



LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS E DA EQUIPE ESCOLAR MUNICIPAL EM SANTA LUZIA - MG

LIMITS AND POSSIBILITIES OF SCHOOL INCLUSION IN THE PERCEPTION OF PARENTS/RESPONSES AND MUNICIPAL SCHOOL TEAM IN SANTA LUZIA - MG

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA PERCEPCIÓN DE PADRES/RESPUESTAS Y EQUIPO ESCOLAR MUNICIPAL EN SANTA LUZIA - MG

**Carla Ribeiro de Paiva
Gomes**



Mestra em Educação e Docência
(UFMG)

Professora na Escola Municipal
Etelvino Souza Lima

carlapaiva03@gmail.com

Cláudio Alves Pereira



Doutorando em Educação (UFES)

Mestre em Educação (UFLA)

claudioapessoal@gmail.com

Resumo

Documentou-se uma pesquisa do tipo estudo de caso com lócus em uma escola municipal de Santa Luzia – MG, ouvindo os agentes que acompanham o processo educacional dos estudantes da Educação Especial. Este estudo teve por objetivo compreender como acontece o atendimento destinado aos estudantes com deficiências e/ou com transtornos globais de desenvolvimento utilizando as tecnologias assistivas. Os entrevistados, docentes, gestão escolar (diretor e supervisores), pais/responsáveis e profissionais de apoio e da sala de recursos relataram desafios vivenciados no cotidiano escolar e apresentaram opções para superá-los. Os dados colhidos por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado indicaram que a escola era tida como um ambiente inclusivo com constantes adequações estruturais e aquisição de equipamentos. Contudo, ficou evidente a necessidade de investimento em ações de formação continuada, além de um desejo manifestado pelos entrevistados para a criação de um processo mais efetivo para o compartilhamento de informações entre pais/responsáveis e profissionais escolares, com vistas à materialização da inclusão escolar e o conseqüente desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado.

Recebido em: 18 de março de 2022.

Aprovado em: 15 de agosto de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

GOMES, Carla Ribeiro de Paiva; PEREIRA, Cláudio Alves. Limites e possibilidades da inclusão escolar na percepção dos pais/responsáveis e da equipe escolar municipal em Santa Luzia - MG. *Revista Prática Docente*, v. 7, n. 2, e22054, 2022. <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22054.id1496>



Abstract

A case study research with locus was documented in a municipal school in Santa Luzia - MG, listening to the agents who accompany the educational process of Special Education students. This study aimed to understand how the care for students with disabilities and/or global developmental disorders takes place using assistive technologies. Respondents, teachers, school management (principal and supervisors), parents/guardians and support and resource room professionals reported challenges experienced in everyday school life and presented options to overcome them. The data collected through interviews with a semi-structured script indicated that the school was seen as an inclusive environment with constant structural adjustments and equipment acquisition. However, the need to invest in continuing education actions was evident, as well as a desire expressed by the interviewees to create a more effective process for sharing information between parents/guardians and school professionals, with a view to materializing school inclusion and the consequent development of these students' learning.

Keywords: Inclusive Education. Assistive Technology. Specialized Educational Services.

Resumen

Se documentó una investigación de estudio de caso con locus en una escuela municipal de Santa Luzia - MG, escuchando a los agentes que acompañan el proceso educativo de los alumnos de Educación Especial. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo se lleva a cabo el cuidado de estudiantes con discapacidad y/o trastornos del desarrollo global utilizando tecnologías de asistencia. Los encuestados, los maestros, la administración escolar (director y supervisores), los padres/tutores y los profesionales de la sala de apoyo y recursos informaron sobre los desafíos experimentados en la vida escolar cotidiana y presentaron opciones para superarlos. Los datos recolectados a través de entrevistas con guión semiestructurado indicaron que la escuela era vista como un ambiente inclusivo con constantes ajustes estructurales y adquisición de equipamiento. Sin embargo, fue evidente la necesidad de invertir en acciones de educación permanente, así como el deseo expresado por los entrevistados de crear un proceso más efectivo de intercambio de información entre padres/tutores y profesionales de la escuela, con miras a materializar la inclusión escolar y el consecuente desarrollo del aprendizaje de estos estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Tecnología de Asistencia. Servicios Educativos Especializados.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), foco da Educação Especial, se tornou um assunto amplamente debatido nas comunidades acadêmicas e escolares. De acordo com Celedón (2005), diante do atraso no qual nos encontramos a respeito dessa temática, torna-se essencial impulsionarmos os debates e a troca de experiências, buscando e construindo entendimentos e gerando conhecimento para o estabelecimento de práticas em sala aula, que possibilitem, de fato, a inclusão escolar.

O contexto educacional das escolas de educação básica mostra que há uma movimentação importante para o aprimoramento de práticas por parte dos profissionais da educação, adaptações físicas e estruturais nos prédios escolares, criação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e oferta de cursos de formação e atualização sobre o assunto entre outros (BERSCH, 2013). Entretanto, apesar de todo esse movimento, podemos afirmar que as nossas escolas são espaços inclusivos nos moldes necessários à inclusão de estudantes com NEE? Quais recursos de TA vêm sendo usados para promover a maior inclusão desses alunos? O que está sendo feito para que esses estudantes sejam incluídos também no meio social?

Diante de tais questionamentos, o objetivo de nossa pesquisa é compreender como acontece o atendimento destinado aos estudantes com deficiências e/ou com transtornos globais de desenvolvimento utilizando as tecnologias assistivas. Para isso, tomamos como estudo de caso uma escola municipal localizada no município de Santa Luzia – MG. Buscamos, por meio de entrevistas (com roteiro semiestruturado específico para cada grupo de entrevistados) junto aos profissionais da educação e pais/responsáveis de estudantes, obter os dados primordiais para: (i) compreender de que maneira as TA possibilitam a inclusão dos estudantes; (ii) identificar os desafios enfrentados por docentes, direção (diretor e supervisores), pais/responsáveis e profissionais de apoio e da sala de recursos, que lidam direta ou indiretamente com esses alunos; e (iii) entender como e se a inclusão acontece na escola escolhida. Registro importante deve ser feito em relação ao período da coleta de dados: segundo semestre de 2021, período quando as escolas públicas mineiras, municipais e estaduais, embora com diferenças nos calendários, estavam se reorganizando para retomar as atividades presenciais, passado o período mais crítico da pandemia causada pela Covid-19.

Para a compreensão dos assuntos relacionados à pesquisa, o leitor encontrará, na seção do referencial teórico, dados sobre o percurso histórico da educação inclusiva e especial no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que nossa pesquisa se baseou no ensino público



do Brasil, mais especificamente no município de Santa Luzia – MG. Mais adiante, o leitor poderá ter acesso a dados referentes à educação inclusiva e especial nas escolas de Minas Gerais. Ainda dentro do texto dos referenciais, trazemos informações detalhadas sobre o atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais. Esclarecemos, também, as características e especificidades de cada um desses recursos no âmbito da educação inclusiva e especial. Ao final, falamos sobre as contribuições das tecnologias assistivas à educação inclusiva e especial, e detalhamos pontos fundamentais sobre essa área de conhecimento, que vêm ganhando espaço e importância nos ambientes escolares e sociais.

Os procedimentos metodológicos descrevem a maneira como a pesquisa foi realizada e detalha os aspectos específicos da construção, desenvolvimento e obtenção de dados, que permitiram, mais adiante, a elaboração do texto, na qual constam a análise dos dados e as discussões.

Por fim, trazemos os resultados da pesquisa em nossas considerações finais. As respostas obtidas trouxeram dados significativos sobre o trabalho realizado na instituição de ensino pesquisada. Particularmente, foi possível entendermos como cada um dos entrevistados entende, contribui e/ou promove ações de inclusão dos estudantes da Educação Especial.

Enfim, disponibilizamos a seção Referências para que o leitor possa consultar os textos que foram usados na elaboração deste artigo e que muito representam para a confiabilidade das informações prestadas.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1. PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Conhecer a história de um fenômeno social nos faz entender a situação em que ele se encontra atualmente, quais as forças que o moldaram e os atores presentes no cenário. Dessa maneira, iniciaremos nossas discussões analisando como se deu a evolução dos processos inclusivos direcionados às Pessoas com Deficiência (PCD), Pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento (PTGD) e pessoas com altas habilidades/superdotação¹ no contexto global, embora de maneira resumida, até chegarmos ao contexto educacional brasileiro, do qual trataremos com mais ênfase. Em primeiro lugar, precisamos entender que ainda estamos

¹ Lócus escolhido para a pesquisa, não havia caso de estudante com altas habilidades/superdotação. Assim, o artigo reconhece esse grupo como sendo um dos públicos da Educação Especial, mas focará nas PeD e) eGD),ur erem estes os públicos presentes na comunidade escolar investigada.



caminhando e que, portanto, há muito a se alcançar. Todavia, partindo do ponto de que houve um início para esta caminhada, buscamos compreender como tudo começou, aonde chegamos e o que ainda precisamos fazer para termos um cotidiano escolar inclusivo.

Ao analisarmos referências que tratam do assunto em termos mundiais, podemos constatar que “a humanidade está atrasada”, segundo as palavras de Celedón (2005, p. 4). O mesmo autor aponta que a ideia de inclusão escolar passou a existir somente a partir do século XX seguindo um modelo segregacional. Ou seja, não havia “mistura” entre os que pertenciam às classes dominantes (ricos, brancos, homens e “não deficientes”) e aqueles que eram considerados inferiores (pobres, negros, mulheres e deficientes). Somente na segunda metade daquele século, surgiram as “escolas especiais”, tendo em vista o atendimento às crianças denominadas “deficientes”. Mais adiante, o autor se refere ao que seria, para ele, uma “aberração pedagógica”: a criação de classes especiais dentro das escolas comuns, escancarando a nítida separação de dois sistemas educacionais.

Na década de 1970, houve o movimento chamado “integração”, no qual o aluno deveria se adaptar às exigências da escola comum, e não o contrário. Nesse período, a matrícula de PCD e/ou PTGD em escolas comuns era tida como preferencial. Porém, foi somente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 que houve uma percepção da necessidade de se incluírem esses alunos em escolas comuns sem restrições.

Retornando ao tempo do império no Brasil, é possível percebermos os primeiros movimentos em direção à educação inclusiva a partir de meados do século XIX, quando Dom Pedro II fundou o Instituto Benjamin Constant (antigo Instituto dos Meninos Cegos – 1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (antigo Instituto dos Surdos Mudos – 1957). No entanto, foi somente com a Constituição de 1988 que aconteceu uma ampliação dos direitos legais dos brasileiros, tratando a inclusão como um direito, que deveria ser assegurado pelo Estado a todos os brasileiros, gerando a necessidade de se garantir o acesso em todos os ambientes, fossem eles educacionais e/ou sociais (BRASIL, 1988). No Artigo 208 da Constituição brasileira, parágrafo 3º, há a garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes da Educação Especial, sendo este, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Acompanhando os movimentos mundiais para a inclusão (Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948, Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – 1990, Declaração de Salamanca – 1994, Fórum Consultivo para a Educação para Todos, em Dakar – 2000, Fórum Mundial de Educação, em Incheon – 2015), não apenas no âmbito educacional,



mas também socialmente, o Brasil passou a criar decretos e leis, que visavam à ampliação e à melhoria do atendimento a essa parcela da população. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) é um importante marco, pois estabelece como dever do Estado e da família o zelo pelo direito à educação de todos (ROSSI, 2020).

Em termos legais, o Brasil avançou muito. A criação de novos decretos e leis, que deram base e/ou sucederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, possibilitou a ampliação do atendimento às PCD e PTGD, a garantia de seus direitos e o estabelecimento de seus deveres como cidadãos brasileiros. O Quadro 1, a seguir, apresenta essas legislações.

Quadro 1 - Legislações que se constituem como avanço educacional e social para as PCD no Brasil

Nome	Data	Especificação
Lei nº 8.069	13 de julho de 1990	Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente.
Decreto nº 93.841	29 de outubro de 1986, reestruturado pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que tem como finalidade a coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas referentes às pessoas portadoras de deficiência.
Lei nº 10.098	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.
Lei nº 10.436	24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências.
Lei nº 12.764	27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 13.005	25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências.
Lei nº 13.146	6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.409	28 de dezembro de 2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada(2022).

Percebemos, portanto, que o Brasil, em termos legais, está bem organizado para permitir que o ambiente escolar seja um local inclusivo. Todavia, o cenário observado nas escolas, especialmente aquelas públicas, não reflete os avanços das leis. Por meio de uma comparação entre os dados dos Censos Escolares de 2020 e 2021, foi possível constatarmos que houve uma redução no número de matrículas de estudantes com deficiências nos Anos iniciais – parcial – e EJA presencial fundamental, de 2020 para 2021 (INEP, 2022). É imprescindível considerarmos que, em 2020, o mundo viveu uma das maiores pandemias da humanidade (provocada pela Covid-19). Por isso, há a possibilidade de esses dados terem sido influenciados pelo cenário pandêmico, que trouxe diversos tipos de restrições.



Voltando a atenção para a condução da formação escolar das pessoas foco da Educação Especial, é possível encontrarmos algumas barreiras, que, ainda, são muito visíveis e relutantes em se manterem. Na perspectiva de Celedón (2005), o profissional que lida diretamente com esses estudantes na escola deve estar disposto a trabalhar em prol da inclusão, e não, simplesmente, se colocar em posição de recuo diante dos desafios impostos para a materialização dessa política inclusiva. Segundo o autor:

Aparecem as desculpas: nós não temos dinheiro suficiente; não fomos treinados para tomar conta dessas crianças; eu não escolhi a educação especial; não tenho especialização na área; não temos tempo para criarmos um novo currículo (flexível) para ‘eles’; as outras crianças serão prejudicadas; etc. E ainda há os mais radicais: não ganho para isso (CELEDÓN, 2005, p. 7).

É consenso entre vários especialistas que o que se vê atualmente não é muito diferente do relatado no trecho citado. Entretanto, esse cenário não deve ser generalizado. De maneira a dar voz àqueles e àquelas, que lidam diretamente com esses desafios cotidianos da inclusão social e educacional das crianças e jovens com deficiência e/ou com transtornos globais de desenvolvimento, a pesquisa permitiu que eles falassem: gestores, equipe pedagógica, professores de sala regular e de sala de apoio especializado, e pais/responsáveis.

Entendemos ser possível encontrarmos profissionais comprometidos com a educação de todos os seus alunos sem discriminações. Além disso, não podemos deixar de mencionar que faltam investimentos por parte do poder público, para que as escolas possam se reestruturar fisicamente, para que os profissionais recebam formações complementares e continuadas, e para a criação de programas de apoio de modo a amparar famílias e PCD/PTGD, entre outras medidas, que, em conjunto, criam um cenário, no qual a inclusão escolar passa a ser possível.

Um outro ponto crítico para o avanço desse processo de inclusão escolar e social está justamente no fato de a sociedade brasileira, de uma forma geral, ainda apresentar certas resistências e visões antiquadas quando se discutem as capacidades de uma pessoa com deficiência e/ou com transtornos globais de desenvolvimento. De acordo com Costa (2020, p. 10), “é hora de assumir nosso papel no processo de desnaturalizar esse constructo social que vem afastando as pessoas com deficiências do direito a uma vida plena e digna. E, para isso, urge entender que esse preconceito é estrutural e cada um de nós o carrega e reproduz”. Certamente, o fortalecimento desse movimento inclusivo escolar é essencial para que possamos aprender com as diferenças.



2.1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Diante do que já foi exposto e discutido na seção anterior, seguimos, agora, para uma discussão mais específica buscando compreender, por meio da literatura, como acontece a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas de Minas Gerais.

O marco inicial da Educação Inclusiva no estado de Minas Gerais se deu a partir da atuação da educadora, psicóloga e pesquisadora Helena Antipoff (1892-1974) ainda em 1929. Ela foi convidada pelo governo estadual para atuar no processo de implementação das classes especiais nas escolas regulares mineiras, projeto que se efetivou em 1931 (GONÇALVES; RAHME; ANTUNES-ROCHA, 2018). A função dessas classes especiais, no primeiro momento, era “orientar as primeiras tentativas de organização de classes homogêneas por nível intelectual nas escolas públicas estaduais, utilizando testes de inteligência” (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 70).

Ainda de acordo com as autoras, essas classes homogêneas estariam destinadas ao agrupamento de crianças com características semelhantes de aprendizagem, tendo em vista a eficiência do trabalho educacional e as fases de criação e implementação do projeto terem se estendido até 1950, quando, a partir de então, teve-se início uma outra fase: a criação das “escolas especiais”. Conforme essa nova proposta, as escolas especiais trabalhariam, exclusivamente, com estudantes “portadores de deficiência”, incentivando o desenvolvimento de habilidades variadas, para que essas pessoas pudessem ser preparadas para a vida em sociedade, depois que saíssem da escola, o que não vinha sendo feito nas classes especiais. Havia, nas instituições destinadas a esse fim, um suporte de especialistas das áreas de medicina, psicologia, pedagogia etc. com o objetivo de identificar as características de cada estudante, traçando propostas de atendimento e formação educacional, que fossem adequadas a cada caso, e, ainda, prestando assistência nas áreas de saúde (BORGES; CAMPOS, 2018).

A ampliação no número de escolas especiais foi bastante significativa nessa fase e perdurou até 1990. Dentre essas instituições especiais mineiras, podemos citar: (i) o Instituto Pestalozzi (em Belo Horizonte), criado em 1935, onde os estudantes matriculados recebiam atendimento especializado por meio de uma equipe multidisciplinar; (ii) a Fazenda do Rosário (no município de Ibirité), que iniciou seus trabalhos focados na escrita e na leitura, além de proporcionar uma formação profissionalizante aos estudantes, formação considerada primordial para que os estudantes pudessem desfrutar de uma vida independente na sociedade; e (iii) o Centro Pedagógico anexado ao antigo Hospital de Neuropsiquiatria Infantil de Minas Gerais



(HNPI), em Belo Horizonte, onde havia uma estrutura composta por uma instituição especializada, cujo nome é Escola Estadual “Martins Silva”, fundada em 1980, além do setor de internação do HNPI, do ambulatório e do setor de avaliação e tratamento (BORGES; CAMPOS, 2018).

É crucial mencionarmos que, durante toda essa fase de implementação das escolas especiais em Minas Gerais, as classes especiais das escolas regulares mineiras continuaram a existir. Foi nessa fase que os processos de exclusão dos estudantes, que não se “enquadravam nos padrões” da escola regular e por não conseguirem acompanhar o desenvolvimento escolar dos estudantes sem deficiência, obtinham insucesso ao serem avaliados. De acordo com Borges e Campos (2018), a princípio, as classes especiais deveriam ser formadas por alunos “mentalmente retardados e educáveis”, que tivessem passado pela avaliação prévia da equipe multidisciplinar da própria instituição e das quais receberiam todo o suporte educacional, de saúde, de recursos físicos, estruturais e humanos necessários para o pleno desenvolvimento das suas capacidades, respeitando-se a diversidade desse público. Porém, na prática, isso não funcionou, uma vez que os profissionais não estavam, efetivamente, preparados para lidar com as especificidades da Educação Especial e, ainda, não havia um espaço físico escolar adequado para o cumprimento das exigências legais regulamentadas (BORGES; CAMPOS, 2018).

Segundo Borges e Campos (2018), em 1973, diante do insucesso ainda muito latente, promulgou-se a Resolução nº 318, que impediu a classificação por tipificação. Assim, a partir daquele momento, os estudantes seriam agrupados por idade, rendimento escolar e escolaridade. Essa iniciativa buscou reduzir o número das classes especiais nas instituições educacionais. Todavia, esse número só aumentou, porque a Resolução estabelecia, também, aumento de 20% nos salários dos professores que comprovassem a atuação em classes especiais. Além disso, as escolas especiais passaram a perder sua função principal, que era atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, e começaram a receber, também, estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas sem deficiências (BORGES; CAMPOS, 2018).

O evidente processo contínuo de degradação desses modelos de atendimento educacional não extinguiu as escolas especiais em Minas Gerais, mas contribuiu para o surgimento, no fim da década de 1990, da proposta das escolas inclusivas, que, em sua essência, propunha que esse ambiente educacional fosse único para todos, independentemente das limitações físicas, psicológicas, sociais e de aprendizagem de cada indivíduo. A implantação



dessas mudanças, primeiramente nas instituições estaduais de Minas Gerais, teve início a partir do desenvolvimento do Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), desenvolvido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) entre os anos de 2001 e 2005. O objetivo do PAED foi instituir a Educação Inclusiva nas escolas estaduais, almejando alcançar uma educação de qualidade, adaptada à diversidade e às potencialidades dos estudantes público-alvo (GONÇALVES; RAHME; ANTUNES-ROCHA, 2018).

Outras medidas e programas surgiram em decorrência da necessidade de ampliação e melhorias do atendimento educacional inclusivo nas escolas mineiras. Mais recentemente, em 10 de janeiro de 2020, o governo estadual publicou um documento de relevância para a Educação Especial: a Resolução SEE nº 4.256 (MINAS GERAIS, 2020), que instituiu as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino. Um dos pontos fundamentais desse documento é o fato de ele: trazer um modelo estruturado e padrão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que deverá ser usado pelos professores para o preenchimento de dados relevantes sobre seus estudantes, foco da Educação Especial; estabelecer o quantitativo de estudantes atendidos na Sala de Recursos (cujo mínimo será entre oito e 20 alunos); individualizar o atendimento do guia-intérprete aos estudantes surdocegos (antes, era de três estudantes por guia); e, por fim, estabelecer mudanças para o atendimento ofertado nas escolas especiais (MINAS GERAIS, 2020).

Analisando os dados dos Censos Escolares de 2020 e 2021, e selecionando os dados do estado de Minas Gerais, é possível verificarmos que houve uma oscilação no número de matrículas de estudantes, foco da Educação Especial, tanto nas instituições de ensino especiais quanto nas regulares. Dentre as reduções nas matrículas, destacamos as modalidades Creche (parcial e integral), Anos iniciais (parcial) e Anos finais (integral) do Ensino Fundamental e EJA presencial do Ensino Fundamental. O aumento mais expressivo no número de matrículas foi observado nos Anos finais (parcial) do Ensino Fundamental, saindo de 42.008 matrículas em 2020 para 43.493 matrículas no ano de 2021 (INEP, 2022).

Assim como já descrito na primeira seção do referencial teórico, Minas Gerais está caminhando em direção à ampliação do atendimento inclusivo em suas instituições educacionais. Da mesma forma como acontece em todo o Brasil, as dificuldades para a ampliação desse atendimento são praticamente as mesmas. Segundo descrito por Borges e Campos (2018), é preciso, principalmente, que a educação esteja atenta às especificidades dos sujeitos, que constituem o público-alvo da Educação Especial, pois cada pessoa apresenta um



grau de limitação e um leque de habilidades muito particulares. Não basta apenas desenvolvermos métodos e recursos adaptados às diversidades dos estudantes da Educação Especial. É preciso combiná-los com o comprometimento das entidades públicas, governos, professores, profissionais da saúde, familiares e a sociedade em geral, para que, enfim, possamos, realmente, incluir todas e todos, seja no ambiente educacional ou nos espaços sociais onde estão presentes.

2.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Os avanços na educação inclusiva obtidos até agora são muito importantes e representam grande relevância para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e abertos à aceitação das diferenças de cada indivíduo. A escola e a família desempenham papéis cruciais na superação dos desafios impostos pelas deficiências ou dificuldades de cada uma das crianças, jovens e adultos, além de fornecerem bases significativas para a autoaceitação e empatia para com os outros. Diante da necessidade de ampliar o atendimento prestado nas escolas acerca da inclusão de pessoas com necessidades especiais, faz-se essencial entendermos qual a finalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), palavras essas ditas, com muita frequência, no cotidiano do ambiente escolar, porém pouco compreendidas por uma parte dos profissionais envolvidos (BRASIL, 2010).

Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE pode ser entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011), que devem ser prestados de maneira:

I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Ainda segundo o mesmo Decreto, é essencial que o AEE seja incluído na proposta pedagógica da escola e que conte com a participação das famílias, atenda às necessidades específicas de cada indivíduo pertencente ao público-alvo e, por fim, esteja articulado às demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Sabemos que a compreensão das especificidades relacionadas ao AEE pode trazer alguns desafios aos professores, aos demais profissionais das instituições educacionais e, mesmo, aos pais dos estudantes. Por isso, faz-se necessário que haja uma colaboração bem estruturada entre esses atores. O compartilhamento de informações e conhecimentos pode



contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento de estratégias e adaptações curriculares, modificações arquitetônicas e ampliação da assistência prestada ao público-alvo. Vale ressaltarmos que já existe um consenso na literatura estrangeira de que a colaboração entre professores da educação comum e da educação especial pode oportunizar “uma reflexão da prática pedagógica, ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum e proporcionar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 119). O AEE, segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, deve ser prestado

[...] prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2010).

Essa orientação estabelece, portanto, o local apropriado para o AEE de maneira que o estudante tenha condições de participar das atividades comuns à sua turma e, no contraturno, por meio desse atendimento especializado, é possível que ele receba incentivos adequados para superar suas dificuldades e desenvolver outras habilidades. A SRM é um ambiente adequado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, segundo as orientações do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), esse ambiente deve possuir materiais didáticos e pedagógicos, mobiliário adaptado e equipamentos destinados ao pleno desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que o frequentam.

Porém, o fato de a escola possuir uma SRM bem estruturada não significa que o sucesso de seu uso esteja garantido. Na perspectiva de Oliveira, Zaborosky e Luz (2018, p. 231), existe um consenso entre os profissionais que trabalham na SRM quando relatam o fato de não haver uma articulação consolidada entre eles e os profissionais das salas comuns, além de existir uma certa dificuldade em “estabelecer parcerias” com esses profissionais, tendo em vista as diferenças existentes na formação de cada profissional.

Diante do exposto, é preciso considerarmos que existem obstáculos, que, ainda, devem ser superados, mas não podemos deixar de valorizar os avanços já alcançados até agora. O fato de existirem leis que defendem a ampliação da inclusão no ambiente educacional e na sociedade não significa que a luta terminou. Pelo contrário, devemos continuar empenhados para alcançarmos a mudança no planejamento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.



2.3. CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

A busca pela plena inclusão de todas as pessoas nos contextos educacionais e sociais vem se tornando cada vez mais intensa e constante. Os debates em torno da criação de recursos de acessibilidade e assistência propiciam o desenvolvimento de novas tecnologias, que visam à independência e à garantia da dignidade da pessoa com deficiência nos mais variados ambientes públicos e privados. Diante disso, torna-se importante entendermos o que são as Tecnologias Assistivas (TA) e como elas vêm promovendo a inclusão dos estudantes, foco da Educação Especial, no ambiente escolar, seja nas instituições públicas ou naquelas privadas. A fim de compreendermos o que são as TA, recorreremos à Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) do ano de 2007, que usa a seguinte definição:

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, *online*).

As TA têm, então, a função de reduzir as barreiras cotidianas impostas às pessoas que possuem algum tipo de limitação física ou intelectual, tendo em vista a importância de oferecer a elas o máximo de independência para a execução de tarefas ou atividades do dia a dia de modo que sua dependência seja reduzida ao mínimo possível. Segundo Sousa, Jurdi e Silva (2015), é justamente por esses motivos que há um movimento crescente acerca da utilização e produção de recursos tecnológicos especializados ou equipamentos de ajuda.

No cenário educacional atual, vemos uma movimentação ascendente em busca da incorporação dessas tecnologias, principalmente onde há um olhar mais atento para o atendimento prestado aos estudantes com algum tipo de deficiência ou limitação. Porém, Bersch (2013) chama a atenção para um ponto crucial a partir do momento quando a instituição educacional decide fazer uso de uma determinada TA. De acordo com a autora, é preciso entender que um recurso ou serviço com essa proposta deve atender às especificidades de cada indivíduo, tendo em vista que somos seres únicos e diferentes. Por isso, a dificuldade de uma pessoa não representa, necessariamente, a dificuldade de todos.

Outro ponto a considerarmos está no fato de que a tecnologia, por si só, pode não ser capaz de suprir todas as necessidades educacionais de um estudante. Pelo contrário, algumas tecnologias atendem apenas a um número limitado de tarefas. Com base nisso, é muito importante que a equipe escolar, acompanhada dos profissionais do AEE, tenha conhecimentos



consistentes acerca das tecnologias disponíveis e, principalmente, do que cada aluno necessita a partir do uso desse recurso, obtendo subsídios para a organização do plano de trabalho envolvendo os profissionais da sala regular e da SRM.

Ainda conforme Bersch (2013), há alguns pontos fundamentais para serem levados em conta nesse processo de conhecer as necessidades do estudante: a escolha do melhor recurso assistivo e o planejamento pedagógico da equipe. Em primeiro lugar, deve-se conhecer o “aluno” e entender quais os problemas ou dificuldades precisam ser superados. Deve-se conhecer suas capacidades e limitações de maneira que a tecnologia possa ampliar habilidades e reduzir dificuldades. O segundo fator é entender o “contexto”; ou seja, saber o que já existe na escola e o que falta em termos materiais e humanos, como devem ser mapeadas as parcerias possíveis entre os profissionais especializados e, por fim, identificar a qualidade e o nível de conhecimento da equipe, que vai atuar diretamente com os recursos e com os alunos. O último ponto se relaciona à “tarefa”; isto é, diante das atividades propostas em sala de aula pelo professor regente, é essencial identificar se haverá limitações para a execução destas por parte desse estudante e se ele poderá participar das mesmas atividades com seus colegas sem prejuízos ao processo inclusivo. Nesse sentido, a TA poderá ser usada de forma a ampliar as possibilidades de participação desse estudante.

Seguindo essas orientações, evitam-se as situações relacionadas ao desperdício das verbas financeiras disponibilizadas para a aquisição de materiais especializados, o entulhamento de objetos sem utilidade, a decepção por parte dos estudantes ao receberem um recurso que nada contribuirá para a sua evolução e a desmotivação dos profissionais que acompanham esse estudante ao perceberem que, apesar dos investimentos financeiros, nada mudou nas práticas pedagógicas cotidianas. Bersch (2013), ainda, aponta que existem materiais e serviços, os quais estão incluídos nessa proposta assistiva, como, por exemplo, vocalizadores (emitem voz gravada ou sintetizada), teclados de computador e *mouses* adaptados, mesas ergonômicas, cadeiras para adequação postural, suporte para leitura, aranha mola com lápis (auxilia na escrita), tesoura mola e *softwares* para execução de atividades variadas entre outros.

A variedade de materiais é muito grande e, como já dito, é importante conhecermos bem as necessidades que o estudante fará uso do recurso, zelando para que as suas necessidades específicas sejam atendidas e ele possa participar das aulas sem impedimentos ou restrições.



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento metodológico da pesquisa se deu a partir do método indutivo, no qual o ponto de partida é a observação de situações específicas, objetivando o alcance de conclusões mais gerais. Resumindo, é um método de generalização (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nesta pesquisa, partimos de um ponto onde coletamos informações de componentes da comunidade escolar, para que tivéssemos uma visão e o entendimento sobre a inclusão de estudantes com NEE na perspectiva da tecnologia assistiva dentro de um ambiente educacional.

A característica qualitativa da pesquisa é outro ponto a ser mencionado e que representa enorme importância para a compreensão da maneira como o estudo se desenvolveu. Entendemos como pesquisa qualitativa aquela cujo foco é “compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (BENTO, 2012, p. 1).

O objetivo de nossa pesquisa é compreender como acontece o atendimento destinado aos estudantes com deficiências e/ou com transtornos globais de desenvolvimento, utilizando as tecnologias assistivas. Para isso, tomamos como estudo de caso uma escola municipal localizada no município de Santa Luzia – MG. Escolhemos o estudo de caso para nossa pesquisa, pois, segundo Branski, Franco e Lima Junior (2010, p. 1), “o estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto”. Por tal descrição, compreendemos que esta pesquisa está inserida nessa proposta, uma vez que busca, por meio de entrevistas (com roteiro semiestruturado específico para cada grupo de entrevistados) junto aos profissionais da educação e pais/responsáveis de estudantes, obter os dados necessários para: (i) compreender de que maneira as TA possibilitam a inclusão dos estudantes; (ii) identificar os desafios enfrentados por docentes, direção (diretor e supervisores), pais/responsáveis e profissionais de apoio e da sala de recursos, que lidam direta ou indiretamente com esses alunos; e (iii) entender como e se a inclusão acontece na escola escolhida.

Salientamos que a escolha por essa escola se deve ao fato de a pesquisadora trabalhar na instituição e ter acesso a documentos e contato com pessoas, que pudessem contribuir para a realização da pesquisa. Após a definição da instituição, realizamos a escolha dos entrevistados.

A pesquisa envolveu 11 participantes, sendo estes: três professores das salas regulares, duas professoras de apoio, duas mães de alunos com deficiências e/ou transtornos globais de



desenvolvimento, duas supervisoras, uma professora da sala de recursos e o diretor. Para escolher quais seriam os pais/responsáveis, contamos com o auxílio da professora da sala de recursos multifuncionais e levamos em consideração o fato de ela conhecer grande parte das famílias dos alunos com NEE. A escolha dos professores e profissionais de apoio se deu por critérios como experiência na educação e disponibilidade para participação na entrevista.

Todos os entrevistados consentiram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido a eles antes da entrevista. Antes da assinatura do Termo, foram prestados esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, a importância do estudo, seus riscos e benefícios. As entrevistas foram gravadas em áudio, o que facilitou a posterior transcrição das falas da pesquisadora e dos entrevistados. O roteiro da entrevista buscou identificar o ponto de vista de cada um dos entrevistados sobre determinada questão específica do processo de inclusão escolar, não importando o grupo entrevistado. Assim, todos os entrevistados responderam às mesmas perguntas, exceção feita apenas à quarta questão, que foi adaptada para cada um dos grupos. É importante mencionarmos que as entrevistas foram feitas com cada participante individualmente. A justificativa para essa organização se deve à intenção de proporcionar mais liberdade de expressão aos participantes. O tempo gasto para a realização das entrevistas foi de uma semana.

O roteiro usado nas entrevistas foi composto pelas perguntas: (1) De maneira geral, você considera a escola municipal “Etelvino Souza Lima” inclusiva? [As alternativas eram Sim e Não]. Qual o principal motivo para você escolher essa resposta? (2) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos especiais em escolas comuns? (3) Você considera adequadas as estruturas arquitetônicas que a escola oferece para alunos da Educação Especial? Justifique sua resposta. (4.1) *[Pergunta destinada aos profissionais da escola]* Há um contato próximo entre você e as famílias dos estudantes com necessidades especiais? (4.2) *[Pergunta destinada aos pais/responsáveis]* Há um contato próximo entre a sua família e os profissionais da escola ou algum profissional específico? (4) *[Para ambos os grupos]* Explique como é essa relação. (5) Você sabe o que são Tecnologias Educacionais Assistivas? *[Caso a resposta fosse afirmativa, seria feita a pergunta complementar]* Essa escola faz uso dessas tecnologias? (6) Quais são os desafios, segundo seu ponto de vista, para a real inclusão desses alunos na escola regular e na sociedade?

Todas as entrevistas foram realizadas na escola pesquisada e cada participante pôde se expressar sem limitações de tempo. Após a finalização das entrevistas, deu-se início à etapa de



organização dos dados coletados, sendo necessário transcrever em Word todas as respostas obtidas. Dessa forma, tivemos mais facilidade na busca pelas informações no momento da construção da seção de análise dos dados e discussões, que será apresentada adiante.

O projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário UNIFAMINAS, conforme CAAE nº 53691321.8.0000.5105.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Perguntados se a escola era inclusiva, 27,2% dos entrevistados responderam negativamente, considerando que ela, ainda, precisava melhorar em vários aspectos, que iam desde as estruturas arquitetônicas até a formação e o preparo do profissionais, que lidam com os estudantes da Educação Especial, com destaque para a pouca oferta de ações de formação, especialmente em serviço. Um dos professores justificou sua resposta dizendo que a escola “[...] não possibilita o mesmo aprendizado para aqueles alunos ditos de inclusão. Eles estão presentes na escola mais como um papel social do que realmente para a educação inclusiva”

Em contrapartida, 36,3% dos entrevistados responderam “Sim”, considerando a escola como sendo um ambiente inclusivo. Como justificativas, a escola estaria à frente de outras instituições de ensino, não apenas por suas estruturas físicas e materiais compatíveis ao atendimento dos estudantes “da inclusão”, mas também pelo grupo de profissionais que se mantinha empenhado em incluí-los. Registramos que, nos últimos anos, essa instituição passou por adequações estruturais, tendo em vista a garantia de acessibilidade a todos os membros da comunidade escolar. Essas mudanças foram mencionadas por 90,9% dos entrevistados.

Ainda para a primeira pergunta, 36,3% dos entrevistados consideraram a escola como um ambiente inclusivo, porém precisando de melhorias não apenas nos aspectos físicos e arquitetônicos como também no atendimento educacional oferecido pelos profissionais da instituição. Segundo um dos professores entrevistados,

[...] nem todos os professores incluem os alunos, não! Não se interessam em fazer as atividades de inclusão, não se interessam pelo aluno... Têm uns que têm até – ‘Ah, o que ele está fazendo aqui nessa escola? Ele deveria estar em outra escola, em outro lugar, numa escola especial pra eles’.

Essa fala reforça a necessidade de investimento em ações de formação profissional continuada, preferencialmente no ambiente educacional. São momentos oportunos para a construção coletiva de entendimentos sobre as potencialidades daquele ambiente para a inclusão de todos os alunos bem como para se discutirem as fragilidades que precisam ser



trabalhadas, sejam no nível local ou que precisarão ser encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação.

Quando questionados sobre a inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem em escolas comuns, 63,6% dos entrevistados responderam que a escola comum é o lugar mais adequado para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes, “deficientes” ou não, principalmente pelo fato de aprenderem a conviver e a respeitar as diferenças. Já 27,2% dos entrevistados acreditam que é preciso incluir esses alunos em escolas regulares somente depois de analisar e conhecer suas especificidades, pois alguns estudantes apresentam necessidades com as quais a escola regular não consegue lidar ou atender. Um dos professores entrevistados, por exemplo, disse:

[...] temos que ver, estudar, analisar se aquela criança, naquele momento, seria o melhor pra ela. Porque, quando é uma escola especializada boa, tem um acompanhamento psicológico, de T.O. [terapia ocupacional], de fono [fonoaudiologia] e, às vezes, ela precisa muito mais disso do que do contato só com crianças da faixa etária, que é o que na escola regular comum ela teria.

Esse ponto de vista foi unânime nesse grupo de respondentes. Houve apenas um entrevistado que não soube se posicionar a respeito dessa questão.

A próxima pergunta buscou identificar se as estruturas arquitetônicas do ambiente estavam adequadas às demandas dos estudantes, foco da Educação Especial, e 72,7% responderam afirmativamente, porém com ressalvas, apontando que, ainda, precisava melhorar em alguns pontos. Foi mencionado, por exemplo, que a instituição possuía uma rampa de acesso ao segundo andar, mas ela é muito íngreme e não tem cobertura, o que dificulta o acesso de cadeirantes, além dos transtornos à circulação de alunos em dias chuvosos (pouca acessibilidade para todos os integrantes da comunidade escolar). Já 18,1% dos entrevistados disseram não saber responder a essa pergunta por não terem percebido, ainda, o que pode estar em falta na escola. Apenas um participante disse que as estruturas estão adequadas e que não há, da parte dele, reclamação alguma a esse respeito.

Quando questionados se havia uma organização que permitia um contato próximo entre as famílias dos estudantes com deficiências e/ou com transtornos globais do desenvolvimento e os profissionais da instituição, 45,4% responderam que “Sim”, principalmente em se tratando de troca de informações entre os pais/responsáveis e os supervisores. De acordo com eles, a supervisão exercia um papel de interlocutora entre os pais/responsáveis e os professores, quando as demandas apresentadas pelos pais/responsáveis eram registradas e repassadas aos professores, sempre que necessário. Contudo, a maioria dos entrevistados (54,5%), embora



considerasse esse contato como sendo muito importante para a escola e para o desenvolvimento do atendimento educacional prestado aos estudantes, respondeu não identificar esse canal de comunicação cotidiano entre a equipe escolar e a procura das famílias dos “estudantes da inclusão”.

Questionados se sabiam o que eram as TA, apenas 45,4% disseram conhecê-las. Após serem explicadas as características dessas tecnologias e alguns exemplos destas, perguntamos se a escola fazia uso dessas tecnologias. Novamente, 45,4% dos entrevistados disseram que a instituição tinha e fazia uso dessas tecnologias no dia a dia com os alunos da Educação Especial, sendo mencionados, inclusive, o recebimento de significativa verba no ano de 2021 para a ampliação do espaço destinado à Sala de Recursos e a aquisição de materiais para esse ambiente além dos que já existiam.

Por fim, a última questão buscou entender, do ponto de vista de cada entrevistado, quais eram os desafios para a real inclusão desses alunos na escola regular e na sociedade. Uma parcela de 36,3% disse que entendia ser preciso vencer preconceitos e ampliar a acessibilidade nos mais variados locais. Para 27,2% dos participantes, o maior desafio a ser vencido pela sociedade brasileira (e por aquela comunidade escolar, em especial) era o capacitismo. Dar maior visibilidade às pessoas, foco da Educação Especial, foi o desafio social apontado por 18,1% dos entrevistados, além de ser preciso que a sociedade se conscientizasse, respeitasse e tivesse empatia com essas pessoas. Por fim, 1% mencionou ser essencial incentivar as PCD e PTGD a serem independentes e terem uma vida plena em sociedade, além do necessário investimento em legislações, que garantam os seus direitos.

O trabalho realizado pela professora na sala de SRM foi muito elogiado por todos os participantes de maneira unânime. Todavia, uma especificidade do funcionamento da SRM na instituição limita o potencial inclusivo do ambiente. Conforme relatado por alguns entrevistados, a SRM oferece atendimento somente no turno matutino, organização que impossibilita ou, pelo menos, dificulta o atendimento àqueles alunos que estudam nesse mesmo período.

Outra observação primordial se refere ao fato de alguns profissionais da escola, ainda, não terem se sensibilizado para a necessidade de ampliar o atendimento educacional desses alunos na própria instituição. Essa resistência é relatada por Capellini e Mendes (2007, p. 115) ao apontarem que um dos motivos para tal situação está no fato de que os professores “[...]”



foram formados para trabalhar com a homogeneidade, com o aluno “ideal”. É fato que não há um aluno “ideal” e é essa visão que precisa ser mudada socialmente.

A formação continuada dos profissionais, também, foi mencionada por todos os participantes da entrevista. Segundo eles, os cursos de graduação não oferecem a formação adequada para o atendimento dos “alunos especiais” apesar de a disciplina com foco na temática da Educação Especial existir nas matrizes dos cursos. Essa percepção vai ao encontro da fala de Celedón (2005) no que se refere à formação dos profissionais da educação. Conforme o autor,

[...] os cursos de formação de professores (licenciatura e pedagogia) devem alterar seus currículos, de modo que os alunos, futuros professores, aprendam práticas de ensino adequadas às particularidades (pelo menos as mais frequentes) e reflexão teórica da educação inclusiva (CELEDÓN, 2005, p. 5).

A formação continuada não tem o propósito de cobrir uma lacuna da formação inicial. Mais que isso, ela promove a atualização do profissional da educação e contribui para a sua profissionalidade. Muitas das ações de formação continuada têm sido arcadas pelos próprios profissionais. Ou seja, reconhecendo a necessidade de aprender mais, eles recorrem a cursos oferecidos por instituições particulares, cujos valores comprometem a sua renda familiar ou mesmo os desestimulam a se inscreverem. No entanto, observam-se iniciativas de ampliação desses cursos nas instituições públicas de ensino, política que, se continuada, tende a surtir efeitos sociais e educacionais positivos. O uso das TA na instituição estudada é outro ponto importante da pesquisa. O termo, ainda, é desconhecido pela maioria dos participantes. Contudo, ao serem informados do que se tratavam as TA, a maioria foi capaz de opinar sobre o assunto.

As reformas na escola, também, foram objeto de destaque na fala dos entrevistados. Em 2012, a instituição iniciou um processo de reconstrução e adaptação, uma vez que o espaço antigo era reduzido e mal distribuído. Com a reforma, foi possível ampliar os espaços destinados ao pátio, às salas de aula, à biblioteca e aos outros setores. A partir dessa reestruturação, houve a construção da rampa, que permite o acesso ao segundo andar (antes, o acesso era apenas por uma escadaria). Outro ponto importante foi o nivelamento do piso, deixando de existirem degraus nas portas das salas, medida que facilitou o acesso de pessoas com dificuldades de locomoção. Os bebedouros são adaptados a diferentes estaturas e o acionamento é automático, o que facilita o uso por aqueles que possuem alguma dificuldade motora. O mobiliário é comum e, para alguns casos específicos, como alunos com baixa visão e cadeirantes, são feitas algumas adaptações dentro das possibilidades da escola.



A sala de recursos multifuncionais possui equipamentos, como a mesa pedagógica, que amplia a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes, um *notebook*, que está com problemas e requer manutenção, porém ainda funciona, além de materiais e recursos para trabalhar o raciocínio, a coordenação motora, a habilidade de escrita e os cálculos entre outros. Conforme já mencionado, em 2021, a instituição recebeu uma verba, que será usada para a compra de novos materiais assistivos, inclusive um novo *notebook* para substituir o atual.

Oliveira, Zaborosky e Luz (2018, p. 244) mencionam que “[...] as escolas não estão adaptadas para receber o aluno com deficiência, apresentando barreiras arquitetônicas que restringem o acesso deste aluno a determinados espaços escolares e que as salas de recursos possuem poucos materiais”. Apesar de esse ser um triste quadro de expressiva parcela das escolas públicas brasileiras, podemos afirmar que a instituição investigada, após as reformas, é reconhecida pela maioria dos participantes da entrevista como um ambiente que possibilita a inclusão dos alunos da Educação Especial.

Quanto aos desafios enfrentados pela equipe escolar e pais/responsáveis acerca do atendimento às PCD e PTGD, é possível citarmos alguns pontos de maior relevância e que foram citados pela maioria dos entrevistados. Os pais/responsáveis dos estudantes apresentaram uma demanda a partir do que identificam como “expansão do número de estudantes com NEE nas escolas”: a comunicação direta com os professores regentes e de apoio. Eles mencionam que é imprescindível que haja um diálogo entre aqueles que conhecem o estudante no seu íntimo e aqueles que lidam com esse mesmo estudante na sala de aula. Uma das mães entrevistadas disse: “[...] eu gostaria de ter uma conversa com a professora de Laura [nome fictício] sobre ela, explicar como ela é, como funciona tudo. Eu acho que os pais até se sentiriam mais seguros, também, de estar com o filho ali”. Capellini e Mendes (2007) corroboram esse apontamento. Segundo as autoras, as capacidades e as dificuldades podem ser mais bem observadas quando há uma colaboração entre os que convivem com esses estudantes. Além disso, há, ainda, a possibilidade de maior desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que lidam com o estudante no ambiente educacional.

Outro desafio muito relatado pelos entrevistados está no fato de que a sociedade, também, precisar evoluir na questão inclusiva. O preconceito, o capacitismo, o desrespeito, a insensibilidade e outros sentimentos e comportamentos com relação às pessoas com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento são barreiras muito difíceis de serem



superadas. Uma das supervisoras entrevistadas pontua uma possibilidade para garantir os direitos das PCD e a inclusão dessas pessoas:

[...] a gente ainda precisa lutar por uma legislação que cria uma obrigatoriedade, tem sido com os homoafetivos, tem sido assim com as mulheres, tem sido assim com os indígenas, tem sido assim com a população negra, são processos que vão ser... Quando a legislação cria obrigatoriedade, a sociedade civil se mobiliza (SUPERVISORA, 2021).

Costa (2020, p. 11) contribui com a discussão ao apontar que “[...] a estrutura societária atual oprime a pessoa que apresenta um corpo atípico (justamente porque o contato desse corpo ocorre em uma sociedade que não contempla a diversidade humana, criando barreiras e tornando-se deficiente para essa pessoa)”.

Por esses motivos, a escola desta pesquisa é vista por todos os entrevistados como um dos meios de superação das dificuldades, que, ainda, existem em aceitar aqueles que são diferentes. Alguns deles colocam que o convívio dos estudantes com as PCD e PTGD permite o conhecimento e a quebra de preconceitos, além de formar pessoas mais solidárias e atentas às dificuldades dos outros. Uma das mães diz, inclusive,

[...] a questão de ser uma escola regular, tem vários tipos de crianças ali dentro da sala. Então, isso, eu acho que empurra a criança pra frente. Quando é uma escola especializada pra isso, eu acho que fica muito taxativo aquele negócio. Eu acho que o bacana é uma escola normal, eu acho que ajuda mais. Pra que ele vai ficar naquele mundinho. Eu acho que é ver o mundo pela janela. Pra que vê pela janela se você pode ver pela porta? (MÃE 2, 2021)

Portanto, podemos afirmar que a defesa de uma escola inclusiva se faz muito forte nas falas da maioria dos entrevistados. É fato que existem obstáculos e todos os entrevistados os reconhecem embora valorizem o que já foi conquistado até agora pela comunidade escolar e, de uma maneira geral, pela comunidade luziense.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento trazem desafios, que podem ir além de nossas capacidades profissionais. Todavia, é com esses desafios que a profissão docente deve lidar caso discutamos a construção de escolas regulares verdadeiramente inclusivas. A formação inicial docente tende à busca para a evolução em seus currículos. Mas, ainda assim, não podemos negligenciar a importância dos investimentos em ações de formação continuada, especialmente no local de trabalho, lugar privilegiado para o debate e para a busca de soluções para aquela comunidade escolar.

Ao analisarmos a inclusão de estudantes em uma instituição específica, não temos um panorama da educação inclusiva no Brasil, mas podemos visualizar como acontece esse



atendimento e o que, ainda, deve ser feito para que os avanços se tornem mais efetivos. Os obstáculos estruturais precisam ser vencidos assim como os obstáculos individuais daqueles que trabalham na Educação. Por isso, o respeito às diferenças deve ser trabalhado em sala aula e a participação dos estudantes com NEE nesse ambiente é primordial para que esse respeito seja alcançado.

A formação docente deve se tornar uma busca constante e a colaboração entre os participantes do processo inclusivo é muito valiosa para que as experiências e vivências sejam compartilhadas, caminhos sejam traçados e objetivos sejam alcançados. A insistência do profissional em dizer que não está preparado ou não sabe lidar com as PCD e/ou PTGD aponta para a necessária formação. Só, então, venceremos essa barreira estrutural.

Fazer uso das tecnologias assistivas no contexto educacional é de grande valia para ampliar o acesso dos estudantes ao largo espectro da Educação Especial. Os recursos tecnológicos, porém, devem ser tratados como ferramentas, que auxiliarão o trabalho do professor, nunca como substitutivos deste. Ao lançarmos mão de recursos, materiais e métodos de assistência na escola, ampliamos a possibilidade de universalização da educação.

Entendemos que a construção de uma escola inclusiva é um desafio. Reconhecer a necessidade da causa, no entanto, é um primeiro passo fundamental para que a possibilidade de mudanças se torne real. O que não é mais compreensível é o fato de alguns se sentirem no direito de não fazerem nada por essa causa e, por falta de preparo, cruzarem os braços e esperarem que a mudança aconteça por si própria. Isso não fará diferença alguma e não deve ser entendido como responsabilização do profissional da educação pelas falhas do processo inclusivo. Pelo contrário, é preciso que todos, com espírito de cidadão, exijamos políticas públicas, que possibilitem espaços sociais e educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Antônio V. Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, Ano 7, n. 64, p. 40-43, 2012. ISSN: 1647-8975. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BERSCH, Rita. **Recursos Pedagógicos Acessíveis** – Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. Assistiva – Tecnologia e Educação, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.



BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, ed. esp., p. 69-84, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 24., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPET, 2010. p. 1-12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277598822_METODOLOGIA_DE_ESTUDO_DE_CASOS_APLICADA_A_LOGISTICA. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 13/ jul. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional para a Inclusão Escolar. **Revista de Educação – Educere et Educare**, Paraná, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1659>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CELEDÓN, Esteban Reyes. **Inclusão escolar: um desafio**. Lisboa, set., 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/375428/mod_folder/content/0/Artigo%2035%20-



[%20Inclus%C3%A3o%20Escolar%20-%20Um%20desafio.pdf?forcedownload=1](#). Acesso em: 24 jan. 2022.

COSTA, Lais Silveira. A vida da pessoa com deficiência: reflexões legadas do distanciamento social. In: MENDES, Amanda *et al.* (Org.). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro: Ideia, SUS, Fiocruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Goiás: Universidade Federal de Goiás, p.10-11, 2020. Disponível em: <https://portolivre.fiocruz.br/di%C3%A1logos-sobre-acessibilidade-inclus%C3%A3o-e-distanciamento-social-territ%C3%B3rios-existenciais-na-pandemia>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 465-488, 2018. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2968>. Acesso em: 25 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar 2020/2021**. 2022. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 42.56/2020**. 2020. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ZABOROSKY, Ana Paula; LUZ, Marcela Silva da. Práticas Pedagógicas em Salas de Recursos Multifuncionais: Possibilidades e Desafios para a Educação Inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n. 2, p. 229-253, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n2p229-253>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013. 276 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=m%C3%A9todo+dedutivo&ots=dc08abwGP&sig=_dOZteGslprcodly0VTZzPN0YSY#v=onepage&q=m%C3%A9todo%20dedutivo&f=false. Acesso em: 29 jul. 2022.

ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Apostila Educação Inclusiva e Especial**. Arcos: Curso de Pós-graduação em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais, 2020.

SOUSA, Paloma Greicy Ferreira de; JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista da. O uso da tecnologia assistiva por terapeutas ocupacionais no contexto educacional brasileiro: uma revisão da literatura. **Caderno de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 3, p. 625-631, 2015. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAR0581>. Acesso em: 29 nov. 2021.