferente dos demais, ditos normais, alguns são mais calmos e outros peraltas, pouco participativos, alunos com DI (dificuldade de aprendizagem), alguns têm dificuldades de andar, além de outras.

O professor EICZSP4 (2022) demonstrou certa preocupação em classificar alunos do grupo, talvez por medo da reação dos pais. Ele chega a afirmar: “Ainda temos dúvida, os pais ainda possuem muito preconceito e temos que ter o maior cuidado quando vamos classificar esses alunos. Não sei se o aluno tem certa dificuldade ficamos achando que já é aluno com deficiência”.

Ainda na esteira da dimensão afetiva, Minetto (2008, p. 39) acrescenta

[...] Os professores também passam por sentimentos confusos, às vezes pelas mesmas fases quando recebem um aluno com necessidades especiais, podendo também resistir, negar, paralisar de acordo com sua disponibilidade pessoal.

As situações vividas pelos professores na escola têm muitas faces, e faz com que alguns cuidados sejam tomados. Assim, se veem diante de resistências, como o preconceito dos pais gerado talvez por medo ou insegurança de terem seus filhos rotulados, que aparece na fala de EICZSP4 (2022) e de um ambiente escolar que o desafia a lidar com a diversidade, retirando-o de sua zona de conforto, conforme afirmado por EICZSP3 (2022).

Diante disso, uma mistura de sentimentos que acabam se tornando confusos, provocando certos comportamentos, como os apresentados por Minetto (2008), vão aparecendo, e pode, é claro, interferir negativamente no trabalho docente voltado, particularmente, para o ensino e aprendizagem de alunos PAEE.

Neste preâmbulo, fizemos a análise de uma pergunta apenas, aparentemente simples. Contudo, as respostas dadas mostram o contrário, pois estão carregadas de sentimentos, da subjetividade dos colaboradores dessa pesquisa. Ainda nos deparamos com uma realidade complexa, onde o diálogo entre professores-inclusão-PAEE, com tudo que representam, as várias dimensões que carregam, parece ser uma das vias para a efetiva Inclusão Escolar de alunos PAEE.

É apenas o início de nossas reflexões. Assim, para somar ao exercício feito até aqui, na subseção a seguir discutiremos sobre a primeira categoria criada.

#### 5.1 CATEGORIA 1: ASPECTOS DO ENSINO NA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO PAEE: ATIVIDADES DIFERENCIADAS E ADAPTADAS

Esta categoria abrange as escolhas metodológicas dos professores relacionadas aos aspectos do ensino na Inclusão Escolar do aluno PAEE: atividades diferenciadas e adaptadas adotadas pelos professores das Vilas do município de Cruzeiro do Sul – Acre, para incluir os alunos Público-alvo da Educação Especial. Assim, está diretamente ligada ao primeiro objetivo específico deste estudo, a saber, averiguar aspectos da Inclusão Escolar e do ensino do aluno PAEE na sala de aula comum.

Ao longo da pesquisa, nos momentos da observação não participante, ficou evidente a dificuldade de alguns professores para incluir esse público em particular. Nos referimos às formas de os professores desenvolverem suas aulas, de modo a permitir ao aluno PAEE participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade também aparece na fala do diretor, em entrevista, como veremos a seguir.

A primeira visita da pesquisa foi à escola “Joias de Cristo”, no dia 18/08/2022, quando tivemos a oportunidade de conversar com os membros da equipe gestora, diretor e coordenadores, além dos professores das salas comuns e do AEE. Nessa oportunidade foi apresentado o Projeto de Pesquisa, indicando o objetivo do estudo; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e explicado ao grupo; e, o Questionário, com as perguntas voltadas para traçar o perfil dos professores. O momento de apresentação e explicação desses documentos aos sujeitos da pesquisa aconteceu em todas as escolas visitadas.

Durante as visitas em uma das escolas, tão logo anunciado o tema da pesquisa, a gestora comentou, em tom de desabafo:

Não sabemos como trabalhar com as crianças que pertencem a esse público, pois a escola não possui suporte, falta estrutura física. A professora de AEE está na escola, mas não é autorizada para confeccionar jogos para os professores. Ela não está lá para ajudar? O professor não tem tempo para confeccionar material. Acho errado, seria um dos suportes, e a escola não possui este tipo de suporte.

Acreditamos que foi importante a fala da gestora, mesmo ela não sendo sujeito da nossa pesquisa. Foi o primeiro contato que tivemos com a escola, e sem perguntarmos nada, apenas anunciamos a proposta da pesquisa. Sentimos fortemente a insatisfação sobre a temática em sua fala. Além de aguçar ainda mais minha curiosidade sobre os possíveis entraves para a Inclusão Escolar dos alunos PAEE, me fez refletir sobre o quanto o acesso desses alunos à escola pode ser assustador para toda a equipe escolar. Movida por uma preocupação legítima, a diretora mostrou dúvidas, ansiedade, insegurança, sensação de abandono e medo no que se refere ao processo inclusivo.

As perguntas da entrevista relacionadas a esta categoria foram quatro. As respostas dadas pelos professores em relação aos aspectos da Inclusão Escolar e o ensino para atender às especificidades do PAEE mostraram que os professores se preocupam em trabalhar com **atividades diferenciadas e adaptadas**. Segundo EICCCZSP1 (2022) e EICCCZSP8 (2022), há um cuidado com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, que leva o professor a buscar alternativas no desenvolvimento de sua prática de acordo com particularidades do grupo, como indica em suas falas: “Dependendo da necessidade da criança, o professor precisa preparar atividades diferenciadas, buscando atender, ver o nível que a criança se encontra para desenvolver” (EICCCZSP1, 2022); e, “Trabalho muitas vezes atividades diferenciadas para aquele mesmo conteúdo, estar pesquisando coisas diferentes, para que o aluno com deficiência alcance os mesmos objetivos”. (EICCCZSP8, 2022)

Ainda sobre esse aspecto do processo de inclusão, EICCCZSP4 (2022) faz um movimento maior que ultrapassa os muros da escola. Assim, quando percebe alunos PAEE em sua sala, reconhece seus próprios limites e busca apoio também na família do aluno, além de recorrer à professora do AEE. Segundo o professor, utilizam-se atividades dentro do conteúdo que venham a contemplar as dificuldades dos alunos, atividades diferenciadas, porém têm aquelas que não contemplam o aluno. Quando o aluno não é contemplado, o professor se dirige até a professora de AEE e, juntos, tentam elaborar outra atividade diferenciada em relação à parte oral. O professor argumenta que têm resultados positivos em relação às atividades orais, e considera que a parte oral funciona melhor do que a parte escrita.

A fala do professor deixa clara a sua preocupação com o desempenho dos alunos PAEE, que foi demonstrada no preparo de atividades específicas de forma oral,

sendo que têm contribuído para que o aluno PAEE consiga expressar aquilo que sabe em relação ao conteúdo. A partir do momento em que o professor oportuniza momentos de aprendizagem ao aluno e trabalha oralmente, ele é capaz de expressar aquilo que sabe no que concerne aos conteúdos.

Tive a oportunidade de realizar na sala de aula a observação não-participante e foi possível perceber uma prática diferente daquela apresentada no discurso do professor. Não observei aspectos relacionados à Inclusão Escolar para com os alunos PAEE. Segundo relatou o professor, os alunos PAEE não possuem assistente educacional, pois ainda não têm laudo médico – são três irmãos que apresentam as mesmas características de Deficiência Intelectual (DI).

O laudo médico é a condicional para que alunos PAEE usufruam do direito ao assistente educacional. Os alunos realizavam atividade avaliativa em dupla, e não foi possível observar a Inclusão Escolar dos alunos PAEE. Quando cheguei à sala o único que estava sem atividade e com a cabeça baixa era um desses irmãos de alunos PAEE que, segundo o professor, possuem DI, sendo que a situação dele é mais crítica em relação aos demais irmãos: o aluno passa a maior parte do tempo dormindo em sala de aula. A criança estava fazendo dupla, porém, não estava participando da atividade, e logo depois que estávamos em sala observando, o professor entregou uma atividade para esse aluno, sem nenhuma intervenção. O aluno ficou feliz ao receber a atividade, levantou sua cabeça e começou a colorir as letras escritas no texto. Pelo meu entendimento, o objetivo da atividade seria de leitura e interpretação de um texto.

Em sequência à pesquisa em busca de respondermos às perguntas que surgiram a partir do nosso problema de pesquisa, analisaremos a resposta de EICZSP7 (2022), que mostra os critérios usados para preparar o material para alunos com DI. Diante de sua compreensão sobre essa deficiência, prepara atividades que chama de simples, pois, caso contrário, esses alunos não teriam como participar efetivamente das aulas. Assim, preparar jogos para a aluna com dificuldades nessa área; ler para aqueles que não desenvolveram ainda essa habilidade e, ainda, destinam um tempo maior no atendimento a eles.

De fato, o trabalho em salas múltiplas (termo usado na resposta) pode ser extenuante, “bem difícil”, e, como disse EICZSP3, anteriormente, retira o professor de sua zona de conforto. Contudo, apesar disso e por isso, quem disse que nessa

condição (extenuante) não encontramos satisfação, prazer, principalmente se as estratégias utilizadas trouxeram resultados?

Tento fazer atividades diferenciadas, mais simples que as outras, para que eles possam participar. Porém, temos muita dificuldade, porque tem conteúdo que é muito difícil. A gente tem que fazer uma atividade mais simples. Tem uma aluna que não consegue manusear jogos. Por este motivo, trabalho mais jogos com ela que tenham gravuras para chamar a atenção dela. Mas os demais procuram fazer atividades relacionadas ao conteúdo, mesmo de forma mais simples. Mesmo que o professor precise estar lendo, pois eles têm dificuldade na leitura, como possui deficiência intelectual, os alunos aprendem hoje e amanhã não lembram, dificultando o trabalho. Como eles têm uma aprendizagem mais lenta, não permite que eles acompanhem os outros. E passamos mais tempo com eles, isso é uma sala múltipla é bem difícil. (EICCSZP7, 2022)

Observamos nas falas dos participantes que as respostas são similares. Todos deixaram claro que estão preocupados com o desempenho do aluno PAEE, com sua participação nas aulas. Tivemos a oportunidade de observar algumas horas da aula da professora EICCSZP7, e percebemos que, em relação às outras salas observadas, a sala de aula possui uma quantidade maior de alunos PAEE e a professora juntamente com a assistente tentam, da melhor forma possível, dar atenção, e realizam intervenções com os alunos de acordo com suas limitações. Acreditamos que ocorram resultados positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A utilização de atividades diferenciadas e adaptadas para atender às necessidades apresentadas por cada aluno PAEE se mostra essencial para o bom andamento do trabalho docente, pois incide sobre o desempenho do discente de maneira positiva, visto promover aproximações entre aluno-atividades-conteúdo trabalhado. Mas não é só isso, vai além, e, embora alguns professores percebem seu preparo como “mais trabalho”, entendemos o contrário, pois favorece a autonomia discente, o que, ao fim, deixa o professor mais livre para o atendimento à classe em geral, por exemplo.

Vemos, assim, que atividades dessa natureza têm fundamental importância para a dinâmica letiva dentro desse contexto. Porém, precisam compor os objetivos estabelecidos nas atividades educativas escolares, sendo que o currículo implica diretamente, definindo suas intenções e proporcionando caminhos de ação adequados e úteis aos professores na sala de aula. Concordamos com a participante

abaixo, quando descreve alguns aspectos do ensino que utiliza para incluir os alunos PAEE:

A metodologia precisa ser adaptada para que o meu aluno possa chegar lá. É preciso fazer uma atividade extra em todas as minhas aulas para que este meu aluno possa acompanhar o conteúdo. O plano de aula dele é totalmente diferenciado. Todos nós sabemos que tem que ser assim, não é só pegar atividade dele e adaptar, porque, eu entregar para o meu aluno uma atividade adaptada é uma coisa, e ele compreender o que adaptei é outra. Será que ele vai conseguir compreender? Ele compreende se for trabalhar minha adaptação para ele. Na linguagem que eu falo com os alunos muitas das vezes ele não compreende, eles precisam de um processo, precisam de materiais extra. (EICCZSP3, 2022)

A professora discute sobre atividade adaptada em um contexto de planejamento, para que o aluno possa compreender é preciso traçar metodologias adequadas, e isso precisa ser contemplado no planejamento do professor, ter espaço nas propostas de trabalho docente. Por essa ótica, o planejamento também deve ser diferenciado, ou melhor, deve apresentar as propostas didático-pedagógicas nessa direção, de modo a atender às reais necessidades educacionais do educando.

Essa perspectiva apresentada por EICCZSP3 é bastante provocativa, pois obriga o professor a repensar suas práticas, seus objetivos, seu papel em sala de aula, na sociedade. Não bastam atividades com o nome de diferenciadas. O que caracteriza esse tipo de atividade? E, uma escola é inclusiva porque tem em seu programa o desenvolvimento de atividades voltadas para o aluno PAEE? De acordo com Mantoan (2011, p. 37).

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Segundo o excerto acima, o ensino adaptado não é a melhor maneira do professor administrar sua prática pedagógica inclusiva. E essa prática precisa ser transformadora, porém, para que tudo isso aconteça nas escolas, é preciso que ocorra um planejamento adequado e contemplem as reais necessidades, e, ao mesmo tempo, contemple o currículo e também a avaliação, fazendo parte do processo educativo.

Foi realizada, na turma da professora EICZSP3, a observação não-participante, e verificamos que a sala de aula tinha um assistente educacional acompanhando os alunos PAEE. A mesma estava sentada distante dos alunos, os quais possuem deficiência intelectual. Durante o período de observação na sala do 3º Ano, percebemos a interação dos alunos PAEE com os demais colegas da turma. Em relação aos aspectos para inclusão não foi possível detectar nenhum tipo para incluir os alunos PAEE. A professora trabalhava atividades voltadas para o reforço escolar, realizando escritas e também correções no quadro com a participação de todos dos alunos.

## 5.2 CATEGORIA 2: CONDIÇÕES DE ENSINO DO ALUNO PAEE NA SALA COMUM DAS ESCOLAS DAS VILAS: PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Nesta subseção, o foco se volta para as condições do aluno PAEE na sala comum das escolas das Vilas: perspectiva dos docentes. Esta categoria foi construída a partir das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa, e vai ao encontro de nosso segundo objetivo: (Re)Conhecer as condições de Inclusão Escolar e de ensino dos alunos PAEE.

As condições da Inclusão Escolar utilizadas pelos professores para trabalhar com os alunos PAEE no decorrer das aulas nas escolas das Vilas é um ponto chave para o desenvolvimento deste estudo. Minetto (2008), em suas reflexões sobre a profissão de professor, traz à tona que as mudanças da contemporaneidade exigem desse profissional preparo.

Precisamos refletir mais detalhadamente sobre a realidade atual e as proposições da legislação para que possamos construir estratégias que venham a fortalecer o profissional de educação para estar posicionado de forma mais adequada e segura diante das mudanças da contemporaneidade. (MINETTO, 2008, p. 35)

Ao longo de poucos anos, vimos muitas coisas acontecendo de forma ligeira, influenciando todas as áreas e obrigando medidas para o acompanhamento dessas mudanças por parte dos membros da sociedade de modo geral e dos profissionais da educação de forma muito particular. Graças ao avanço tecnológico, o mundo ficou pequeno; notícias, imagens, mensagens, verdades e mentiras, enfim, o humano, cruza o globo em fração de minutos e mexe com as estruturas, abala a confiança, muda os parâmetros. E agora, neste item, nos propomos a seguir refletindo

exatamente a respeito das condições de inclusão e do ensino utilizadas para trabalhar com os alunos PAEE no decorrer das aulas nas escolas das Vilas.

A princípio, indagou-se: Quais são as **dificuldades** no processo de Inclusão dos alunos PAEE? Os professores elencaram muitas dificuldades identificadas ao longo do trabalho; um dos participantes da pesquisa critica, por exemplo, a **falta de recursos** voltados para desenvolver o ensino e a aprendizagem com os alunos desse público. Esse sujeito é taxativo. Inicia dizendo: “não temos recursos”, e continua:

[...] exemplo, tenho um aluno cego, precisaria de um professor de braille, mas nós não temos. Tenho aluno com autismo, deveríamos ter um profissional que entende sobre o autismo, que acompanha e tem experiência, precisaria de fonoaudiólogo, fisioterapeuta; precisaríamos de uma estrutura muito maior para poder oferecer a esses alunos a possibilidade de ser inclusos, de ter uma condição maior, um apoio maior. O que nós temos é muito pouco, e esse pouco que temos e oferecemos, infelizmente, acaba sendo tudo que eles têm. Por exemplo: o aluno com autismo, a família não tem nada. Se duvidar, eles sobrevivem da aposentadoria da criança com autismo. Infelizmente, é uma realidade doída. Os pais precisam viver em função do filho. Não podem fazer muita coisa, porque têm que cuidar do filho. (EICCZSP9, 2022)

Esse participante compreende o processo de Inclusão Escolar dos alunos PAEE, e denuncia a condição das famílias, financeira precária: “[...] a família não tem nada, se duvidar eles sobrevivem da aposentadoria da criança com autismo”, e da condição da escola – falta de recursos financeiros e humanos. Ao citar essas duas instituições, e a situação enfrentada por elas, fica evidente a parceria que deveria existir entre elas, mas, contudo, está prejudicada por diferentes fatores, citados pelo EICCZSP9. Cada elemento apresentado no excerto acima são algumas, talvez a ponta do *iceberg* apenas, quem sabe, das dificuldades encontradas pelo professor no processo inclusivo, comprometendo a apropriação do conhecimento pelo aluno PAEE e seu desenvolvimento integral. E continua, agora, deixando claro como a frustração está presente em seu dia a dia escolar, pois, sem apoio profissional, formação adequada ou conhecimento do processo e dos sujeitos que o compõem, não percebe como esse aluno poderá avançar em sua escolaridade.

Sim, eu me sinto um inútil, porque não estudamos para receber esses alunos,

e não temos nenhuma formação acadêmica e nem secular no nosso trabalho. O sistema **não oferece recursos** e a **escola não dispõe de**



**salas adequadas.** Infelizmente, temos que recebê-los, é lei. Mas a pergunta é: como nós recebemos esses meninos? Me sinto um inútil, em saber que tem alguém que precisa de mim e eu não posso fazer muita coisa por ele, porque simplesmente eu não sei; vamos atrás de resposta com quem? Com quem também não sabe? Por exemplo: recentemente o prefeito de CZS postou algo com os autistas da cidade, e eu escrevi para ele informando que tenho um aluno com autismo, seria bom a sua equipe ir até a escola, conhecer a realidade para tentar inserir dentro desses programas. Porém, não tive nenhuma resposta. Talvez nunca tenha chegado até ele. Todos os dias ele está na escola. Para fazer o que? As atividades ele destrói, quase nada chama atenção, pode ser grande, pequeno, colorido, preto e branco, pode fazer barulho ou silêncio. (EICCZSP9, 2022)

EICCZSP9 desabafa. Sua fala mostra um quadro grave, tanto para o aluno PAEE quanto para o professor que, nesse caso, diante de tantas lacunas, tem sua autoestima afetada: “me sinto um inútil”. Assim, somos levados a refletir sobre o fato de o professor precisar de auxílio, tanto pedagógico quanto psicológico, pois, quando um profissional tem sua autoimagem arranhada e/ou sua autoestima afetada, há risco real de ser acometido por algo mais sério ainda, como pela depressão ou a Síndrome de Bournout.

Por esse prisma, sentir-se apoiado e atendido em suas necessidades de trabalho por seus pares, autoridades e comunidade escolar, por exemplo, pode fazê-lo superar a visão negativa de si, com reflexo sobre sua prática. Além disso, no que tange aos aspectos pedagógicos, vale considerar que, sem a contribuição de outras equipes, de profissionais capacitados, não poderá dispor dos profissionais necessários para atender a esse público em particular. Nesse contexto, afirma Kleina (2012, p. 55):

Conhecer os principais recursos e estratégias para o atendimento escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é responsabilidade do professor, mas, no exercício de sua profissão, a escola deverá prover condições necessárias para garantir que o estudante tenha acesso ao currículo.

Concordamos com a autora, que o processo inclusivo é feito em parceria. Assim, tanto o professor quanto a escola têm papel fundamental na aprendizagem dos alunos PAEE. Porém, as falas dos professores apresentam outra realidade para as escolas do campo, distante da ideal, apresentada por Kleina (2012). Seus relatos denunciam pouca parceria ou, em algumas escolas, nenhuma por parte da Secretaria Municipal de Educação, da equipe gestora ou dos demais profissionais presentes na

escola. Assim, a falta de parcerias foi apontada como um entrave que dificulta a inclusão dos alunos PAEE.

Durante o período da pesquisa, tivemos a oportunidade de realizar a observação não-participante na sala que o professor EICCSZP9 ministra suas aulas (turma do 3º Ano), que entre seus alunos havia dois alunos PAEE – um aluno cego e o outro com autismo. Nessa turma, além do professor regente, encontrei dois assistentes educacionais, ambos responsáveis por assistir os alunos PAEE nas atividades escolares. Pude observar que os dois alunos PAEE, embora estivessem ocupando espaço na sala de aula, pareciam alheios a tudo o que acontecia ali. No meu ponto de vista, estavam excluídos, não faziam parte do ambiente escolar. Não presenciei momentos de interação entre o professor regente e esses alunos, ou entre ela, professora, com as duas assistentes. Somente quando estava próximo do término da minha observação é que o professor realizou uma atividade oral com o aluno cego, perguntando-o sobre o resultado de alguns cálculos matemáticos. Talvez, por conhecer minhas intenções de pesquisa.

Outra dificuldade indicada pelos professores, no processo inclusivo dos alunos PAEE, está no **planejamento**, que requer tempo para pesquisar conteúdos e formas de apresentar os conhecimentos para o PAEE, ou seja, para adaptar as atividades às necessidades educacionais desse público. Diante dessa exigência, alegaram pouco tempo disponível para essas ações. Assim a dificuldade está no tempo, na falta de tempo.

De acordo com EICCSZP4. “Temos encontrado bastante dificuldade na hora de fazer o planejamento, temos que observar as atividades quando não contemplam a aprendizagem do aluno, temos que estar sempre em busca. Não temos muito tempo”. Nesse mesmo sentido, EICCSZP10 expõe o seguinte em seu relato: “As dificuldades são o tempo maior que preciso para poder fazer adaptação do material didático para essas crianças; estar pesquisando uma atividade que esteja de acordo com o nível delas, que elas possam realizar”. Nesse contexto,

[...] a partir de um planejamento individualizado, é possível promover estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas para o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas acadêmicas e de suas habilidades sociais, dependendo da faixa etária, do nível de desenvolvimento e/ ou interesse do mesmo. (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 44 apud PLETSCHE et al., 2010)

Percebe-se a importância de planejamentos individualizados, voltados para atender às necessidades específicas dos alunos. As falas dos participantes, supracitadas, seguem nessa direção. Parece que sabem ser preciso esse tipo de planejamento apontado por Pletsch et al. (2010). Mas, para isso acontecer, se concretizar, o tempo deve ser favorável, aliado. Buscar tipos de atividades direcionadas para esses alunos pode não ser fácil, estudar formas de ministrar os conhecimentos exige estudo, dedicação, empiria e isso toma tempo.

Outra resposta que chamou a atenção foi em relação à seguinte pergunta: Qual dificuldade você encontrou no processo de inclusão dos alunos PAEE? Sobre isso, EFCCZSP3 (2022) diz: “Algumas aulas não contemplam os alunos PAEE. Na escola eles vêm para interagir e socializar, muitas das vezes eles não conseguem ser incluídos no recebimento do aprendizado”.

Alguns pontos se destacam nesta falta; o primeiro sobre o qual lançamos luz está no trecho “eles não conseguem ser incluídos”. O que isso pode significar? Parte deles, alunos PAEE, a responsabilidade por sua própria Inclusão Escolar? Cumprir à escola, ao sistema escolar, às autoridades educacionais, à comunidade, essa responsabilidade. Criar as condições físicas, sociais, pedagógicas etc., para que esses alunos possam, além de acessar à escola, participar do ensino e aprendizagem, ou seja, ali permaneçam, participando, envolvidos na dinâmica escolar, mas não fiquem ali *ad infinitum*, se tornem egressos, por mérito.

Além disso, EFCCZSP3 reconhece que há aulas nas quais esses alunos não são alcançados. Isso quer dizer que em algumas aulas sim? Pensando sobre isso, parece certo supor que falta planejamento individualizado, ou, talvez existam, mas com lacunas, visto que “algumas aulas não contemplam os alunos PAEE”. Nesse sentido, isso precisa ser revisto, trazendo metodologias de acordo com as reais necessidades específicas de cada estudante. Essa ação pode contribuir com o processo inclusivo, pois, quando o aluno vai para a escola e deixa de ser atendido em qualquer aspecto (cognitivo, afetivo, psicológico etc.), podemos dizer que está sofrendo exclusão por parte do sistema de ensino, tendo seus direitos à educação de qualidade negados.

Ainda achamos interessante discorrer sobre um último ponto na resposta dada por EFCCZSP3 (2022): “Eles vêm para interagir e socializar”. Sim, também para isso, mas não unicamente. Esse aspecto é um traço do processo inclusivo, que favorece o

desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aluno. Sem conseguir a socialização, interagir com o outro, o avanço nas demais áreas fica comprometido, até a aquisição do conhecimento curricular. Vale dizer que todos esses elementos tratados aqui se evidenciam com esses alunos, mas os demais, que não constituem esse público, também lançam mão deles em sua formação, para o seu desenvolvimento.

Em relação à estratégia para a superação das dificuldades, analisamos a seguinte resposta da professora participante EFCCZSP2 (2022): “Foram utilizados mais recursos confeccionados pelo professor. Sendo assim, foi oferecido mais oportunidade, como apoio de material didático lúdico”. Nesse mesmo sentido, outra professora relatou: “Quando percebo que a criança não vai conseguir realizar a atividade, eu mudo minha estratégia e confecciono os jogos. Utilizo, também, jogos para avaliar as crianças que pertencem a este público” (EICCZSP10, 2022).

Aqui vemos o posicionamento de dois sujeitos, apontando para o uso do lúdico na inclusão dos alunos PAEE, como forma de superar dificuldades que se apresentam nesse processo. Não é novidade o uso do lúdico como ferramenta do processo ensino e aprendizagem em diferentes etapas da educação básica, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é entendido como uma das atividades principais da criança. Assim, compreendemos que o trabalho dos conteúdos das aulas, com material concreto, de maneira lúdica, é uma forma de estimular os alunos a aprender.

[...] quando a prática se instala a partir de pedagogias mais abertas, centradas no aluno, com a perspectiva de construção de conhecimento, o plano tende a ser mais bem elaborado e utilizado na dinâmica escolar; do contrário, posturas mais tradicionais, com padrões de repetição, em que todos os alunos têm de fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, impossibilitam uma flexibilização. (GLAT; PLETSCHP, 2013, p. 103)

Conforme a citação acima, podemos supor que a proposta de um planejamento diferenciado requer certos cuidados, pois qualquer prática docente que ouse sair do lugar comum, seguindo uma proposta de construção de saberes, também implica em “ser mais bem elaborado”. Isso pode significar que o professor deverá se preparar melhor; estudar e se aprofundar nos conteúdos a serem trabalhados; estar mais aberto ao diálogo com seus pares, seus alunos, a comunidade; dialogar com os conhecimentos que transitam nos espaços da escola, para além daqueles contemplados pelo currículo real, e, ainda, conhecer melhor o aluno. Nesse sentido,

Glat e Pletschp (2013) indicam um caminho árduo, pois mexe com práticas que, por serem repetitivas em seu uso, se apresentam cristalizadas e, por isso, inflexíveis.

Aqui se trata de um processo de construção do conhecimento, com o aluno entendido como o centro do processo, como um dos protagonistas nesse contexto. Assim, planejamentos diferenciados precisam ser bem preparados, para que sua execução aconteça de modo mais flexível, deixando para trás práticas voltadas para ações de “copia e cola”, por parte dos alunos e de professores, em uma dinâmica morna, sem provocações intelectuais, afetivas ou sociais.

Ainda no quesito dificuldades enfrentadas pelo professor para inclusão dos alunos PAEE, lançamos a seguinte pergunta: “Quais condições de Inclusão Escolar foram usadas para superar tais dificuldades?” EICZSP4 (2022) acrescenta: “Teria que ter mais formação nesta área para podermos ajudar os alunos”. Outro participante destaca a falta de tempo para o estudo sobre a temática e a relação com a formação continuada, como podemos ver a seguir:

[...] teria que ter mais tempo para pesquisar sobre isso, procurar formação e conhecimento extra. Nós não estudamos para isso, estudamos de uma forma muito genérica, dentro de um contexto abstrato e fomos empurrados para dentro de uma sala para vencer estas dificuldades, mas ninguém nunca disse que encontraremos isso. (EICZSP9, 2022)

Outra participante faz um comentário sobre este mesmo assunto, porém, em perguntas divergentes: Como o professor do Ensino Fundamental I atua no processo de inclusão do aluno PAEE?

Não sei, porque nunca recebi nenhuma formação. Ninguém nunca nos orientou, o que sei foi o que busquei aprender lendo, assistindo vídeos no *Youtube*, tentando me aprimorar para ajudar meu aluno, mas de formação dos órgãos governamentais nunca recebi. (EICZSP3, 2022)

Sobre os relatos dos participantes acima, percebemos que uma das formas de superar as dificuldades encontradas para trabalhar com os alunos PAEE seria a presença de **formações para os professores** regentes que enfrentam esta realidade. Sobre a temática, tecemos um diálogo. Conforme Machado (2009, p. 90 apud MANTOAN, S/D, p. 7-8)

Quanto à formação continuada, os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho para:

discutir entre si as suas práticas e trocar experiência; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. Essa modalidade de formação em serviço inclui também uma autoformação, porque exige do professor um esforço individual de atualização profissional.

Machado (2009), ao argumentar sobre a formação continuada em serviço, indica que esse tipo de formação deve ser assegurado pela escola: “[...] professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho [...]”. Sendo assim, o tempo usado pelo professor para o estudo voltado às situações que vivenciam no dia a dia na escola, para as trocas de experiências com os pares e todas as demais possibilidades apresentadas no excerto, devem ser contempladas em sua carga horária semanal, sem prejuízo. Além da escola, o professor também é responsável por sua formação, e por isso deve buscar o conhecimento que precisa para resolver os impasses do dia a dia da profissão, não somente em cursos, mas em vários outros setores e tipos de publicação científica.

Ainda ouvindo as vozes dos professores, ecoou uma reclamação, reiterada nas respostas dos professores, sobre a formação que receberam. Diz respeito à ausência de conteúdos voltados para a realidade inclusiva das escolas, do PAEE. “[...] Nunca recebi nenhuma formação. Ninguém nunca nos orientou”, disse EIC CZSP3 (2022): “[...] Nós não estudamos para isso, estudamos de uma forma muito genérica, dentro de um contexto abstrato”, coloca EIC CZSP9 (2022). Contudo, com o avanço da Educação Inclusiva no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, medidas foram tomadas para garantir ao PAEE acesso, acessibilidade e permanência em escolas comuns, como vimos neste estudo. Uma dessas medidas se mostra na obrigatoriedade de os currículos dos cursos de licenciaturas terem em sua estrutura disciplinas voltadas para a educação com caráter inclusivo.

Embora tenhamos a consciência de que essa ação se mostre insuficiente, ponderamos um ponto positivo, pois descortina ao futuro professor elementos de uma realidade que será encontrada nas escolas. Ou seja, possibilita ao futuro professor conhecer um pouco sobre o contexto de uma Escola Inclusiva e os caminhos que precisará percorrer para ampliar esse conhecimento.

Com isso queremos dizer que acreditamos não existir uma fórmula pronta e acabada para o trabalho docente. Cada experiência é única, mas suas vivências

anteriores e as dos outros podem ajudar a equacionar as dificuldades que surgem. Sendo assim, o professor precisará buscar saídas para as situações que se apresentam no cotidiano escolar com seus pares; nos estudos publicados; nas teorias desenvolvidas; em um movimento transdisciplinar. Ou seja, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, permitindo as trocas salutares para a compreensão dos contextos e dos sujeitos.

Ainda sobre as condições usadas pelos professores como superação das dificuldades sentidas para incluir os alunos PAEE, EICCZSP6 (2022) mencionou as **relações afetivas** como possibilidade: “Quando a criança gosta do professor é um ponto positivo, e as crianças gostam de mim, por isso fica mais fácil trabalhar com eles. Isso faz toda a diferença. Tratar bem com respeito todas as crianças”.

Outro participante também menciona esse aspecto: “Temos várias deficiências, vai de cada professor cativar esse aluno para ficar próximo dele. Os alunos PAEE precisam primeiro se sentir seguros para poder socializar com os demais colegas da sala”. A afetividade é um aspecto fundamental para a formação do sujeito, e os professores sabem disso, por isso estabelecem e nutrem vínculo afetivo com o aluno.

Essa estratégia nos leva a repetir mais uma vez que o sujeito não pode ser explicado de forma fragmentada, pois são várias as dimensões que o compõem. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta a essa característica pertinente ao ser humano. Assim, aluno, professor, demais profissionais da escola, pais etc., devem ser compreendidos em um espectro maior, não só pelo cognitivo, ou só afetivo, ou só social, e assim sucessivamente, mas pelo cognitivo e pelo afetivo e pelo social, porque o ser é integral, a pessoa é completa.

Diante do exposto, concordamos com Almeida (2006) quando afirma que Wallon passou muitas lições, e para os professores indica duas como “particularmente importantes”, justamente porque mostra o aluno como pessoa não fragmentada, mas integral. Partindo desse entendimento é que o processo ensino e aprendizagem deve acontecer, em contexto inclusivo.

Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamentos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (MAGALHÃES; CARDOSO, 2014, p. 42 apud ALMEIDA, 2006, p. 86)

Quanto às condições de Inclusão Escolar e de ensino utilizadas na produção do seu planejamento para atender às necessidades educacionais dos alunos PAEE, os professores relataram que acontecem dois momentos diferentes, um planejamento coletivo, envolvendo professores e coordenadores, chamado por alguns de “grupo de estudo”, porém, os planejamentos específicos, nos quais traçam as estratégias para o PAEE, é produzido individualmente, em suas residências. Conforme diz EICZSP6 (2022),

Eu faço o planejamento sozinha. As atividades dos alunos PAEE, realizo de forma diferenciada do mesmo conteúdo trabalhado com os demais alunos, para que se tenha um entendimento melhor para alunos PAEE. Exemplo: se for trabalhar com um texto, é o mesmo para todos, porém trago o alfabeto móvel para trabalhar palavras retiradas do texto com os alunos PAEE e também gravuras para ilustrar. Eu costumo trabalhar sozinha, mostro para a coordenadora e também para a professora de AEE, para que elas verifiquem se estão de acordo.

No contexto de ensino atual, do campo ou da cidade, não cabe mais divisões que colocam de um lado a modalidade de ensino especial e de outro o ensino regular, conforme afirma Mantoan (2003). Assim, a proposta é da não discriminação, e, por isso, todos os alunos devem compartilhar os saberes, as atividades didático-pedagógicas e as implicações decorrentes disso.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN,2003, p. 16)

Essa citação reforça o que foi dito acima, a saber: o **planejamento** elaborado sob a égide de uma proposta inclusiva de ensino e aprendizagem precisa ser realizado de uma forma que garanta a todos os alunos participação ativa, *status* de protagonista nos processos, ou seja, sem discriminação para atender exclusivamente aos alunos que pertencem a um público específico. Percebemos, na fala da participante EICZSP6, um destaque sobre esse ponto em particular; a partir dele inferimos que para ela o planejamento deve atender a um dos objetivos principais da educação escolar, expresso na BNCC (2017), e que consiste na responsabilidade das instituições de ensino com a formação integral do aluno “voltada ao acolhimento,



reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”. Este deve ser o mote de trabalho das escolas, pois envolve promover equidade e um ensino de qualidade para todos os estudantes. Cada escola se responsabiliza pela forma de alcançar esse objetivo, e, assim, criam atividades de acordo com sua realidade e particularidades, desenvolvidas no momento da execução das aulas, da realização de atividades, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Ainda sobre as condições de inclusão escolar e de ensino utilizadas na produção do planejamento, o relato de EICCSZP1 (2022) chamou bastante atenção: “aulas dinâmicas, onde o aluno se sinta inserido dentro do conteúdo entendendo a importância desse conteúdo para a vida”. Vimos que essa professora, ao planejar, leva em consideração: 1. que as aulas devem ser dinâmicas, termo que dá ideia de movimento, de aulas que fogem a mesmice, a rotinas esvaziadas de significação; 2. necessidade de o aluno se sentir fazendo parte do processo de apropriação do conhecimento; e, ainda, 3. o professor precisa entender a importância desse conteúdo para sua vida. Muitos elementos precisam ser considerados nesse planejamento, para além dos aspectos mais visíveis. Para poder atender a esses quesitos postos pela professora, é preciso que o docente seja sensível, desenvolva um olhar e uma escuta sensível, a fim de poder trazer para sua proposta de aula, aquilo que poderá provocar as mudanças esperadas.

Nesse sentido, concordamos com Minetto (2008, p. 30), quando diz: “O professor enquanto planeja é influenciado por suas concepções pessoais, valores, histórias de vida, formação, entre outros”. Com base nisso, vimos ser possível que o professor planeje considerando o aluno, seu potencial, suas dificuldades, e suas experiências de vida, pois compreendemos que nessas ações há o entrelaçamento entre vida pessoal e profissional. Assim, as opções de ensino, presentes no planejamento e, por conseguinte, nas estratégias usadas pelo professor, trazem as marcas de quem ele é como pessoa (ser social, afetivo, cultural, biológico etc.).

Durante o período de pesquisa tivemos a oportunidade em observar momentos da aula da professora EICCSZP1. Em relação às condições de Inclusão Escolar, não foi possível observar nenhum tipo sendo aplicada com os alunos. A professora, juntamente com a assistente, estava realizando momentos de ensaios para encerramento de um projeto. Porém, na hora da entrevista a professora deixou nítido

que não utiliza nenhum tipo de aspecto para trabalhar com os alunos PAEE. Segundo ela, não é necessário, eles conseguem acompanhar normalmente os demais que não pertencem a esse público. Porém, em algumas de suas falas a professora afirma usar jogos, dinâmicas e outros, mas afirma ser para todos os alunos.

Ainda discutindo a temática “planejamento para inclusão dos alunos PAEE”, seguimos analisando outras respostas da participante abaixo em relação às propostas de aspectos para a inclusão dos alunos PAEE: Quais são os aspectos utilizados na produção do seu planejamento para atender às necessidades educacionais dos alunos PAEE?

Atividades que não sejam tão complexas, como o uso da letra bastão para aqueles alunos que não estão alfabetizados; mais intervenções ao se trabalhar com textos. Para os alunos que ainda não estão alfabetizados, trabalho com a interpretação oral, leituras repetitivas do mesmo texto, para que os alunos possam compreender cada vez melhor, pois eles são lentos.

Chamo o aluno para minha mesa ou então vou em sua cadeira e tento com que ele escreva palavra através do ditado, criação de frases, um aprendizado individual para tentar melhorar.

[...] nunca escrever demais no quadro, sempre escolher um texto pequeno para tirar as sequências, pois quando é muita escrita os alunos perdem o interesse. Texto pequeno com atividades menores, bastante oralidade e intervenções. Para que os alunos cheguem em um resultado. (EICCZSP2, 2022)

Os relatos descritos por EICCZSP2 indicam uma visão parcial sobre as características do PAEE “[...] eles são lentos”. Claro que os ritmos de aprendizagem diferem do considerado ideal. Contudo, isso vale para todos os alunos, independentemente de sua condição cognitiva, sensorial, física ou neurológica. Além disso, vale ressaltar que, ao ser inquirida sobre quem são os alunos PAEE, parte do princípio que esse público é composto exclusivamente por alunos com deficiência, focando nas ausências de competências e habilidades e não em sua presença, visão equivocada.

O aluno PAEE, quanto qualquer outro, pode desenvolver competências e habilidades necessárias ao aprendizado. Além disso, indica alguns elementos de uma proposta de atividades voltadas para o ensino tradicional, como a leitura repetitiva. Destacamos essa ação considerando as outras falas do sujeito, que faz transparecer postura mais tradicional de transmissão do conhecimento. Uma vez que repetir a leitura de um mesmo texto, por si só, não pode ser caracterizado como uma forma

tradicional de ensino. Assim, outros ingredientes se somam a esse aspecto, como chamar o aluno na mesa do professor para fazer ditado de frases e palavras soltas, fora de um contexto. Sobre práticas tradicionais, concordamos com Fernandes (2013, p. 208):

[...] na educação especial também há um conjunto de práticas tradicionais e limitadoras que, embora ocorra em um âmbito mais restrito e, por isso, sem a devida visibilidade social para ser objeto de crítica, acaba levando à exclusão social muitos alunos com necessidades educacionais especiais.

Algumas vezes o professor, ao optar por metodologias com um viés mais tradicional do ensino, como parece ser a leitura repetitiva e o ditado na mesa do professor, acaba por provocar a exclusão de seu aluno, pois são práticas descontextualizadas, que não contribuem com a face reflexiva do aprendizado, competência que o educando deve desenvolver. Em nosso ponto de vista, é importante que ao aluno seja dada a condição para refletir sobre o que está sendo ensinado nas aulas, e, por conseguinte, estabelecer relação com o mundo ao seu redor, para que os conteúdos possam fazer sentido em seu cotidiano.

Em outra linha de pensamento, é acompanhada pela participante EICZSP6 (2022), em seu comentário relacionado ao ensino de atividades lúdicas.

As atividades lúdicas chamam mais atenção deles. É diferente em colocar uma atividade impressa para uma criança especial, eles não irão saber o que é para fazer ali. Diferente de você levar um jogo, cores diferenciadas, números, letras, os alunos gostam mais, pois vai chamar sua atenção.

Em relação ao que pode ser utilizado como forma de favorecer a Inclusão Escolar do PAEE, a participante EICZSP6 (2022) relatou: “Tenho uma mala cheia de jogos que confeccionei durante a pandemia. Quando percebo que o aluno PAEE precisa, procuro buscar a melhor forma de ensinar aquele conteúdo”.

Infelizmente não tivemos a oportunidade de observar a aula da professora EICZSP6, pois nos dias em que somos à escola, com intuito de realizar as observações em sua sala, a professora estava de atestado médico e a assistente educacional de outra sala estava assumido o seu lugar em sala de aula – a mesma estava escrevendo no quadro e os alunos copiando no caderno. Vale ressaltar que na entrevista a professora responsável por essa sala de todas as entrevistas realizadas

foi a que apresentou mais identificação com o uso de estratégias pedagógicas de ensino diferenciadas para trabalhar com os alunos PAEE.

Vimos, ao longo desse tópico, preocupação por parte dos professores quanto à aprendizagem dos alunos PAEE, bem como a efetivação de um ensino inclusivo. Mesmo sendo possível perceber algumas posturas que possam destoar das propostas atuais de Inclusão Escolar. Como vimos, muitas dúvidas vêm à tona e a tentativa e erro parece ser uma alternativa. Além disso, o lúdico permanece como uma ferramenta usada tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para favorecer a inclusão. A próxima subseção está destinada à categoria 3, e nela discutiremos a perspectiva dos professores sobre a Inclusão Escolar.

### 5.3 CATEGORIA 3: O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE

Esta categoria surgiu a partir do nosso terceiro objetivo específico: Analisar a perspectiva do professor, sobre o processo de aprendizagem do aluno PAEE incluídos nas salas de aula comum, nas escolas do campo. Esta categoria surge a partir dos depoimentos dos professores trazidos nas entrevistas, e vai ao encontro do nosso objetivo.

Para sabermos sobre a perspectiva dos professores que contemplam o processo de inclusão segundo o nosso terceiro objetivo, lançamos mão da seguinte pergunta: **O que significa Inclusão Escolar?** A primeira resposta em análise foi dada pela EICCSZP1 (2022), que disse: “Incluir o aluno diminui ao máximo possível a diferença que ele tenha em relação aos demais colegas da turma”. A palavra “indiferença” consiste em deixar, no caso, a pessoa de lado, negligenciá-la. O termo pode ser usado sem descaracterizar o processo de inclusão. O não existir tenta incluí-la para torná-la visível aos outros, como alguém que pensa, sente, age, percebe a criança PAEE como capaz, com possibilidades.

Inicialmente, chama atenção a ideia de que o fato de palavras deixarem de existir, por alguma razão, mudem posturas; palavras apagadas não alteram a realidade, não formam consciências, e, assim, preconceitos, discriminação e exclusão não deixam de existir porque as palavras não constam mais do léxico da língua. Notamos que, de acordo com a resposta da professora, ela possui uma visão desconstruída sobre o real sentido da palavra inclusão.

Em continuidade à entrevista lançamos a pergunta anterior à participante EICZSP1: “O que está acontecendo nas escolas? Todos são tratados de uma só forma; tem a diferenciação entre as pessoas? É preciso entendermos que eles são iguais com diferenças na sociedade com os mesmos direitos, que são os de todo cidadão”. A professora, em sua fala, deixa transparecer um elemento importante, que faz parte de uma das características inclusivas, ela argumenta sobre sermos iguais com diferenças. A partir do momento em que enxergamos a inclusão com esses olhares, começamos a compreender o seu verdadeiro significado.

Ao analisarmos as respostas dos demais participantes, foi possível identificar, em suas falas, alguns trechos (grafado em negrito) a respeito de suas concepções sobre Inclusão:

**Reunir todos**, a questão da inclusão, aqueles que têm maiores condições, até aquele que tem menores condições; **não deixar ninguém de fora e fazer da melhor forma** possível de aprendizado. Não é só o aluno que tem dificuldade, quando se trata desta questão, do convívio social até a questão de cores, é incluir todos, desde aqueles que possuem as melhores condições, até aqueles que têm menos condições e **não deixam ninguém de fora**. (EICZSP3, 2022)

**É incluir todos os alunos, os PAEE, de culturas diferenciadas, alunos de baixa renda**, é acolher esses alunos; o mesmo ensino dado ao aluno que tem uma condição melhor você dá a esse aluno. (EICZSP4, 2022)

Fazer parte do mesmo grupo, o aluno especial não deve ficar quietinho, parado, não! Ele precisa estar trabalhando igual com os outros; **trabalho com atividades diferenciadas, sendo que ele está incluído na mesma temática dos outros**. (EICZSP6, 2022)

[...] a inclusão pedagógica é a **necessidade que temos de trazer essas deficiências para a escola**, para que eles tenham uma oportunidade diferente daquela que a família não pode oferecer. Inclusão significa **trazer todos esses matizes de dificuldades, e principalmente de condições físicas, biológicas, desses alunos, para poder oferecer a eles essa oportunidade**. (EICZSP9, 2022)

Não é simplesmente inserir. Inclusão, para mim, **é aceitar este aluno, tratá-lo como normal**; colocá-lo para brincar junto com os outros, sempre levando em consideração a deficiência e a situação em que a criança se encontra. Vai ter algumas atividades que não vai ter como conciliar. Exemplo: vai ter algumas atividades que não vai ter como conciliar uma atividade de corrida, se o aluno é cadeirante não tem como. Para incluir, vou inserir os demais alunos em uma brincadeira que ele possa participar. **Não é simplesmente aceitar** e deixar ele na sala junto com os outros, vai além, **ele precisa fazer parte do meio**. (EICZSP10, 2022)

Observamos, nas respostas dos participantes, com destaque de alguns trechos, que os entrevistados têm a compreensão do processo, embora as respostas tenham sido dadas de forma ligeira, sem maior aprofundamento nas considerações dos professores. Os professores falam de aceitação, de trazer o aluno PAEE para a sala de aula e atender a esses alunos com atividades diferenciadas, por exemplo.

Esses modos de olhar o aluno PAEE no contexto escolar e as ações empreendidas para sua acessibilidade e permanência, são formas de inclusão. E EICCCZSP10 (2022) acrescenta que o aluno “precisa fazer parte do meio”. Diante disso, não é só estar junto no mesmo espaço com colegas e professores, mas proporcionar condições para que todos aprendam, sendo consideradas as particularidades de cada sujeito, como indicado por Barbosa (2016, p. 19) no excerto a seguir.

Uma escola inclusiva, precisa estar atenta às particularidades de cada indivíduo, proporcionando-lhe condições de ensino e aprendizagem que visem ao seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão que vive em uma sociedade repleta de desafios.

Encontramos, em algumas respostas, que é possível perceber que os professores expõem suas concepções sobre o processo de Inclusão Escolar ao responderem à pergunta. Podemos refletir sobre a fala da participante a seguir: “Minha aula não é voltada para o aluno especial, se fizer assim a aula não será inclusiva, estarei o aceitando e deixando os demais” (EICCCZSP3, 2022). Essa ponderação deixa claro que precisa haver equilíbrio na prática docente, viável se o professor conseguir desenvolver o olhar sensível, como mencionado anteriormente. A professora deixa claro que sua atenção se volta para todos os seus alunos. Destarte, refletimos, assim como os sujeitos devem ser entendidos como pessoa completa, o contexto escolar também requer uma atenção mais ampla considerando sua complexidade. Com isso, dizemos que o contexto da escola é composto, também, por alunos e professores, cada um com graus de exigência peculiares. Nessa direção, o equilíbrio está justamente em reconhecer que todos os alunos carecem de assistência do professor, tanto cognitiva, como afetiva. Dessa maneira, dar atenção a um aluno em detrimento dos demais causa tensão, conflito, gera ciúmes e é excludente. Ou seja, os alunos delegados a segundo plano são excluídos, e podem não aceitar a forma como o docente seleciona aqueles merecedores de sua atenção.

Destarte, concordamos com o alerta dado pela professora, sobre o risco de exacerbar os conflitos comuns em sala de aula, no que tange às relações intra-interpessoais, ocasionando rupturas, ranhuras nos vínculos existentes entre professor-aluno PAEE-aluno não PAEE. Isso pode ser uma variável capaz de dificultar ainda mais o processo inclusivo.

Consideramos a inclusão como um paradigma possível, necessário e urgente, mediante a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. Porém, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo). Quem difere desse conjunto “homogêneo” fatalmente cairá em exclusão educacional. (MINETTO, 2006, p. 35)

Ainda sobre a concepção de Inclusão, analisamos a fala de EIC CZSP2 (2022):

Conscientizar os demais alunos, para que eles possam entender que, mesmo os alunos PAEE sendo diferentes, **são iguais a todos, possuem os mesmos direitos e merecem ser respeitados de forma igual**. Os próprios colegas olham de forma preconceituosa, cabe ao professor conscientizá-los.

Nessa fala, vimos o reconhecimento de que alunos PAEE são pessoas com direitos, assim como as demais, e devem ser respeitados. Percebemos esse aspecto e a forma de tratá-lo como fazendo parte de uma proposta inclusiva. Outro ponto, que um olhar apressado pode entender como equívoco da professora em relação ao processo e às pessoas nele envolvidas, com destaque para o aluno, diz respeito à diferença, característica que exige amadurecimento, pois pode ser interpretada pejorativamente. Mesmo pertencentes à mesma espécie, *homo sapiens* (homem sábio) – determinação científica do homem moderno–, somos seres diferentes em relação às nossas características mais particulares que englobam as várias dimensões de nossa formação e desenvolvimento, como os aspectos físicos e psicológicos. Ou seja, cada indivíduo possui suas particularidades, e a escola/o professor precisa considerá-las em suas práticas pedagógicas, a fim de desenvolvê-las e favorecer a autonomia do alunado.

Ainda sobre o olhar do professor a respeito da inclusão, trazemos para reflexão a resposta da participante EIC CZSP1 (2022):

Este processo de inclusão não deve acontecer somente **na sala de aula, para o aluno, porém a escola inteira precisa participar e, também, a família**, sendo um processo contínuo nas atividades que estão sendo desenvolvidas na escola, e também em casa.

A professora pondera sobre o amplo espectro da Inclusão Escolar do PAEE para além da sala de aula. Com isso, as responsabilidades são divididas, pois envolvem professores, demais profissionais da educação e a família, no mínimo, pois ainda podemos acrescentar a comunidade de modo geral. Assim, deve haver

parcerias, considerando os sujeitos presentes em cada espaço de convivência desses alunos.

Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão acreditando em outros modos de pensar a educação e de fazê-la acontecer na sala de aula, onde cada um tem a sua identidade respeitada e onde velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos, mais ou menos deficientes. (SARTORETTO, 2011, p. 82)

Essa observação nos provoca a pensar em uma escola diferente daquela com a qual nos acostumamos, sobre seus vários lados. Contudo, a concretização desse tipo de escola, embora possível, requer mudanças por parte dos implicados, não só a respeito dos saberes envolvendo os aspectos didáticos e pedagógicos, mas também daqueles voltados para a ética do ser humano; para a compreensão do que é ser humano, e outros aspectos sobre os quais temos muita dificuldade de lidar, no entanto, e talvez por isso, tão humanos como os erros e as incertezas.

Alguns professores ainda possuem muitas dúvidas de como deve acontecer o processo de inclusão dentro de sala de aula. Vejamos a fala da professora a seguir:

Na verdade, eu não sei como é esta inclusão, se é como pessoa, inclusão de receber o ensinamento, tenho muitas dúvidas. Vemos que existe uma inclusão de verdade, surgem muitas dúvidas. Se é inclusão, tem que ser incluído em tudo, não é porque meu aluno é especial que tenho que tratar ele diferente. **Eu preciso, sim, adaptar, em algum momento, que dá para falar com ele ou agir com ele da mesma forma que age com outro eu estou agindo de forma inclusa.** Tudo que for diferenciado, dentro da sala de aula, estarei dando para ele privilégios. Quando se percebe que aluno não aprende naquela forma, muda a estratégia. (EICCZSP3, 2022)

Em relação às dúvidas mencionadas pela professora, observamos, em alguns momentos, que ela menciona uma atenção diferenciada dada ao aluno por ela identificado como “especial” e atividades adaptadas, com certeza este não é o principal objetivo da inclusão, mas é pertinente.

Sobre o objetivo da inclusão dentro da escola, Mittler (2003, p. 25) anuncia: “[...] com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola”. E Machado (2011, p. 72) acrescenta:



Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais.

Diante do exposto, a aprendizagem depende de vários elementos, externos e internos ao sujeito, que abrangem a percepção dos professores quanto a seus alunos. Ao reconhecerem as competências dos alunos, observando o que ele traz, não apenas as lacunas, as chances de sua evolução; de se apropriarem dos conhecimentos, aumentam significativamente. Percebemos, na fala de alguns professores, que existem diferenças quanto a compreensão de cada professor no modo como a aprendizagem acontece, por acreditarem que a capacidade de aprendizagem de alunos que não pertencem ao grupo PAEE é maior. Notamos esse fato na resposta a seguir:

Tentar inserir eles no grupão, e não em contexto isolados, para que não exista diferença. Não pode existir diferença entre as crianças, a diferença é de acordo com o aprendizado, não entre as crianças. Então, no momento que eles percebem que estão inseridos ali, com os outros, colocar eles para participarem, porque também fazem parte do grupo. (EICCZSP7, 2022)

Ainda, Machado (2010) ajuda a discorrer sobre o professor não acreditar que o aluno PAEE tem as mesmas capacidades de aprendizagem que os demais:

A aprendizagem, também, é imprevisível, por isso, não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro por sua capacidade de aprender. O professor precisa considerar que o aluno é um ser em constante vir-a-ser e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento, no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula. (MACHADO, 2011, p. 73)

O exposto acima deixa bem marcado o papel do professor no processo de aprendizagem. É interessante observar que o docente precisa se despir de conceitos pré-concebidos, pois estes impedem que ele se abra para as múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagem, presentes no espaço da sala de aula. Por esse ângulo, o professor não pode minimizar as capacidades de aprender de seus alunos,

independentemente de suas condições sensoriais, físicas, cognitivas ou econômicas. Cumpre ao professor considerar o potencial de cada um, visto que o aluno pode desenvolver habilidades e competências diversas. Dependerá, contudo, das interações estabelecidas, das trocas permitidas, dos estímulos e das mediações presentes nos espaços de convivência.

Continuando nossas reflexões a respeito do olhar do professor sobre a inclusão, os entrevistados identificaram algumas características dos alunos PAEE, a partir do lugar que ocupam em sala de aula. Observemos as respostas dos participantes: “Criança tímida, que não se sente estimulada a participar, não interage com as demais” (EICCZSP1, 2022). “A maioria é tímida, poucos são participativos. Possuem medo de responder, por acharem que não sabem, possuem a capacidade, mas se sentem incapazes e não realizam as atividades”, disse EICCZSP2 (2022).

Nessas falas, os participantes destacam um mesmo aspecto da personalidade – timidez, “criança tímida”; “A maioria é tímida”. Relacionam o fato de quase não participarem das aulas como expressão de timidez. Talvez não seja, mas se relacione com a autoimagem que trazem, pois, segundo EICCZSP2, se percebem como incapazes de dominar o conhecimento necessário para a realização das atividades propostas. Assim, optam por se isolarem. Recuam frente aos desafios.

Assim, as falas dos entrevistados podem trazer alguns equívocos quanto às características dos alunos PAEE. Elas nem sempre são crianças tímidas e pouco participativas, talvez precisem de alguns aspectos externos e podem se sentir estimuladas a participar da aula, dependendo da estratégia utilizada por cada professor. De acordo com Glat; Pletsch (2013, p. 53), [...] “são organizadas estratégias pedagógicas com a finalidade de garantir a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar”.

Outros participantes associaram as características com as dificuldades sentidas em relação à aprendizagem, como segue: “Demora de compreender os conteúdos de acordo com os outros alunos (retardo mental). Múltiplas deficiências, aluno que não fala, não escreve” (EICCZSP3). E ainda temos as ponderações de EICCZSP4: “Alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos carentes financeiramente, tentam fazer as atividades, mas não conseguem, esquecem muito rápido aquilo que foi trabalhado” (EICCZSP4).

Para Mantoan (2011, p. 32), “temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas”.

Outros dois professores destacaram o comportamento quanto às características dos alunos, conforme a seguir: “Alunos dispersos. Com o passar do tempo o professor fica mais experiente. Todos os alunos precisam de bastante atenção” (EICCZSP6); “Falam alto, não conseguem ficar sentados por muito tempo, necessidade de ficar conversando com os demais colegas, falta de limite nas brincadeiras” (EICCZSP7). Alunos que dão trabalho, é o que ficou em relevo na avaliação dos professores, que, aparentemente, se mostra em um comportamento indesejado e que dificulta o trabalho do professor, indo ao encontro das ponderações feitas por Mantoan (2011).

Como vimos nesta subseção, as características trazidas pelos professores, ao identificarem seus alunos PAEE, ainda está marcada por alguns conceitos defasados. Sentimos falta, nas respostas dadas, de um diálogo com teorias da educação e afins que indicam outra forma de conhecer o homem, sua formação e desenvolvimento. A compreensão da pessoa completa, formada em um processo dialógico, considerando as múltiplas dimensões, não foram percebidas. Ademais, o olhar sobre quem é o PAEE compromete a prática, e algumas vezes mostram preconceitos, como “alunos lentos”; “retardados”; “incapazes” de acompanhar o ritmo da turma. As vozes ouvidas apontam nessa direção, indicam dificuldade em compreender esses alunos, que, embora tenham limitações – sensoriais e/ou físicas e/ou cognitivas e/ou neurológicas e/ou social – são capazes de aprender, desde que o processo de construção do conhecimento seja considerado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomam-se alguns pontos de discussão trazidos ao longo desta pesquisa, cujo objetivo consistiu em analisar a inclusão escolar e o ensino do aluno PAEE na sala de aula comum, nas escolas das Vilas na educação do campo. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, construímos o referencial bibliográfico. Buscamos na literatura obras que ajudassem na compreensão dos procedimentos de Inclusão Escolar dos alunos PAEE em escolas do campo e os elementos relacionados ao processo.

Realizamos uma pesquisa de campo pelo viés da abordagem qualitativa, e para a geração dos dados fizemos observação não participante em cinco escolas do campo, localizadas nas Vilas de Cruzeiro do Sul/Acre, do Ensino Fundamental I, nas quais se encontram matriculados alunos PAEE; formulou-se questionário de levantamento do perfil dos sujeitos participantes e entrevistas semiestruturadas com 10 professores que em suas salas de aula têm alunos do Público-Alvo da Educação Especial. As entrevistas semiestruturadas se constituíram como ponto central do estudo.

A dissertação está organizada em três grandes eixos, sendo que o primeiro e o terceiro se relacionam diretamente, pois apontam para as metodologias de geração e de análise dos dados. Assim, o primeiro eixo é contemplado pela seção “Trajetória Metodológica: caminhos percorridos”, subdividida em cinco partes. Cada uma das partes apresenta as escolhas metodológicas, todas justificadas. Assim, discorremos sobre o lócus da pesquisa; seus participantes; o tipo de abordagem e de pesquisa e os instrumentos selecionados para proceder na geração de dados.

O segundo eixo, subdividido em duas seções, aborda o tema Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE na sala de aula comum para o caráter Inclusivo da educação, e congrega a revisão de literatura. A primeira seção: “*O processo de Educação Inclusiva Escolar: um passeio pela história a partir da década de 1990*”, foi subdividida em duas subseções. A primeira é caracterizada como histórica, sob o título “Educação Inclusiva pelo mundo: um debate necessário”. Nela discorremos sobre a história da Educação Inclusiva, a partir da década de 1990. Neste percurso, evidenciamos as formas como os alunos Público-Alvo da Educação Especial eram percebidos pelas sociedades ao longo da história; na segunda subseção, intitulada “Inclusão Escolar: um olhar sobre as políticas públicas”, discorremos sobre alguns

marcos legais que ajudaram a construir as políticas nacionais vigentes voltadas para o processo de inclusão desses sujeitos, no contexto da escola do campo. Na segunda seção deste eixo, identificada como “*A Inclusão Escolar e o ensino dos alunos PAEE nas escolas das Vilas de Cruzeiro do Sul/ Acre*” ponderou-se sobre a escola do campo inclusiva, apontando para a possibilidade e necessidade de diálogo entre educação do campo-educação especial-educação inclusiva, a fim de favorecer o atendimento às especificidades de uma escola do campo inclusiva.

Neste eixo, volta-se, também, para a análise dos dados gerados nas observações não participantes e nas entrevistas semiestruturadas, com base na Análise do Conteúdo (AC). Este eixo traz suas subseções formadas de acordo com as categorias criadas. Assim, encontramos a primeira subseção, Categoria 1: Aspectos do ensino na inclusão escolar do aluno PAEE; atividades diferenciadas e adaptadas; a segunda, Categoria 2: As condições de ensino do aluno PAEE na sala de aula comum das escolas das Vilas: perspectiva dos docentes; e, a terceira, Categoria 3: O olhar do professor sobre a Inclusão Escolar e o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

Optamos por fazer esta síntese sobre o exercício de construção deste texto, pretendendo deixar em evidência pontos que talvez tenham sido negligenciados ao longo da escrita. Assim, seguimos esse caminho, menos comum, pouco convencional, para as considerações finais, é fato, mas que cremos necessário para o curso de nossos pensamentos. Ressaltamos, ainda, que cada eixo traz nossas reflexões sobre o tema, apresentadas de forma dialógica, com muitas idas e vindas a teorias da educação e de áreas afins, e a práticas desenvolvidas em um espaço tão complexo quanto à sala de aula comum, com caráter inclusivo.

Esses movimentos visam ao aprofundamento dos saberes necessários à compreensão do objeto de estudo. O ouvir e o olhar se fizeram, sem dúvidas, fundamentais para esse trabalho, mas não de qualquer jeito. Ainda que de forma apressada, procuramos exercitar o ouvir e o olhar mais sensível aos contextos e aos sujeitos. Sendo assim, feitas essas considerações, o estudo trouxe algumas confirmações.

Vimos que os professores das escolas das Vilas conseguem assegurar o direito à Inclusão Escolar dos alunos PAEE, ação que tem contribuído significativamente com esse processo. Porém, há muitas fragilidades, percebidas ao longo das observações

e pelas entrevistas. O processo de Inclusão Escolar do PAEE é exigente com todos, e para que aconteça de modo eficaz e eficiente, precisa do envolvimento da comunidade escolar e de outros setores da sociedade. Para tal, os aspectos legais devem se somar a outras ações mais humanas, como o desenvolvimento de consciências e a sensibilização das pessoas.

Ao longo dos anos, décadas e séculos, muitos avanços aconteceram, isso é inegável. Campanhas de sensibilização e conscientização acontecem com frequência e se revelam interessadas em tornar esses sujeitos visíveis para a sociedade, retirando-os do anonimato, mostrando-os como capazes, com habilidades, como pessoas completas, e, por isso, devem ser vistos para além das necessidades, sejam elas quais forem, sensorial ou física, ou neurológica ou social, para dizer algumas.

Acompanhando essa linha de compreensão, observamos esse cenário de escola inclusiva do campo se apresentando como desafiador, principalmente para o professor cuja prática docente é desenvolvida nas classes ditas comuns, onde atualmente a diversidade é salientada, o heterogêneo desejado.

Do epicentro da Inclusão Escolar, o professor tem olhar privilegiado por um lado, pois em seu dia a dia lida com as situações inclusivas, mais ou menos exitosas. Diante disso, trouxeram para nossa reflexão as dificuldades por eles percebidas ao longo do processo, identificadas em várias áreas que compõem a prática docente. As dificuldades apresentadas por eles atingem diretamente os alunos, de modo geral, não só os PAEE, e o professor, pois afetam sua autoestima, uma vez que, ao não alcançarem como gostariam os objetivos da inclusão do PAEE, se autoavaliam como incapazes de trabalhar com esses alunos. E o discente nesse mesmo percurso de avaliação, passa a acreditar-se inapto. É a realidade que se desnuda aos olhos do pesquisador.

Assim, apontaram como dificuldades ausências/faltas/lacunas de recursos, humanos e materiais; de parcerias com a SEMED, com as famílias, com a sociedade. Além disso, se ressentem das condições dadas para a execução do trabalho docente, mais especificamente quanto ao planejamento das aulas. Sobre isso, alertaram para o fato de essa ação exigir tempo para pesquisar os conteúdos curriculares e adaptar as atividades ao PAEE. Parece que as escolas não contemplam essa imposição em seu cronograma, exigindo dos professores abrir mão de horas destinadas às atividades pessoais.

Esse quadro é preocupante, pois gera insatisfação e pode interferir diretamente na saúde deste profissional (mental ou física), e além disso, tão grave quanto em sua prática pedagógica. Mente e físicos cansados dificultam a execução daquilo que foi planejado e a busca pelos conhecimentos necessários à construção do programado. Planejam, mas faltam-lhes os recursos. Planejam, mas falta-lhes tempo para imprimir consistência ao plano. Diante de tantas ausências, planejam, mas não conseguem executar as atividades propostas como previsto.

Contudo, outras vulnerabilidades vieram à tona na pesquisa. Foi possível extrair da pergunta “Você sabe quem são os alunos PAEE?”, que os professores estão enraizados em concepções mais antigas sobre a forma de explicar o sujeito. No caso, os olhares se voltavam para a parte externa do PAEE, sem considerar o âmago da questão. Assim, os alunos PAEE, e provavelmente os demais, são compreendidos como seres fragmentados. Os olhares lançados sobre eles enxergam partes, uma ou outra, DV, DF, DA etc., cognitivo ou físico em destaque, apenas. Mais uma vez se pensa em faltas, em lacunas, desta feita para explicar o aluno.

Alunos com deficiência, como podem aprender? Como posso ensinar? Chamamos atenção para o fato de que precisamos ter uma visão mais ampla, dos contextos e dos sujeitos. Assim a compreensão do sujeito se amplia, pois é pessoa completa, cognitivo+físico+sensorial+biológico+afetivo etc. Entretanto, nem todos responderam de forma direta, havia preocupação, pareceu, com o “politicamente correto”. O que podemos dizer? Como classificá-los? Talvez, por receio da reação dos pais, nada.

Assim sendo, perguntas que, num primeiro olhar parecem “simples”, trouxeram a complexidade presente na realidade inclusiva, e, nas respostas, sentimentos manifestaram-se. Identificamos alguns, como o medo, a insegurança e a frustração, que, embora pareçam negativos, provocam tomadas de atitudes, a ponto de quem os carrega querer vencê-los. Nesse sentido, favorecem o movimento em direção a (re)visão das ações de concepções.

Seguindo por essa lógica, temos, então, que as traduções das realidades feitas pelo professor a respeito da sala de aula, sua (des)organização, os sujeitos que a compõem, as relações ali estabelecidas etc., são marcadas pelo envolvimento pessoal. Ou seja, recebem as marcas da condição humana, envolvendo razão-emoção.

A pesquisa apresentou, como vimos na primeira categoria, que os professores desenvolvem aspectos do ensino na Inclusão Escolar, como atividades diferenciadas e adaptadas, com intuito de dirimir a distância entre os alunos PAEE e os outros, e dos alunos com os conteúdos trabalhados. Dentre as opções, o lúdico ganha destaque pelos professores, que o consideram como ferramenta do ensino e aprendizagem, contribuindo com a evolução das relações estabelecidas nesse contexto.

As atividades são elaboradas considerando as necessidades educacionais desses alunos percebidas pelo professor da turma, que se esforça para entender as características cognitivas e físicas, principalmente, do aluno PAEE sob sua tutela. Entretanto, alguns dos professores entrevistados precisam de mais elementos, e, por isso, buscam apoio das famílias do aluno PAEE, além de recorrer a professora do AEE. Essa iniciativa se mostra importante para a inclusão, pois permite trocas de saberes; o conhecimento de outras dimensões do aluno se apresenta. Assim, as atividades elaboradas podem surtir melhor efeito, pois permite o diálogo entre elementos técnicos e aqueles do dia a dia, das vivências do aluno fora dos muros da escola, em situação privada.

A segunda categoria trouxe elementos da dinâmica da inclusão. Vale ressaltar que as categorias não estão isoladas e justamente por isso as reflexões foram possíveis, ou seja, uma se relaciona à outra. Nesta categoria, vimos repetido nos discursos dos professores o apontamento de dificuldades para o bom andamento do trabalho docente. Superá-las é um ponto chave para o desenvolvimento de ações voltadas para favorecer as relações entre professor-alunos (todos)-ensino e aprendizagem.

Os entrevistados criticaram a falta de recursos indispensáveis para a execução do ensino e aprendizagem para os alunos desse público, a saber: espaços adaptados; materiais específicos e contratação de profissionais que saibam lidar com o PAEE (letores, intérpretes, cuidadores etc.), todos normatizados pela lei. Se o professor reclama da carência desses elementos, é porque precisa deles para assegurar o atendimento de todos em suas aulas. Dão suporte ao professor que, na exigência inclusiva, mostra-se fragilizado e angustiado, envolvido em situação de novidade, fora do esperado por ele, para além de sua zona de conforto, como disse um deles.

Neste sentido, chamou atenção que algumas falas dos entrevistados se mostraram titubeantes, truncadas, nos fazendo pensar sobre isso também; indícios



do que? Assim, ponderamos que, como o processo inclusivo de alunos PAEE é recente – a seção histórica mostra isso –, o professor talvez não tenha tido a oportunidade de matutar/avaliar/aprofundar sobre o processo, “simplesmente” colocou a mão na massa e seguiu em frente, cumprindo as ordens dadas. Será?

Agora, quando convidados a participarem desta pesquisa, diante das perguntas feitas durante a entrevista, precisaram olhar para o ontem (o que fizeram até aquele instante); para o hoje (o que fazem agora) e para o amanhã (o que terão a chance de realizar, de fazer). Assim, em um movimento onde todo e partes se completam, conceitos e pré-conceitos aparecem, representações que trazem sobre o PAEE fruto, muitas vezes, do imaginário presente na sociedade, se fizeram base para explicações e atitudes feitas e tomadas na sala de aula. Refletir sobre isso é um exercício que o professor precisa fazer, sozinho e com o outro. Daí a importância da formação inicial e continuada em serviço.

Nem sempre a formação inicial contempla especificamente ou de forma suficiente a realidade das escolas do campo inclusivas. Nesse caso, a formação continuada em serviço contribui para complementar os saberes precisos. Diante dessa obrigação (da escola, das Secretarias de Educação, do professor), alguns estudiosos dizem que é preciso o professor buscar saídas para as situações que se apresentam no cotidiano escolar, em um movimento transdisciplinar.

Em nossas ponderações, verificamos as várias formas de o professor atuar no processo de inclusão do aluno PAEE, nas classes comuns das escolas do campo. Porém, sabemos que não existe uma fórmula pronta e acabada para a realização do trabalho docente eficiente. Pelo contrário, é preciso iniciativa do professor, um dos responsáveis por buscar saídas para as situações de ensino pouco exitosas. Suas próprias vivências podem ajudar a desenvolver formas de superação das dificuldades sentidas.

As considerações que fazemos sobre a terceira categoria se voltam para a resposta à pergunta: O que significa inclusão escolar? Embora nem sempre com um discurso fluido, os professores deixaram transparecer, em suas respostas, elementos importantes que fazem parte das características inclusivas, como por exemplo: “sermos iguais nas diferenças”. A diferença na diferença entrou em xeque. Vimos que possuem compreensão sobre a dinâmica inclusiva. Suas falas estão relacionadas a perspectiva de educação para todos, considerando o trabalho diferenciado para

atender ao aluno PAEE, mas também ao outro, aquele que não pertence a esse grupo. Segundo um dos entrevistados, o atendimento de um não pode acontecer em detrimento ao atendimento do outro, pois isso é excludente.

Confirmamos que muitos professores ainda possuem muitas dúvidas de como deve acontecer o processo de inclusão dentro da sala de aula, e isso dificulta bastante o processo, porque o ensino e aprendizagem dependem de vários elementos externos e internos ao sujeito, e abrange a percepção dos professores quanto ao contexto de ensino e a seus alunos. Em alguns discursos, percebem-se equívocos quanto às características dos alunos PAEE, quando dizem “crianças tímidas”, “pouco participativas”, “hiperativos” e outros.

Diante do exposto, consideramos que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados. Contudo, há barreiras que dificultam a Inclusão Escolar a que aconteça de forma mais eficaz e eficiente, garantindo, além do acesso, acessibilidade e permanência desse aluno na escola, nos termos dos direitos assegurados por lei. Compreendemos a importância de momentos destinados ao estudo sobre esse contexto, escola do campo inclusiva, quando as trocas de saberes acontecem.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir com reflexões acerca de uma realidade relativamente nova, que obriga o debate entre duas modalidades de ensino, a educação do campo e a educação especial, com caráter inclusivo. Além disso, que suscite outras investigações sobre um tema tão caro à educação.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Assembleia Legislativa do Acre. Lei nº. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o Decênio 2015-2024 e dá outras providências. Estado do Acre. Assembleia Legislativa, 2013. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em 22 dez. 2022.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 166/2013**. Estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre. Conselho Estadual de Educação, 2013.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 124/2021**. Aprova o Programa “Caminhos da Educação do Campo”. Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12KakDw50DC4nWCcvB4sdxKZZaAZMtlif/view>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo, 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARBOSA, Tatiane de Matos. **Inclusão na perspectiva da democratização do ensino**. São Paulo: Edicon, 2016.

BARROS, L. A.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a Educação Rural e do Campo: As Leis, Diretrizes e Bases do Ensino no e do Campo no Brasil. In: **Geographia Meridionalis** – Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, São Paulo, 32 maio 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84900025.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BERNARDO, Nairim. **Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling**. Reportagem de 24/05/2021, atualizada em 20/05/2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: Princípios, políticas e prática em Educação Especial. [s/n], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção Especializada à Saúde**. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. Brasília, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. **Institui a Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 04. Dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto Legislativo n.º 186, de 30 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm#art120](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#art120). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nos 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. Diário Oficial [de] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 743, nº 1.061, p. 11, 2021.

BRASIL. Planalto. **Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Planalto. **Portaria nº 357, de 17 de maio de 2002**. Institui o Programa Primeira Infância na Escola. Diário Oficial [de] República Federativa do Brasil. Brasília, nº 357, 2022.

CAIADO, K. R. M. **Educação especial no campo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação básica no campo**: Identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: com os pingos nos "is". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2011.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Uma reflexão sobre Representação Social e Formação Docente**. 2010. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ed. Sucesso, 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos Legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015, 280f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liderença. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. 2021. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Ed., São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. (ed.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças**: a contribuição do LEPED (Unicamp). 2014. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/cenario>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Revista Profissão Docente. Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1-19, mai/ago.2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial do Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia de Pesquisa no Direito**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NOVAES, Andrea Firmina. **Inclusão**: adequação curricular para qualificar a atuação pedagógica. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2018.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo; entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. Dourados/MS: UFGD, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. **Para além das políticas da diversidade**: interfaces da educação especial e da educação do campo: Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 1, p. 88-113, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Emanuelle. Regimento Escolar. In: Revista **Info Escola** – Navegando e aprendendo. Disponível: [infoescola.com/educacao/regimento-escolar/](http://infoescola.com/educacao/regimento-escolar/). Acesso em: 28 ago. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. MOURA. **Para além da Educação Especial**: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. 1ª reimpressão, 2020. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: una antropología histórica de la educación. México: S. E., 2008.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e exclusão**: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 11 maio 2022.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SIKORA, Denise. **A Educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. Educação dos trabalhadores e políticas públicas** (Educação básica, superior e Pós-graduação). Disponível: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Denise%20Sikora.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Muszkat Menezes. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SORICE, Gabriela. **Educação de qualidade. Espaço do conhecimento**. Disponível: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/educacao-de-qualidade>. Acesso em: 20 jan. 2023.

UHMANN, Silvana Matos. **A escola e as classes especiais**: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. Curitiba: Appris, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: [unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-de-jomtien-1990](http://unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-de-jomtien-1990). Acesso em: 28 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área das Necessidades Educacionais Especiais**. Espanha: UNESCO, 1994, 48 p.

XAVIER, Rosinete dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas**: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo. 2019. 14 f. (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.



**APÊNDICE 1**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

Mestranda: Elisamar de Souza Negreiros Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

**Roteiro de Observação do projeto de pesquisa: A inclusão escolar e o ensino dos alunos público alvo da educação especial em escolas das Vilas, rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre.**

1. Observação do espaço físico da escolar, as barreiras arquitetônicas encontradas pelos alunos PAEE. Existe dentro da escola acessibilidade.
2. Quem são os profissionais que se encontram dentro da escola para trabalhar com os alunos PAEE.
3. Os suportes pedagógicos que o professor regente recebe da escola e SEMED para trabalhar com os alunos PAEE.
4. Como acontece a relação professor regente e alunos do PAEE.
5. A maneira que os alunos PAEE são recepcionados no ambiente escolar.
6. A Inclusão e Escolar o ensino utilizado para incluir os alunos PAEE nas escolas das Vilas, na educação do campo.

**APÊNDICE 2**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

Mestrando: Elisamar de Souza Negreiros Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

**Questionário (Perfil) – Professor regente do ensino fundamental I das escolas do campo localizadas nas vilas de Cruzeiro do Sul/ Acre**

1. Sexo:
  - (A) Masculino
  - (B) Feminino
2. Idade:
  - (A) 25 a 30 anos
  - (B) 31 a 35 anos
  - (C) 36 a 40 anos
  - (D) 41 anos ou mais
3. Nível de escolaridade exigido para o exercício da função.
  - (A) Ensino Médio
  - (B) Ensino Médio – Magistério
  - (C) Ensino Superior – Licenciatura
  - (D) Ensino Superior – outros cursos: qual? \_\_\_\_\_
4. Há quantos anos concluiu o curso assinalado na questão 3?
  - (A) Há 2 anos ou menos.
  - (B) De 3 a 10 anos.
  - (C) De 11 a 20 anos
  - (D) Há mais de 20 anos.
5. Tipo de instituição que você realizou o curso superior.
  - (A) Pública federal
  - (B) Pública estadual

- (C) Privada
  - (D) Não se aplica
6. Forma que você realizou o curso superior.
- (A) Presencial
  - (B) Semipresencial
  - (C) A distância
  - (D) Não se aplica
7. Possui pós-graduação do tipo:
- (A) Especialização (Lato sensu)
  - (B) Mestrado
  - (C) Doutorado
  - (D) Não fiz
  - (E) Cursando
8. Indique a área de conhecimento do curso de pós-graduação que você possui.
- (A) Educação enfatizando gestão escolar.
  - (B) Educação enfatizando Educação Inclusiva.
  - (C) Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação.
  - (D) Outras áreas que não seja a educação: \_\_\_\_\_
9. Quanto à formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de um, se for o caso)
- (A) Assuntos pedagógicos voltados à prática docente da educação inclusiva do campo.
  - (B) Assuntos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento voltados para as crianças do campo.
  - (C) Não costumo realizar formação continuada.
  - (D) Outro(s), QUAL(IS): \_\_\_\_\_
10. Tempo de exercício na profissão docente
- (A) Há menos de 1 ano
  - (B) De 1 a 5 anos
  - (C) De 6 a 10 anos
  - (D) De 11 a 20 anos

(E) Há 21 anos ou mais.

11. Em quais níveis de ensino você possui mais anos de experiência como docente.

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino médio

12. Tempo de exercício docente no ensino fundamental I nas escolas do campo.

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 6 a 10 anos
- (D) Há 11 anos ou mais

13. Carga horária semanal trabalhada.

- (A) 20 horas aula
- (B) 25 horas aula
- (C) 30 horas aula
- (D) 40 horas aula

14. Carga horária semanal trabalhada.

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino médio

15. Qual é a sua situação trabalhista?

- (A) Efetivo
- (B) Contrato temporário
- (C) Outros: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

Mestrando: Elisamar de Souza Negreiros Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

**Questionário (Perfil) – Professor regente do ensino fundamental I das escolas do campo localizadas nas vilas de Cruzeiro do Sul/ Acre**

1. Você sabe quem são os alunos PAEE?
2. Já trabalhou com alunos PAEE em sua turma? Como se sentiu?
3. O que significa inclusão escolar?
4. Como proceder na inclusão no sentido de desenvolver a aprendizagem dos alunos PAEE?
5. Como o professor do ensino fundamental I atua no processo de inclusão do aluno PAEE?
6. Você, enquanto professor da classe comum tem apoio de alguém na inclusão de alunos PAEE dentro da escola?
7. Qual dificuldade você encontrou no processo de inclusão dos alunos PAEE?
8. Quais são as características identificadas nos alunos do público PAEE?
9. Como se dá esse processo de inclusão no ponto de vista dos professores?
10. Você planeja suas aulas de forma individual ou coletiva, tem alguma parceria?
11. Você recebe apoio pedagógico para melhorar sua prática docente? Esse apoio é oferecido por quem? Com que frequência esse apoio ocorre?
12. Você utiliza alguma metodologia específica, em sua prática docente, que auxilie no acompanhamento dos alunos PAEE durante a realização das atividades propostas?

## ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS (PPEHL)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

#### 1. APRESENTAÇÃO

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, Elisamar de Souza Negreiros Almeida, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, lhe convido para participar da pesquisa intitulada A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE, EM ESCOLAS DAS VILAS, REDE MUNICIPAL DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE. Trata-se de uma investigação de Mestrado, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Dolores Soares Pinto e, para realizá-la, preciso (amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante porque pode contribuir para que os participantes compreendam que a educação na perspectiva inclusiva exige uma reflexão constante dos saberes e fazeres exercidos nos cotidianos escolares para o reconhecimento e valorização das diferenças que os alunos possuem.

Quanto ao objetivo primário, a pesquisa almeja analisar a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE, na sala de aula comum, nas escolas das Vilas na educação do campo.

A população alvo da pesquisa será constituída por 15 participantes. Participarão da pesquisa professores regentes de ensino fundamental I do campo vinculados ao lócus de pesquisa, que trabalham com alunos deficientes das escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre e possuem formação na área de pedagogia.

Com relação à metodologia desse estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratório-descritiva, aos procedimentos, bibliográfico e de campo, por meio da entrevista semiestruturada e do questionário. A pesquisa de campo tem um lócus para estudo: O núcleo Coordenação de Educação Municipal em Cruzeiro do Sul/Acre.

Participantes e amostra: Participarão deste estudo quinze professores de pedagogia que atuam nas escolas públicas da rede municipal de Cruzeiro do Sul.

#### **Critérios de Inclusão:**

Participarão da pesquisa professores de ensino fundamental I do campo que atuam nas escolas públicas da rede municipal de Educação de Cruzeiro do Sul que trabalham com alunos deficientes; que são vinculados à Coordenação de Educação (rede municipal).

Critérios de exclusão: não participarão desta pesquisa os demais professores de pedagogia das escolas públicas do campo da rede municipal de Educação de Cruzeiro do Sul; que são vinculados à Coordenação de Educação (rede estadual).

#### **Riscos:**

Essa pesquisa pode apresentar riscos para os(as) participantes de natureza:

1. Psíquica: Por entender sua formação e prática sendo questionada nos momentos de responder o questionário, a entrevista e sentir-se envergonhado(a) e constrangido(a).

2. Física: Diante das atribuições que lhes são cabíveis no dia a dia apresentar cansaço ou indisposição para responder o questionário e a entrevista.

3. Social/cultural: Quando, estimulado(a) pelas questões do questionário e/ou da entrevista, sentir necessidade de reflexão sobre o seu fazer e ter uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática.

4. Intelectual, e de identificação pública dos participantes: Quanto à interpretação equivocada de sua fala e/ou quebra de sigilo de sua identidade.

Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas providências e cautelas serão adotadas:

1. Não haverá interferência na fala do professor de ensino fundamental I do campo e tampouco serão emitidas opiniões em qualquer momento da pesquisa.

2. O pesquisador acordará com os participantes sempre previamente os momentos de interação suscitados para esse estudo.

3. No primeiro contato será explicado que não se trata de uma pesquisa para medir a capacidade de seus participantes e sim a possibilidade de reflexão sobre o objeto da pesquisa, podendo os participantes reformularem suas ideias a qualquer tempo no momento da aplicação dos instrumentos.

4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, explicaremos que é inerente ao processo de investigação não emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento do questionário e da entrevista que seremos fiéis às suas explanações. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da Coordenação de ensino (rede municipal) e dos participantes para tanto, os professores não serão identificadas por seus nomes reais, e serão utilizadas o alfanumérico será: EICCCZSP1, EICCCZS P2, EICCCZSP3, EICCCZSP4, EICCCZSP5, EICCCZSP6, EICCCZSP7, EICCCZSP8, EICCCZSP9, EICCCZSP10 (EICCCZS – instituição escolar; P – professor 1, 2, 3, 4, 5...).

4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, o pesquisador explicitará que é inerente ao processo de investigação não emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento da entrevista ou na escrita do questionário e que será fiel às explanações dos participantes. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da coordenação de ensino (rede municipal) e dos participantes.

Esclarecemos ainda que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão excluídos do equipamento.

### **Benefícios:**

O estudo trará contribuições diretas e indiretas para os participantes. De maneira indireta ao possibilitar produzir um trabalho acadêmico que, após finalizado, pode levar os participantes a refletirem sobre a Inclusão Escolar e o ensino do aluno



PAEE, na sala de aula comum nas escolas das Vilas, na educação do campo. De maneira direta, quando no final do estudo, os resultados da pesquisa forem socializados na coordenação de ensino (rede municipal), lócus da pesquisa, após a defesa da dissertação, com a entrega de um exemplar da dissertação para a coordenação. Ainda nos colocaremos à disposição para contribuir com a comunidade escolar sobre a temática abordada, promovendo oficinas e/ou palestras, rodas de conversa, conforme a coordenação e os participantes do estudo julgarem pertinentes. Pode ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

Forma de abordagem dos participantes:

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes, posterior à aprovação da pesquisa no CEP, o pesquisador informará por contato telefônico à coordenadora do núcleo (municipal) e agendará o melhor momento para um contato presencial com os participantes. Na data marcada, a pesquisadora se apresentará no núcleo e entrará em contato com os participantes onde esclarecerá sobre os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido nos lócus do estudo, bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Neste momento, a pesquisadora proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Todos os encontros, seja para responder o questionário ou para responder a entrevista, serão previamente acordados entre a coordenadora do núcleo, os participantes e a pesquisador. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa, exceto a necessidade de uma conversação extra de cunho explicativo, que poderá ser utilizado o contato telefônico. No entanto, esclarece-se que, caso persista a pandemia da Covid-19 que ora se faz presente, far-se-á a entrevista e o questionário, via contato telefônico, seguindo as mesmas orientações aqui dispostas com a alteração de que, para obedecer ao distanciamento social exigido pela situação, o contato será mediado pela tecnologia (telefone).

## **2. ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA PESQUISA**

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes, posterior à aprovação da pesquisa no CEP, o pesquisador informará por contato telefônico às

coordenadoras do núcleo (municipal) e agendará o melhor momento para um contato presencial com os participantes. Na data marcada, o pesquisador se apresentará no núcleo e entrará em contato com os participantes onde esclarecerá sobre os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido nos lócus do estudo, bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Neste momento o pesquisador proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Todos os encontros, seja para responder o questionário ou a entrevista, serão previamente acordados entre as coordenadoras do núcleo, os participantes e o pesquisador. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa, exceto a necessidade de uma conversa extra de cunho explicativo, que poderá ser utilizado o contato telefônico. No entanto, esclarece-se que, caso persista a pandemia da Covid-19 que ora se faz presente, far-se-á a entrevista e o questionário, via contato telefônico.

Ao finalizar a coleta de dados será organizado um encontro nos núcleos (após o fim da pandemia da Covid-19) pelo pesquisador para agradecimentos pela colaboração dada. Após a defesa da dissertação o pesquisador entrará em contato novamente e socializará os resultados e se disponibilizará para contribuir com os núcleos se for considerado relevante por suas coordenadoras.

Quanto aos benefícios, podem ser de maneira direta e indireta. De maneira indireta ao possibilitar produzir um trabalho acadêmico que, após finalizado, pode levar os participantes a refletir sobre a Inclusão Escolar e o ensino do aluno PAEE, na sala de aula comum, nas escolas das Vilas na educação do campo. De maneira direta, quando no final do estudo, os resultados da pesquisa forem socializados nas escolas lócus da pesquisa, após a defesa da dissertação, com a entrega de um exemplar da dissertação para cada escola. Ainda nos colocaremos à disposição para contribuir com a comunidade escolar sobre a temática abordada, promovendo oficinas e/ou palestras, rodas de conversa, conforme as escolas participantes do estudo e suas equipes julgarem pertinentes. Pode ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

### **3. GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA**

Garantimos que sua participação neste estudo será voluntária e no momento em que por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

#### 4. GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. O pesquisador tomará todos os cuidados no armazenamento dos dados coletados, os quais devem permanecer em local seguro e restrito. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres Humanos da UFAC.

#### 5. GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá refletir sobre a participação ou não na pesquisa e poderá assiná-lo- em sua residência ou em outro local e momento oportuno.

#### 6. EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

Não será sua responsabilidade pagamento de ônus de despesas para a pesquisa tampouco receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação ou algum tipo de compensação por sua participação neste estudo.

#### 7. EXPLICITACÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA

O não cumprimento do estabelecido pelo pesquisador implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora Elisamar de Souza Negreiros Almeida, aluna do Mestrado em Ensino e Humanidades – UFAC, telefone (68) 984040910, e-mail: elisamarnegreiros@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatado na Secretaria Municipal de Cruzeiro do Sul-SEMED, Localizada na Rua Adelgundes Becker, S/N, Bairro Miritizal, CEP: 69980-000, no horário das 08h às 12h, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado da pesquisa, bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário *Reitor Áulio Gélvio Alves de Souza*: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail:cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pela pesquisadora responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DOS ALUNOS PAEE, EM ESCOLAS DAS VILAS, REDE MUNICIPAL DE CRUZEIRO DOSUL/ACRE, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

*Elisamar de Souza Nogueira Almeida*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador



\_\_\_\_\_  
Assinatura digital do (a) professor (a)

Cruzeiro do Sul – AC, 17 de Agosto 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS NAS VILAS DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

**Pesquisador:** Elisamar de Souza Negreiros

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58024522.8.0000.5010

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
Universidade Federal do Acre- UFAC

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.521.476

**Apresentação do Projeto:**

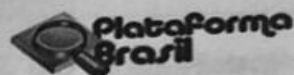
Trata-se Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, insere-se na linha Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas, tendo como objetivo geral analisar como as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores das escolas de ensino fundamental I do campo e sua contribuição para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e tem o seguinte problema: como as estratégias pedagógicas, utilizadas pelos professores do ensino fundamental I, das classes regulares das escolas do campo, têm contribuído para o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial? O estudo adota uma metodologia com abordagem qualitativa, com objetivos se classifica como exploratório-descritivo. Quanto aos procedimentos a pesquisa bibliográfica e de campo, com o uso de entrevista semiestruturada e questionário semiaberto, a ser aplicada aos professores regentes, e observação não participante, de momentos das aulas. A amostra corresponde a 5 (cinco) escolas da rede pública municipal de Cruzeiro do Sul-Acre sendo 15 (quinze) professores (participantes). As etapas da pesquisa serão: 1- revisão bibliográfica sobre o tema; 2 – estudo documental da BNCC (2018) e do Currículo Único do Estado do Acre (2019); 3 - pesquisa de campo na escola. Para a análise dos dados, será utilizada a análise de conteúdo, (BARDIN, 2016),

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.521.476

Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	26/05/2022 22:19:19	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	26/05/2022 22:18:21	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	18/04/2022 18:02:49	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Original.pdf	18/04/2022 17:49:50	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_SECRETARIO.pdf	25/02/2022 19:11:26	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_COORDENADORA.pdf	25/02/2022 19:09:49	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PERFIL_PROFESSOR.pdf	25/02/2022 19:07:14	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEPESQUISADORES.pdf	25/02/2022 19:05:11	Elisamar de Souza Negreiros	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO BRANCO, 11 de Julho de 2022

Assinado por:  
**JOÃO LIMA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br