



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

GLEICYANNE VIEIRA DA COSTA

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENSINO PRESENCIAL E REMOTO
SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE UMA SALA DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FORTALEZA

2021

GLEICYANNE VIEIRA DA COSTA

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENSINO PRESENCIAL E REMOTO SOB
O OLHAR DE PROFESSORES DE UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Freitas Mota

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C872i Costa, Gleicyanne Vieira.
Inclusão e deficiência intelectual: ensino presencial e remoto sob o olhar de professores de uma sala de atendimento educacional especializado / Gleicyanne Vieira Costa. – 2021.
67 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Erika Freitas Mota.
1. Inclusão escolar. 2. Alunos da sala do AEE. 3. Escola regular. I. Título.

CDD 570

GLEICYANNE VIEIRA DA COSTA

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENSINO PRESENCIAL E REMOTO SOB
O OLHAR DE PROFESSORES DE UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Freitas Mota

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Freitas Mota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Izabel Gallão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para meus pais, Reginaldo Fernandes e Maria Gláucia, que me apoiaram durante todo esse tempo, não permitindo que eu desanimasse.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças e ânimo em todos os momentos, por ser fiel comigo em todas as horas durante essa jornada.

À Universidade Federal do Ceará que possibilitou o meu aprendizado e a realização deste estudo.

Agradeço a minha orientadora profa. Dra. Erika Freitas Mota por absolutamente tudo, por ter entrado nesse barco comigo e me apoiado durante todo o caminho. Sem a sua compreensão e seu encorajamento nada disso teria sido possível. Muito obrigada mesmo por cada palavra gentil e principalmente, por ter aceitado não só o desafio com a temática, mas também por ter aceitado o desafio de me orientar à distância em meio ao caos do mundo, e principalmente por não soltar a minha mão até o último segundo. Nesse momento de pandemia de Covid-19 em que vivemos, tudo isso me deu sustento para continuar até o final da história, com finalização de mais ciclo e o início do próximo.

À minha mãe, Maria Gláucia, e ao meu pai, Reginaldo pela compreensão e apoio incondicional durante minha caminhada no curso pela segunda vez, sem vocês eu nem teria entrado na UFC pela primeira vez, imagina voltar a estudar uma segunda. Obrigada por sempre me incentivarem e segurarem a barra durante mais esse tempinho que voltei a estudar, o que devo a vocês é muito mais do que consigo colocar em palavras.

Aos colegas da turma que tive o prazer de continuar a conviver depois que o bacharelado acabou e foram fundamentais para a minha persistência na licenciatura. Meninas, Aline Aragão, Luana Vanessa e Mariana Salomão, vocês foram fonte de inspiração e determinação nessa caminhada de ensino/aprendizagem dentro de sala de aula. Eu sei que me tornaria uma ótima professora caso consiga colocar em sala de aula um pouquinho da inspiração que vocês me deram ao longo desses anos.

Ao queridíssimo Luís Fernando por ter me aguentando nos momentos de maiores estresses nessa caminhada, sua calma e tranquilidade mesmo nas dificuldades impostas pela vida foram uma das melhores coisas que poderia ter pedido de alguém.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram e apoiaram de alguma forma a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

“... para que Latitude ou Longitude será que estou indo?” (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer.)”

“... se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve.”

- Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas

RESUMO

As discussões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências (PCD) não são recentes, sendo estas pessoas tratadas de acordo com o molde social ao longo do tempo. Atualmente, os alunos com deficiência e seus responsáveis podem optar pela educação em instituições de ensino regular, sendo a inclusão educacional um direito garantido por meio de programas, políticas educacionais e de reabilitação previstas, inclusive, na legislação brasileira. Dessa maneira, tem-se dado um enfoque maior e mais efetivo à educação inclusiva e estudantes com deficiência intelectual (DI). Entretanto, devido às demandas de cuidado e estruturais para esses alunos, nota-se um despreparo das escolas regulares para atender suas necessidades. Nesse contexto, o presente trabalho tinha como objetivo inicial observar e analisar o cotidiano de alunos com deficiência que frequentam a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) de uma escola regular. Para a realização da pesquisa qualitativa, foi selecionada uma escola da rede pública de ensino regular, na Regional I, que apresenta uma sala do AEE frequentada por alunos com deficiência, principalmente com DI. Desses alunos, foram escolhidos cinco para o desenvolvimento do estudo, o qual envolveu observações de suas interações durante o período em que se encontravam no âmbito escolar. Com a pandemia, buscou-se comparar a inclusão desses alunos durante o período normal de aulas da escola pública regular (início do ano de 2020), onde os alunos com deficiência frequentavam a escola e a sala de recursos multifuncionais, e o período durante a pandemia de Covid-19, o qual as aulas passaram a ser ministradas por meio do WhatsApp e vídeo chamadas. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras responsáveis pelo atendimento individualizado e o ensino especializado. As entrevistas foram utilizadas para comparar a inclusão dos alunos com DI nesses dois momentos diferentes para o ensino, por meio da análise de conteúdo. Os dados de observação no período antes da pandemia mostraram que os alunos da sala do AEE passam a maior parte do tempo sozinhos, sem nenhuma interação (90% do tempo observado) e são raros momentos de interação com os alunos das salas regulares e com os professores destes alunos. Tal fato está relacionado às diferenças de horários de intervalo entre esses dois grupos (alunos do AEE e alunos regulares) e à falta de um real processo de inclusão dos alunos no ambiente escolar, pois estar dentro da escola regular não significa estar incluído de fato. Houve comunicação com os estudantes do AEE e a família no período de ensino remoto, sendo relatado pelos docentes a importância de manter o vínculo e o ensino dos estudantes com DI.

Palavras-chave: Inclusão de alunos com deficiência, escola de ensino regular, sala do AEE

ABSTRACT

Discussions related to the inclusion of people with disabilities (PWD) are not a recent trend. And such population has been treated according to the social model over time. Currently, disabled students and their guardians can opt for education in regular education institutions, with educational inclusion being a guaranteed right through programs, educational policies, and rehabilitation, being present in the Brazilian legislation. In this way, a greater and more effective focus has been given to people with intellectual disabilities (ID) in the educational area. However, due to the care and structural demands for these students, there is an unpreparedness of regular schools to meet their needs. With this in mind, it was considered relevant to observe and analyze the daily life of disabled students, who attend the multifunctional resource room and the specialized educational teaching room (ETR) of a regular school. And thus, comparing the inclusion of these students during the regular period of classes at the regular public school (beginning of the year 2020), where disabled students attended the school and the multifunctional resource room, and the period of Covid-19 pandemic, in which classes started to be taught WhatsApp and video calls. To carry out the qualitative research, a public school of regular education in Regional I at Fortaleza, Brazil, was selected, which has a specialized educational teaching room (ETR) attended by disabled students, mainly with ID. Of these students, five were chosen for the development of the study, which involved observations of their interactions during the period in which they were at school. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers responsible for individualized care and specialized teaching. The interviews were used to compare the inclusion of students with ID in two different moments for teaching, through content analysis. The results showed that students in the ETR classroom spend most of their time alone, without any interaction (90% of the time observed). When there is social interaction, it occurs most of the time between them, being rare episodes of interaction with the students of the regular classroom and with the teachers of these students. This fact is related to differences interval time between these two groups (ETR students and regular students) and the lack of a real process of inclusion of students in the school environment, as being in the regular school does not mean being included in fact. Communication with students at ETR and their families in the remote teaching period where the teachers reported the importance of keeping the contact and teaching for those who present ID.

Key words: Inclusion of disabled students, regular school, ETR classroom

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização quanto ao tempo e situações vivenciadas de cada aluno no ambiente escolar.....	36
Tabela 2 - Resultados gerais das observações de cada aluno.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGRAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CE	Ceará
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
ESEM	Estágios Supervisionados do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P1	Professora do atendimento individualizado ou multifuncional
P2	Professora do ensino especializado
PCD	Pessoas com Deficiência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1	Breve histórico da Educação Especial	16
2.2	Educação Especial no Brasil.....	18
2.3	Cedendo espaço para a inclusão.....	22
2.4	Inclusão nas escolas de ensino regular.....	23
2.5	Deficiência intelectual.....	27
3	METODOLOGIA	32
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (ANTES DA PANDEMIA DE COVID-19).....	62
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19).....	63
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE - DOCENTE DO AEE).....	66
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINAS 1 e 4 DE 4)	68

1 INTRODUÇÃO

No panorama mundial, as discussões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências (PCD) não são recentes, sendo estas pessoas tratadas de acordo com os moldes sociais ao longo do tempo. Durante séculos pessoas com deficiências ficaram à margem do âmbito social, mas à medida que a sociedade passava por alterações, também alterava a percepção quanto a capacidade dessas pessoas (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013; GARCIA, 2014).

A ideia de inclusão traz consigo uma inserção total e incondicional, exigindo uma transformação não só da escola, mas de toda a sociedade (DELLANI e MORAES, 2012; IDEIAS, 2019). Quando se fala em inclusão escolar, estamos falando de um processo que não se limita às dimensões físicas, envolvendo também níveis emocionais, sociais e instrucionais (MARQUES *et al.*, 2001; OMOTE *et al.*, 2005; SILVA e ARRUDA, 2014; FIRBIDA, 2018). O foco não é na deficiência do indivíduo, mas na falha da sociedade em proporcionar condições adaptativas às necessidades dele (GOMES e GONZALEZ, 2008; SILVA e ARRUDA, 2014). Dessa maneira, a inclusão educacional tem por finalidade garantir a valorização da diversidade e ações para que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, sejam educados juntos e alcancem seus potenciais (BLOCK, 2007; SILVA e ARRUDA, 2014). Tal concepção trouxe aspectos reflexivos sobre os métodos educacionais aplicados nas escolas, pois além da preocupação em incluir alunos com deficiências, também se preocupa em garantir o direito à educação formal para todo e qualquer aluno (SANTOS, 2012; AMARAL *et al.*, 2014).

Como a escola é um dos primeiros ambientes sociais capazes de estimular a autonomia desses alunos (DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013), espera-se que ela se mantenha de portas abertas às pessoas com deficiência, principalmente por sua obrigatoriedade em atender todos, sem exceções (BATALHA, 2009; SANTOS, 2013). A inclusão educacional é um direito garantido por meio de programas, políticas educacionais e pela legislação brasileira vigente (BRASIL, 2008). Dessa forma, para que as diferenças sejam respeitadas e a diversidade seja vivenciada, é necessária a concepção de uma nova escola, de aluno, de ensinar e de aprender (SILVA e ARRUDA, 2014; SOUZA *et al.*, 2019).

Contudo, o que notamos é que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas de cada aluno, garantidos por lei, estão muito longe de serem alcançados (MIRANDA, 2003). Os alunos considerados incluídos no sistema regular de ensino continuam sendo isolados dos demais alunos não deficientes (BATISTA e ENUMO, 2004;

FERRARI e SEKKEL, 2007; ELIAS *et al.*, 2012; TANNÚS-VALADÃO e MENDES, 2018). Muitas vezes as deficiências acabam se tornando barreiras secundárias após se considerar a distância entre a realidade educacional vivida na escola e as políticas educacionais inclusivas, devido as múltiplas carências e desafios sociais (MIRANDA, 2003; GOMES e GONZALEZ, 2008).

A escolha da temática deste trabalho de conclusão de curso (TCC) foi realizada tendo em vista, inicialmente, conhecer como era o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. O meu interesse pela área começou a surgir durante os Estágios Supervisionados do Ensino Médio (ESEM), apesar da proposta pedagógica dos estágios não estar diretamente relacionada aos alunos com deficiência. Durante a realização deles, comecei a notar a sala do atendimento educacional especializado (AEE), não apenas a sala em si, mas a ausência dos alunos do AEE na rotina escolar dos alunos das turmas regulares. Também foi nesse período que notei que os professores das salas regulares quase não sabiam sobre a rotina dos alunos com deficiência que não estavam matriculados nas turmas regulares. Isso resultou em diversas reflexões sobre a situação desses alunos com deficiência e a inclusão deles na escola, surgindo questionamentos sobre a efetividade da inclusão social. De forma superficial, não parecia haver nenhuma inclusão e sim a continua exclusão e separação devido a diferença de horários da rotina escolar (horário de entrada, de saída e principalmente de intervalo) desses dois grupos (alunos com deficiência do AEE e alunos das turmas regulares).

Contudo, o detalhe que fez a diferença foi o diagnóstico de um primo com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e apesar de não termos muito contato, era perceptível a diferença de desenvolvimento cognitivo entre ele e as outras crianças da família. O que me fez questionar sobre as dificuldades que ele enfrentaria no ambiente escolar (Será que a escola regular e seus profissionais apresentam os requisitos necessários para educar uma criança que não vai ter o mesmo ritmo de aprendizagem dos seus colegas de sala?). Então a proposta era acompanhar e analisar a inclusão de alunos com deficiência em uma instituição da rede pública de ensino. No entanto, devido as impossibilidades que pandemia de Covid-19 trouxe, a proposta inicial foi alterada para analisar a inclusão desses alunos durante as aulas presenciais (antes da pandemia) e a inclusão deles no ensino remoto (durante a pandemia) a partir da percepção das professoras do AEE.

Nesse contexto, o presente trabalho tinha como objetivo inicial observar e analisar o cotidiano de alunos com deficiência que frequentam a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) de uma escola da rede pública de ensino regular,

na Regional I. Com a pandemia, o objetivo do trabalho passou a ser comparar a inclusão desses alunos durante o período normal de aulas da escola pública regular (início do ano de 2020), onde os alunos com deficiência frequentavam a escola e a sala de recursos multifuncionais, e o período durante a pandemia de Covid-19, o qual as aulas passaram a ser ministradas por meio do WhatsApp e vídeo chamadas. Busca-se observar o cotidiano de alunos com deficiência, de uma escola pública regular, que frequentam a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE), para verificar sua inclusão no ambiente escolar durante o período normal de aulas presenciais (início do ano de 2020), e o período frente a pandemia de Covid-19, com aulas remotas, para verificar a inclusão desses alunos no novo contexto educativo.

Vale ressaltar que neste trabalho trataremos a partir do olhar dos professores do atendimento educacional especializado sobre a inclusão social dos alunos com deficiência, em específico, da inclusão de alunos com deficiência intelectual, no ambiente escolar e a sua inclusão nas aulas remotas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Breve histórico da Educação Especial

Segundo Sodré (1984), “*Todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social*”. No panorama mundial, quando se trata da área da Educação Especial, alguns autores definiram quatro estágios em relação ao desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência (MARQUES *et al.*, 2001), podendo-se perceber os diferentes tratamentos que a sociedade dirigia a essas pessoas, mas a medida em que a própria sociedade se alterava, alterava também a sua percepção quanto a capacidade dessas pessoas (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013; GARCIA, 2014).

O primeiro estágio é marcado pela negligência, durante o período pré-cristão não havia nenhum atendimento a pessoas com deficiência (MIRANDA, 2003). Nesse momento, o modo de tratamento da sociedade variava desde concepções caridosas até castigos, como abandono ou mesmo perseguição e até eliminação de indivíduos com deficiência (FRANÇA, 2014; SILVA *et al.*, 2016). Estas ações eram consideradas normais e justificadas devido às condições atípicas que tais indivíduos apresentavam, tudo dependia do contexto social em que se encontravam (MIRANDA, 2003; FRANÇA, 2014; SILVA *et al.*, 2016).

No segundo estágio, entre os séculos XVIII e XIX, os indivíduos com deficiência já eram tratados de forma diferente, houve uma institucionalização dessas pessoas, com a criação de escolas especiais e/ou classes especiais em escolas públicas, nelas eles eram isolados para a sua “proteção” em instituições residenciais (MIRANDA, 2003). Já o terceiro estágio pode ser delimitado entre os séculos XIX e XX, sendo marcado pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de ofertar aos alunos com deficiência uma educação à parte, segregada (MIRANDA, 2003). E por último, no quarto estágio, que ocorreu no final do século XX, aproximadamente pela década de 70, já se observa um movimento chamado de integração social, onde os indivíduos com deficiência eram integrados a ambientes escolares, em condições mais próximas possíveis daquelas oferecidas às pessoas ditas normais (MIRANDA, 2003).

Historicamente, a discriminação escolar, e por que não dizer de toda sociedade, limitava-se à educação de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas, e para aqueles que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos da sociedade (AMARAL *et al.*, 2004). Durante o período da década de 60, a educação foi marcada pela tendência ao ensino tecnicista, devido a influência de grupos militares e tecnocratas (ROMANELLI, 2003). Entretanto, no final desta

década, houve uma mudança da visão educacional, sendo a escola e o ensino considerados um investimento. Nesse mesmo período, a educação especial começou a ser relevante, devido a visibilidade do movimento de integração social, que defendia a inserção das pessoas com deficiência nos espaços sociais (SASSAKI, 2002).

Um grupo de profissionais da Escandinávia, encabeçados por Wolfensberger, elaborou uma proposta de integração escolar conhecida como o princípio de normalização em 1972 (BATISTA e ENUMO, 2004). Este princípio ressaltava o direito das pessoas com deficiência em aproveitar condições de vida o mais normal possível nos espaços sociais que viviam (BATISTA e ENUMO, 2004). O normalizar utilizado nesse momento não significava torná-los “normais”, mas sim garantir o direito do indivíduo de ser diferente, tendo suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade (BATISTA e ENUMO, 2004). Outro termo também foi utilizado neste mesmo processo, a integração, que tinha por finalidade inserir alunos com deficiência em classes regulares (MENDES, 2006; PACHECO *et al.*, 2007; FERREIRA, 2008).

O movimento ganhou força nos países europeus, nos Estados Unidos e parte do Canadá, pois havia muitas reivindicações de grupos marginalizados que queriam ocupar seu espaço na sociedade (ROGALSKI, 2010), e assim, ganhou inúmeros adeptos devido a vários fatores, e entre eles a fase Pós-Segunda Guerra Mundial (ROGALSKI, 2010). Nesse período, havia muitos feridos que se tornaram limitados e o pensamento que se tinha era que após uma reabilitação, essas pessoas poderiam voltar a ser produtivas (ROGALSKI, 2010). Dessa forma, os cidadãos se sentiam responsáveis pelos soldados que tinham ido lutar pela sua pátria e isto gerou uma legião de defensores que lutavam pelos direitos desses soldados, o que resultou na crença da capacidade de pessoas com deficiência (ROGALSKI, 2010).

Inicia-se, assim, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas em um processo de integrar e não de incluir (AMARAL *et al.*, 2004). Ao longo do tempo, a prática de integração cedeu lugar à da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (BATISTA e ENUMO, 2004). Se de um lado o modelo de educação especial proporcionava classes especiais para alunos com deficiência e um atendimento mais especializado, por outro, ele acabava contribuindo para a segregação social desses alunos em instituições especializadas (BUENO, 2004; MANTOAN, 2006a). Esta situação acarretou no ganho de força para a ideia de inclusão escolar a partir dos anos 80, substituindo a ideia ultrapassada de integração, de forma a refletir os esforços da sociedade: aceitação e respeito as diferenças entre os indivíduos, independentemente de suas habilidades (PAGOTTI e TEIXEIRA, 2005; LIMA *et al.*, 2013).

Entretanto, a proposta inclusiva só teve sua delimitação inicial com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e com o documento magno da Declaração de Salamanca (ONU, 1994; AMARAL *et al.*, 2004), sendo o marco da caminhada para a educação inclusiva, a qual proclamou o direito de educação a todos, independentemente das diferenças individuais. Ao assinar este documento, o Brasil reafirmou seu compromisso e deu visibilidade as questões relacionadas a inclusão e exclusão educacional (UNESCO, 1994).

2.2 Educação Especial no Brasil

Quando tratamos da história da Educação Especial no Brasil, o desenvolvimento do atendimento educacional especial ocorreu diferentemente daquele observado nos países europeus e norte-americanos (MIRANDA, 2003). Não havia uma identificação muito clara dos estágios mencionados acima, quando se fala da realidade brasileira (DECHICHI, 2001). Um exemplo disso, está na comparação do período em que ocorreu o primeiro estágio (fase da negligência) nos demais países, o qual foi finalizado até o século XVII, enquanto no Brasil esse mesmo estágio se estendeu até o início da década de 50 (MIRANDA, 2003).

Primeiramente, devemos entender que a formação da educação especial brasileira ocorreu dentro de um contexto em que também não havia muita atenção à educação pública em geral (KASSAR, 2011). Apesar da Constituição de 1824 prever educação a todos os cidadãos, a massa trabalhadora dessa época era constituída de maioria escrava (KASSAR, 2011). Somente após a República, houve uma preocupação com a instrução da população brasileira, principalmente no diz respeito a educação especial (CARVALHO, 2000). Isto se deve ao aumento da taxa de matrícula, de forma gradativa, nos centros urbanos durante o século XX (ROMANELLI, 1989 *apud* KASSAR, 2011). A transformação econômica que o Brasil estava passando com a instalação de seu parque industrial, fazia com que a população do campo imigrasse para as cidades (IBGE, 1977).

Um dos momentos mais marcantes da história da Educação Especial no nosso país foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, sendo conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). Ambas as instituições foram criadas na cidade do Rio de Janeiro, por meio da iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996), com o intuito de atender indivíduos com deficiência, o que abriu espaço para a conscientização e discussões sobre a educação dessas pessoas (MAZZOTTA, 1996).

Como se precisava de espaços segregados adequados e as escolas públicas eram escassas no país, pais e profissionais de pessoas com deficiência se organizaram e formaram instituições privadas de atendimento especializado (KASSAR, 2011). No entanto, a partir da década de 50, houve uma rápida expansão das classes e escolas especiais, principalmente na rede pública em escolas de ensino regular (MIRANDA, 2003). Também houve expansão de instituições privadas de caráter filantropo, o que acarretou na isenção do governo quanto a obrigatoriedade de oferecer atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino (MIRANDA, 2003). No final desta mesma década, o governo federal passa a assumir a responsabilidade pelo atendimento educacional de indivíduos com deficiência, desenvolvendo campanhas voltadas para este fim (MIRANDA, 2003).

Com a promulgação da Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o direito à educação em escolas regulares era garantido para as crianças com alguma deficiência ou superdotadas (AMARAL *et al.*, 2004). No entanto, na década de 70, houve um retrocesso nas políticas inclusivas com a lei nº 5.692/71 que defendia um tratamento especializado para os alunos com deficiência (AMARAL *et al.*, 2004). Nesse contexto, a educação especial começou a ganhar destaque no país (ROGALSKI, 2010), com o domínio da filosofia da integração (MENDES, 2006; PACHECO *et al.*, 2007; FERREIRA, 2008). O que marcava a separação de alunos “normais” e alunos “anormais”, com a organização de classes especiais públicas e o encaminhamento de alunos com deficiência para instituições especializadas (AMARAL *et al.*, 2004; BUENO, 2004), como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que difundia o movimento da integração escolar para os alunos com deficiências físicas ou mentais (AMARAL *et al.*, 2004).

Mesmo com todos esses avanços, quando se leva em consideração o alto custo das instituições especializadas, que eram principalmente separadas das escolas regulares, acarretou um atendimento reduzido de alunos (UNESCO, 1988 *apud* AINSCOW, 1995). Por isso a educação de pessoas com deficiência e tudo que a envolve não conseguiria ficar muito tempo a cargo unicamente de escolas e centros especiais (UNESCO, 1988 *apud* AINSCOW, 1995).

O interesse público pelas pessoas com deficiência foi reconhecido na estrutura do Estado brasileiro com a legislação e a elaboração de diretrizes e normas nacionais voltadas para a educação inclusiva (BRASIL, 1988). A constituição de 1988 assegurou o direito de todos à educação, garantindo o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de garantir a igualdade de acesso e permanência na escola para todos os alunos (BRASIL, 1988).

Em 1990, na conferência mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Brasil optou pelo sistema educacional inclusivo ao concordar com a declaração mundial de educação para todos, proposta na conferência (FERRARI e SEKKEL, 2007). E após a sua assinatura no documento magno da Declaração de Salamanca, houve um processo de transformação no sistema educacional brasileiro, resultando na implementação de ações que garantissem um modelo educacional para todos (BATISTA e ENUMO, 2004; FERRARI e SEKKEL, 2007). E não apenas isso, como também marca o começo das discussões sobre o novo modelo de atendimento escolar conhecido como inclusão escolar, que surge como uma reação ao processo de integração (MIRANDA, 2003).

Posteriormente, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB/96), em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa lei promulga significativos avanços, entre eles podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a proposta de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos, como a necessidade de preparação dos profissionais da educação e a disponibilidade de recursos adequados para atender à diversidade dos alunos. Basicamente a LDB/96 veio para ditar a adequação das escolas brasileira no atendimento de todas as crianças de forma satisfatória (BRASIL, 1996).

Estas diretrizes são reformuladas nas novas LDB (BRASIL, 1996) e nas novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o intuito de reforçar a obrigação e o compromisso do país em prover e assegurar a educação para indivíduos com deficiência (BRASIL, 2001). Além disso, houve a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986 e da Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência em 1989 (ROGALSKI, 2010). A partir desse momento, os interesses dessas pessoas ganharam cada vez mais espaço na estrutura federal. Hoje a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça (ROGALSKI, 2010).

Sob o impacto de todas essas ações, o discurso de educação inclusiva toma conta do país, de tal modo que o termo “integração” cede lugar a “inclusão” (KASSAR, 2011). Essa mudança ocorre em diversos países, como podemos ver anteriormente, que passam a adotar o termo inclusão (GONZALEZ, 2005). Não são poucos os avanços, pois partiu-se de uma completa ausência de qualquer tipo de atendimento até propostas e efetivação de políticas de integração social (MIRANDA, 2003). As instituições privadas acabaram se responsabilizando em oferecer atendimento aos alunos com deficiências mais severas e as classes especiais na

rede pública ao atendimento aos alunos menos comprometidos (KASSAR, 2011). Dessa forma, as instituições especializadas assumissem uma posição central na Educação Especial brasileira (KASSAR, 2011).

Entretanto, no decorrer de 2000, essa postura do governo começa a mudar com a implantação de uma política denominada de “Educação Inclusiva” (KASSAR, 2011). Nesse momento, vemos que o Governo Federal prioriza a matrícula desses alunos em salas comuns de escolas públicas, que poderia vir acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007; KASSAR, 2011).

Para isso, o Conselho Nacional de Educação estabelece, em 2002, uma resolução que definia a obrigatoriedade de ajustes do currículo dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior para a formação dos futuros docentes, sob a ótica da inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Com o passar do tempo, surgem políticas públicas como o Decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (KASSAR, 2011). Estas ações garantem os recursos para àqueles alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam efetivamente matriculados em classes comuns do ensino público regular e que também estejam recebendo atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2007; KASSAR, 2011). Tal atendimento seria ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

E assim, as políticas voltadas para Educação Inclusiva vão tomando forma, principalmente devido a um conjunto de programas e ações que visam atender a formação continuada de professores (Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”); adaptar a estrutura das escolas (“Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” e “Escola Acessível”) (KASSAR, 2011). Todos esses programas e muitos outros, pretendem atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país (KASSAR, 2011).

Ainda hoje há uma constante modificação de políticas públicas voltadas para a educação de alunos com deficiência. Vale ressaltar que a luta pela inclusão de alunos com

deficiência não acabou, e parece que ainda vai enfrentar muitos desafios pela frente, principalmente com a recente aprovação do decreto de nº 10.502, de 2020, que visa a retomada de escolas e classes especiais para alunos com deficiência.

2.3 Cedendo espaço para a inclusão

Há algumas décadas, as discussões envolvendo o modelo de educação inclusiva vem ganhando destaque no cenário mundial (FERRARI e SEKKEL, 2007). Enquanto a integração, utilizada anteriormente, passava a ideia de inserção parcial e vinculada às possibilidades de cada pessoa, ou seja, partia do princípio de que a dificuldade se encontrava na pessoa com deficiência, e sua inserção no ensino regular se dava apenas se suas características permitissem (BATISTA e ENUMO, 2004). A inclusão já remete a uma inserção total e incondicional, exigindo uma transformação não só da escola, mas de toda a sociedade (DELLANI e MORAES, 2012; IDEIAS, 2019).

Este processo não se limita às dimensões físicas, envolvendo também níveis de inclusão emocional, social e porque não dizer instrucional (MARQUES *et al.*, 2001; OMOTE *et al.*, 2005; SILVA e ARRUDA, 2014; FIRBIDA, 2018). Afinal todos precisam de acesso, incluindo as pessoas com deficiência, aos serviços, bens, ambientes sociais e oportunidades na busca de suas próprias realizações (SASSAKI, 2002; BRASIL 2007).

O foco não é na deficiência do indivíduo, mas na falha da sociedade em proporcionar condições adaptativas às necessidades dele (GOMES e GONZALEZ, 2008; SILVA e ARRUDA, 2014). É necessária a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, as quais englobam os alunos com deficiência (MAZZOTTA e D'ANTINO, 2011; PEREIRA-SILVA e FURTADO, 2013). É importante auxiliar tanto sua inserção em setores sociais quanto promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo que rompemos com o modelo tradicional de ensino (COELHO e BASTOS, 2013; SILVA e ARRUDA, 2014).

Frente a esse compromisso, profissionais se mobilizaram para promover educação para todos, reavaliando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para se ter uma educação inclusiva, capacitando as escolas para o acolhimento de todas as crianças, incluindo as com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Dessa maneira, a inclusão é um processo educacional que tem por finalidade garantir a valorização da diversidade e ações para que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, sejam educados juntos, de maneira a alcançar seu potencial, com o apoio necessário, em escolas de ensino regular (GLAT

e FERNANDES, 2005; BLOCK, 2007). Para implementar tal processo, é necessário fortalecer, nas instituições escolares, equipes de profissionais que tenham a preocupação em atuar de forma eficaz perante a gama de situações relacionada aos alunos com deficiência e suas peculiaridades, para que se tenham a possibilidade de desenvolver tanto suas capacidades cognitivas quanto as sociais (SANTOS, 2012).

Vale salientar que as políticas referentes à integração de pessoas com deficiência têm sido baseadas em vários documentos contendo declaração, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais (LAMÔNICA *et al.*, 2008; BORROZO *et al.*, 2012; MAIOR, 2017), sendo a educação um dos pilares para o desenvolvimento do indivíduo, incluindo o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho (ROGALSKI, 2010). No entanto, infelizmente, sabemos que, apesar das leis propostas para defender os direitos de equidade das pessoas com deficiência (Constituição de 1988, da LDB de 96 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001), nem todos são atendidos ou contemplados (ROGALSKI, 2010).

2.4 Inclusão nas escolas de ensino regular

No Brasil, o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência foi aplicado e construído paralelamente à educação oferecida às pessoas ditas normais, mas não apresentava qualquer diferença, característica ou necessidade de atendimento especializado (KASSAR, 2011). A distância entre a educação especial e a educação regular era tão grande que a primeira era vista como um campo de atuação específico, e muitas vezes sem relação com a segunda (KASSAR, 2011). O que se materializou na ocorrência da educação especializada em locais separados, os alunos com deficiência eram totalmente separados dos outros alunos (KASSAR, 2011).

No entanto, quando encaramos a educação escolar como um processo que vai além de promover aprendizagem de conteúdos técnicos-teóricos, alcançando o nível de promover o convívio humano (SANTOS, 2012), percebemos que a educação inclusiva é uma política de justiça social para alcançar alunos com necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Este princípio vem sendo difundido desde a Declaração de Salamanca, a qual descreve que as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições (físicas, emocionais, sociais, intelectuais etc), incluindo crianças com deficiência de diferentes etnias, culturas etc (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Esse movimento de educação inclusão teve sua origem nos Estados Unidos por meio da lei pública 94.142, de 1975, devido aos movimentos de pais e alunos com deficiência, no qual reivindicavam o acesso de seus filhos com deficiência às escolas de qualidade (STAINBAK e STAINBAK, 1999). Atualmente, os alunos com deficiência e seus responsáveis podem optar pela educação em instituições de ensino regular, sendo a inclusão educacional um direito garantido por meio de programas, políticas educacionais e de reabilitação em vários países, inclusive previsto na legislação brasileira vigente (BRASIL, 2008). Cada vez mais pessoas com deficiência estão cientes de seus direitos, como o acesso aos bens públicos e à garantia de uma educação de qualidade (AMARAL *et al.*, 2014).

A concepção de educação inclusiva é muito ampla e complexa, e vem assumindo a forma reflexiva sobre métodos educacionais, pois não se restringe apenas à inclusão dos alunos com deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas se a escola consegue garantir o direito à educação formal (escolar) para todo e qualquer aluno (SANTOS, 2012; AMARAL *et al.*, 2014).

Inúmeras pesquisas vêm evidenciando os benefícios que a educação inclusiva traz para todos os alunos (BUENO, 2008; MACHADO e ALMEIDA, 2010; CAMARGO *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2019; e outras). A unificação do sistema de ensino especial e regular beneficia o aluno com educação de qualidade juntamente com seus pares sem deficiência, ao passo que atende suas necessidades educacionais (ALVES e DUARTE, 2014). A convivência de classes heterogêneas, que acolhe as diferenças, tanto de alunos com deficiência quanto de alunos sem deficiência resulta em benefícios para ambos, sem haver efeitos adversos no processo de aprendizado e de socialização (FERRARI e SEKKEL, 2007).

A escola deve atender a todos, mesmo quando há necessidade de adaptar a estrutura escolar e as práticas de ensino a cada criança (SANTOS, 2012). É por meio do crescimento e do convívio em grupo que se pode proporcionar inúmeros benefícios aos alunos com deficiência, dentre eles um ambiente propício ao desenvolvimento de um senso coesivo de comunidade, de aceitação das múltiplas diferenças, ao mesmo tempo que atende às necessidades educacionais de todos, sem a perda da educação de qualidade (ALVES e DUARTE, 2014; SOUZA *et al.*, 2019). A escola é um dos primeiros ambientes sociais capaz de estimular a autonomia desses estudantes (DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Portanto, a escola deve se manter de portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais, principalmente por ser uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceções (BATALHA, 2009; SANTOS, 2013).

Quando há valorização dos alunos com deficiência, estes podem desempenhar papéis e funções importantes dentro de um grupo, auxiliando no desenvolvimento de sua percepção de pertencimento a comunidade escolar, fundamental para que ele possa se sentir incluído (OLIVEIRA, 2011; PARANÁ, 2011; ALVES e DUARTE, 2014). Dessa forma a qualidade da inclusão é diretamente proporcional a qualidade das interações sociais, nas quais devem ser positivas e permitir a aceitação e o reconhecimento das capacidades dos alunos com deficiência (OLIVEIRA, 2011; PARANÁ, 2011; ALVES e DUARTE, 2014). Esta concepção de escola inclusiva deve considerar as necessidades de todos os alunos, sejam em decorrência das condições individuais (as deficiências) ou mesmo econômicas e socioculturais (FERRARI e SEKKEL, 2007). As instituições de ensino devem apoiar e modificar a perspectiva educacional, de forma que exista um suporte para os profissionais da educação, os alunos, a comunidade escolar e demais funcionários, dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2001; GLAT e FERNANDES, 2005; CARNEIRO, 2012). Afinal, a educação é um processo dinâmico e flexível, e o ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção (ROGALSKI, 2010).

Dessa forma, com o intuito de alcançar esse objetivo, muitos autores divergem sobre o caminho a ser trilhado. De um lado, alguns autores defendem que essas transformações no modelo educacional não precisam ser acompanhadas por meio de modificações do método ou do ritmo e da dinâmica das aulas, apenas uma delimitação de limites para a flexibilização nas instituições de ensino (ORTEGA, 1995). Do outro veem, com a inclusão, uma chance de transformar toda a estrutura escolar de forma a questionar e modificar posturas ultrapassadas no modelo de ensino tradicional (GLAT e FERNANDES, 2005; FERRARI e SEKKEL, 2007; CARNEIRO, 2012). Assim, a inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino regular, deve ser o alicerce para a reflexão da prática e dos objetivos educacionais de todos os funcionários do ambiente escolar (MANTOAN, 2003; SEKKEL, 2003). O processo de ensino/aprendizagem deve ser adaptado às necessidades dos alunos, com a devida recepção por parte da escola de todos que a procuram (ROGALSKI, 2010). Dessa forma, para que as diferenças sejam respeitadas e a diversidade seja vivenciada, é necessário a concepção de uma nova escola, de aluno, de ensinar e de aprender (SILVA e ARRUDA, 2014; SOUZA *et al.*, 2019).

No entanto, apesar do belo discurso que vemos na teoria, com a adequação da legislação aos objetivos da educação inclusiva, na parte prática da inclusão, o que notamos é que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas de cada aluno,

garantidos por lei, estão muito longe de serem alcançados (MIRANDA, 2003). Os alunos dito inseridos no sistema regular de ensino continuam sendo isolados dos demais alunos não deficientes no ambiente de ensino (BATISTA e ENUMO, 2004; FERRARI e SEKKEL, 2007; ELIAS *et al.*, 2012; TANNÚS-VALADÃO e MENDES, 2018). Muitas vezes as deficiências acabam se tornando barreiras secundárias após se considerar a distância entre a realidade educacional, vivida na escola, e as políticas educacionais inclusivas, devido as múltiplas carências e desafios sociais (MIRANDA, 2003; GOMES e GONZALEZ, 2008). Diversas pesquisas que tiveram foco na inclusão escolar alertam sobre os aspectos que dificultam este processo nas escolas regulares, evidenciando diferentes tipos de barreiras para que ocorra um processo real de inclusão, como a frágil formação profissional de professores, barreiras físicas, a falta de recursos e materiais apropriados, dentre outros (KATZ e MIRENDA, 2002; EMILIO, 2004; CRESPO, 2005; FRANCA, 2005).

De modo geral, os obstáculos presentes no cotidiano das pessoas com deficiência se estendem e alcançam os espaços escolares (MANTOAN, 2006b; SOUZA, 2008; SOUZA, 2011; FRAGOSO e CASAL, 2012). Em muitas situações o meio cognitivo escolar não é adaptado nem mesmo para seus pares sem deficiência, o que nos leva a compreender, em parte, a extensão da dificuldade enfrentada pelos alunos com deficiência, principalmente aqueles que apresentam deficiência intelectual, em um ambiente escolar tradicional (MANTOAN, 2006b; ROCHA e MIRANDA, 2009; FIGUEIREDO, *et al.*, 2017). É necessário garantir que as conquistas, que foram alcançadas e expressas em lei, possam ser efetivadas na prática da rotina escolar, pois garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial nas escolas ainda é um grande desafio (MIRANDA, 2003).

A verdadeira prática educacional inclusiva não vai ser garantida apenas por meio de leis, decretos ou portarias que simplesmente tornem obrigatório a aceitação de alunos com necessidades especiais por parte das escolas regulares. A presença física desses alunos não significa inclusão deles (SILVA e ARRUDA, 2014; FIRBIDA, 2018), mas caso a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas necessidades individuais, aí sim teremos uma inclusão efetiva (MIRANDA, 2003).

Um importante marco do ensino especializado é o atendimento educacional especializado (AEE), previsto em lei, o qual é garantido aos alunos com deficiência e caracterizado por ser uma prática de ensino que pode ocorrer em paralelo ao ensino que ocorre na sala de aula comum (SANTOS, 2012). O AEE tem por objetivo um aprendizado voltado a criar condições para o aluno ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, e para alcançar

tal objetivo, o AEE trabalha os conteúdos de forma que o aluno consiga significá-lo (BATISTA e MANTOAN, 2007). Vale salientar que atendimento oferecido aos alunos com deficiência não se trata de um reforço dos conteúdos curriculares que são ensinados na sala de aula comum (SANTOS, 2012).

2.5 Deficiência intelectual

O termo deficiência se refere a uma condição resultante de um tipo de impedimento, ou seja, uma limitação que compromete determinados comportamentos ou desempenhos (SASSAKI, 2005). Assim, a deficiência está relacionada a um déficit, uma perda ou uma anormalidade (SANTOS, 2012).

Ao longo da história houve diferentes definições e significados atribuídos a deficiência intelectual (DI), que é o termo utilizado para pessoas que apresentam um déficit a nível cognitivo (MAZZOTTA, 2001; SASSAKI, 2005; PESSOTTI, 2012; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Tais indivíduos tiveram uma grande variação de tratamento ao longo do tempo, desde o abandono e morte a representações sociais negativas e ameaçadoras (MAZZOTTA, 2001; PESSOTTI, 2012; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Hoje a Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993) e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-IV (APA, 2003) relacionam a DI ao transtorno mental ou comportamental. De maneira que a DI apresenta um quadro marcado pelo comprometimento e prejuízo cognitivo, ocorrendo certas limitações significativas, que podem ser tanto no funcionamento intelectual quanto no desempenho do comportamento adaptativos (SCHALOCK *et al.*, 2010; SANTOS, 2012). Elas englobam habilidades conceituais, sociais ou práticas, envolvendo atividades cotidianas como comunicação, aquisição de informações, percepção, memória, raciocínio, pensamentos, cuidado pessoal, relacionamento social, dentre outras (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010; SCHALOCK *et al.*, 2010).

Diferente das demais deficiências, a DI é um tipo singular, onde as limitações podem variar quanto à forma e ao grau de comprometimento (RIBEIRO, 2009), o que torna as pessoas com DI tão diferentes entre si quanto com os demais (SANTOS, 2012). Nesse sentido, devido à invisibilidade em indivíduos não síndrômicos e as representações sociais que atribuem ao indivíduo com DI, como uma cognição infantil, ou seja, um adulto infantilizado (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004; SANTOS, 2012; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Além disso, são pessoas que apresentam uma limitada capacidade expressiva, devido a isto ocorrem poucas interações diárias, pois como as pessoas acabam não entendendo muito

bem o relato daqueles com DI, eles, por vezes, não insistem na comunicação (SANTOS, 2012), mas a fala é essencial para o desenvolvimento de processos cognitivos (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010).

O fato de pessoas com DI precisarem de mais tempo para o aprendizado, de competências necessárias até para cuidar de si, ou não conseguirem aprender determinada especificidade, assim como outras pessoas sem deficiências, contribui para a visão preconceituosa, discriminatória de ineficiência e descredibilidade dada a elas, nos campos acadêmicos, sociais e econômicos (DIAS, 2004; ANGONESE *et al.*, 2015). A sociedade acaba os enxergando como pessoas sem autonomia, dependentes e sem capacidade de se responsabilizarem por seus atos, havendo assim uma exclusão/violação de seu direito em ter uma vida adulta autônoma e exercer seu papel de cidadão (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004; BRASIL, 2009; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

A partir de um dado momento passou-se a defender as possibilidades e capacidades dos indivíduos e a se acreditar que a educação tem um papel significativo no desenvolvimento e na vida das pessoas, sendo inclusive aplicado à educação das pessoas que apresentavam DI (MIRANDA, 2003). Infelizmente uma cronologia da história da Educação Especial para pessoas com DI no Brasil não é algo fácil de se fazer, pois estudos sistematizados sobre o assunto são bem escassos.

Enquanto em outros países do mundo, durante os séculos XVIII e XIX, estavam no estágio de institucionalização (segregação das pessoas com deficiência), pois acreditava-se que a DI era hereditária, uma espécie de degeneração dos seres humanos e por isso a segregação era a melhor forma de combate a essa ameaça. No Brasil, no mesmo período, não existia nenhum interesse na área voltada para a educação desses indivíduos, o que demonstra a persistência da era da negligência ainda do primeiro estágio (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). E quando finalmente houve os primeiros incentivos voltados para a Educação Especial, eles se caracterizaram por ações isoladas voltadas para uma pequena porcentagem de indivíduos com deficiências visuais, auditivas e físicas (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993, MAZZOTTA, 1996), não havendo quaisquer posicionamentos quanto à DI (MIRANDA, 2003).

É claro que devemos considerar também que durante as décadas de 30 e 40 estavam tendo várias mudanças na educação brasileira, mas a preocupação era voltada para as reformas na educação de pessoas “normais”, enquanto a educação dos alunos com DI não era cogitada como um problema relevante (MIRANDA, 2003).

O que notamos é que sem dúvida o modo de tratamento das pessoas com deficiência alterou ao longo do tempo, e claro, com as pessoas com DI não poderia ser diferente. Após esse período de negligência, passou-se a incluir nessa categoria de deficiência todo tipo de criança que apresentavam comportamentos que divergiam do padrão esperado pela sociedade e conseqüentemente pela escola, como alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família etc. (JANNUZZI, 1992).

Inicialmente, a defesa da educação dos alunos com DI tinha por objetivo, em parte, a economia dos cofres públicos, pois a educação proporcionada por políticas educacionais evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias (ARRUDA *et al.*, 2006). Entretanto, a partir da década de 50, e principalmente de 60, houve uma grande expansão no número de escolas de ensino especial no país (MIRANDA, 2003). Com a fase de institucionalização (segregação) da Educação Especial no Brasil, na década de 70, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), enquanto os outros países experimentavam a fase de integração das pessoas com DI na sociedade.

O que sabemos é que a DI ganhou um novo olhar a partir do século XX, não sendo mais tratada como uma impossibilidade de desenvolvimento do intelecto do indivíduo (VIGOTSKI, 2001). Apesar de ainda ocorrer segregações, marginalizações e privações de oportunidades acadêmicas e sociais, devido a associação de “crianças grandes” as pessoas com DI (MAZZOTTA, 2011; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013; ANGONESE *et al.*, 2015). O que acarreta nas dificuldades de conclusão do ensino básico e o acesso ao ensino superior ou mesmo a inserção no mercado de trabalho (DIAS, 2012). Entretanto, independentemente do tipo de deficiência e o grau de comprometimento, cabe a sociedade se reorganizar e garantir a qualquer cidadão acesso a tudo que a constitui e a caracteriza (BEZERRA e VIEIRA, 2012).

Ainda que as políticas de educação inclusiva tenham favorecido ao aumento do número de alunos com deficiência que concluem o Ensino Médio e se qualificam para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho (DIAS, 2012), esta conquista não atinge todos de forma igualitária (DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013). Segundo Oliveira (2012), tendo por base os dados do Censo realizado em 2010, aproximadamente 61% de pessoas com DI não têm escolaridade e apenas 17% possuem o ensino fundamental completo.

Além disso, também se torna relevante considerar que as instituições de ensino regular e profissionalizante que oferecem vagas para alunos com DI geralmente são precárias e de baixa qualidade, devido a parte financeira limitada, as condições de funcionamento e a formação insuficiente de seus profissionais (MENDES *et al.*, 2004; ANGONESE *et al.*, 2015).

Um dos equívocos no ensino de alunos com deficiência vem sendo relacionado a repetição forçada de forma a alienar o aluno com DI, conseqüentemente, este método de ensino nega a sua compreensão simbólica e impossibilita a relação entre o conteúdo visto em sala com o meio (GOMES, 2010). Segundo a autora Mantoan (1998), o conhecimento possui sentidos e finalidades diferentes dependendo da faixa etária, ou seja, o ensino de qualquer conhecimento para um aluno com deficiência (mais velho) e um sem deficiência (mais novo) não pode ser considerado similar.

Entretanto, não se deve esquecer que apesar das limitações (maior lentidão na aprendizagem e desenvolvimento) serem consideradas, elas frequentemente coexistem com potencialidades, que devem ser desenvolvidas, sendo o indivíduo capaz de aprender ou de se adaptar ao meio independentemente do seu grau de comprometimento (SANTOS, 2012; ANGONESE *et al.*, 2015). Assim, torna-se necessário definir as dificuldades desses alunos para estabelecer estratégias que potencializam a aprendizagem (SANTOS, 2012). Estímulos estes para que os alunos, de modo geral, não só os com deficiência, progressivamente faça associações, criando situações conflituosas e desafios para que achem a resolução do problema (COELHO e BASTOS, 2013). Mesmo que as características desse quadro impeçam a aquisição suficiente dos conteúdos propostos pelos programas curriculares (SANTOS, 2012), torna-se necessário tirar o aluno de uma posição passiva e automatizada para que ele seja o agente ativo e construtor de sua própria aprendizagem (COELHO e BASTOS, 2013), desmistificando esse papel que há muito os tornam reféns das configurações sociais (GOMES e GONZALEZ, 2008).

É fato que pessoas com DI possuem determinadas condições estruturais e funcionais que chegam a comprometer a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações, dependendo do grau da severidade (SANTOS, 2012). Devido ao grau de limitação relacionada a essa deficiência não é surpreendente que o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas não seja suficiente para promover a educação desses alunos, fazendo-se necessárias estratégias especializadas (BATISTA e ENUMO, 2004; SASSAKI, 2005; MANTOAN, 2006b; RIBEIRO, 2009). Mais do que adaptar os conteúdos curriculares, deve-se dar prioridade a aqueles conteúdos que podem ser assimilados pelo aluno, tendo em vista a promoção da assimilação, do aprendizado, da memorização, da autonomia e independência, e muito mais (CASTRO *et al.*, 2010; MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010; BRASIL, 2010).

As intervenções educacionais não podem ignorar o funcionamento cognitivo de aluno que apresentam DI sem levar em conta a interação deste com o ambiente ao seu redor (MANTOAN, 2006b; FIGUEIREDO, *et al.*, 2017). Um ambiente escolar que consiga definir e

trabalhar as necessidades de cada aluno tem potencial para superar dificuldades, ou ao menos para amenizá-las (SANTOS, 2012). A prática inclusiva não é restrita a possibilidade de realizar atividades sociais ou a superação e dificuldades do aluno, mas tem como proposta aumentar a autonomia do aluno, favorecendo a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, sua produtividade e inclusão no contexto comunitário entre seus pares com a mesma faixa etária (BATISTA e ENUMO, 2004; MANTOAN, 2006b; BRASIL, 2010). Este cenário poder ser alcançado por meio de alternativas adaptadas às suas necessidades específicas e que contemplem a capacidade intelectual de cada indivíduo perante um conteúdo (MANTOAN, 2006b; FIGUEIREDO, *et al.*, 2017). No entanto, possibilitar o desenvolvimento dessa autonomia tem sido um desafio no ensino de alunos dito normais, o que dirá possibilitá-la para aluno com deficiência (MANTOAN, 2006b; FIGUEIREDO, *et al.*, 2017).

Entretanto, é neste ponto que se insere o AEE, para proporcionar o desenvolvimento de competências que ajudem o aluno a ter autonomia intelectual e adaptativa. Os professores voltados para o AEE devem conhecer as particularidades de cada aluno que frequentem o atendimento e focar tanto as competências deficitárias quanto aquelas adequadas (BRASIL, 2007, 2010).

Uma mudança de postura se faz necessário nesse aspecto, pois é preciso vivenciar situações problemáticas para que os alunos substituam atitudes passivas de aceitação por atitudes ativas e transformadoras (MANTOAN, 1998). Dessa forma, se tem necessidade de uma maior atenção na hora de implementar políticas nessa área da educação, pois a inclusão no ambiente escolar requer uma reforma abrangente, com a quebra de paradigmas no sistema educacional vigente (AMARAL, *et al.*, 2004; GOMES e GONZALEZ, 2008). É necessária uma adequação das atividades pedagógicas para que os alunos com necessidades especiais possam participar efetivamente do processo de aprendizagem (MANTOAN, 2006b; ROCHA e MIRANDA, 2009; FIGUEIREDO, *et al.*, 2017).

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa por responder questões particulares (MINAYO, 2002). Segundo esta autora, as pesquisas qualitativas apresentam preocupações com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um amplo significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tais aspectos correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002). Pois as abordagens da pesquisa qualitativa tendem a se aprofundar no mundo dos significados de ações e de relações humanas, algo que não é captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2002). Este estudo foi realizado com a observância das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Conep). Para tanto, o trabalho foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da UFC e aprovado para execução (número de parecer 3.964.925). O parecer encontra-se disponibilizado, no anexo A.

Área de Estudo

O trabalho foi desenvolvido em uma escola regular da rede pública em Fortaleza (CE), localizada no bairro Vila Velha (Regional I), devido ao fácil acesso da área de estudo. A escola está inserida em uma área considerada violenta, onde assaltos podem ser vistos de forma até rotineira na região, apresentando turmas regulares de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), onde são realizados os atendimentos individuais dos alunos com deficiência juntamente com o ensino especializado dos mesmos. Atualmente a escola está em processo de reforma, contudo, essa reforma foi iniciada em 2015/2016 e até agora não foi concluída, pois a empresa responsável pela licitação simplesmente abandonou a estrutura sem finalizar a reforma, deixando o ambiente escolar prejudicado. Algumas estruturas da escola foram demolidas e interditadas, o que resultou na diminuição do espaço escolar, diminuindo a quantidade de salas de aula e a ausência de quadra esportiva. Devido ao abandono da empresa teve-se que fazer alguns reajustes de improviso com a estrutura restante. Apesar de já terem sido realizadas várias solicitações para a conclusão da obra, não houve nenhum parecer favorável da secretaria de educação sobre o assunto.

Há um total de dez salas disponíveis para ministrar as aulas, contando inclusive com algumas salas improvisadas devido à perda de espaço causada pela reforma. Além das salas de aula, a estrutura da escola também conta uma sala de professores com dois banheiros

reservados apenas para os funcionários, sala dos professores, laboratórios de ciências e informática, uma sala destinada à biblioteca que permanece aberta durante todo o período de aula, uma cantina e uma sala destinada ao atendimento educacional especializado (AEE), dois banheiros para o uso dos alunos, e uma sala para a coordenação e diretoria, que fica localizada ao lado da secretaria. Contudo, não há uma quadra esportiva, apenas um local improvisado para se ministrar as aulas de educação física. A quadra foi uma das primeiras estruturas a serem demolidas pela reforma e esse processo já está com aproximadamente quatro anos

A sala do AEE é uma sala pequena, com apenas uma janela e uma porta para entrada e saída. Havia no período de observação pôsteres educativos de cores vibrantes nas paredes e também um cartaz bem elaborado com as datas de aniversário de todos os alunos. No centro da sala, havia uma mesa longa para os alunos se sentarem e realizarem suas atividades rotineiras, suas mochilas eram colocadas atrás da cadeira. Vale salientar que essa sala era dividida por duas profissionais da área, pois enquanto uma fazia o papel de educadora em uma das extremidades da sala, ensinando a escrita e a leitura do alfabeto, dentre outros conteúdos, a outra fazia os atendimentos individualizados em uma escrivaninha bem próximo da mesa longo, mas ao mesmo tempo na extremidade oposta. Os atendimentos individualizados eram realizados somente no período da tarde, já o ensino especializado era oferecido nos dois turnos (período da manhã e da tarde).

Participantes e locais de coleta de dados

Participaram desta pesquisa quatro alunos com DI que frequentam apenas a sala do AEE, com sua caracterização sendo realizada a partir de informações escritas e verbais obtidas com membros da equipe que atendia esses alunos e a partir de laudos psicopedagógicos cedidos pela escola. Os alunos participantes foram nomeados de alunos-alvos durante o texto e foram identificados como A1, A2, A3 e A4.

Foram realizados acompanhamentos do possível desenvolvimento de interações sociais com seus colegas no ambiente escolar, durante o período pré-pandemia, sendo realizado os registros comportamentais dos alunos durante as aulas na sala do AEE e durante o intervalo no “pátio” da escola pública. A permanência dos alunos no intervalo era de aproximadamente 20 - 40 minutos, divididos entre o refeitório e o tempo livre no pátio.

Também participaram do estudo duas professoras responsáveis pela sala do AEE, uma delas ficava na parte de ensino e a outra na parte de atendimento individual. Ambas responderam dois questionários (Questionário 1 – pré-pandemia e Questionário 2 – durante a

pandemia). No caso das professoras participantes, elas foram nomeadas de P1 (professora responsável pelo atendimento individualizado) e P2 (professora responsável pelo ensino).

Procedimento

A situação de intervalo permite a possibilidade maior de comportamentos interativos mais espontâneos por parte dos alunos, aumentando as chances de se observar suas preferências e rejeições sociais em situação natural (BATISTA e ENUMO, 2011). Foram realizadas observações de cada aluno-alvo, tanto na situação de intervalo quanto durante as aulas de ensino especializado e atendimentos individualizados, ao longo de um mês, em quatro dias diferentes, totalizando 1.050 minutos.

Para analisar a inclusão dos alunos com deficiência que não frequentam as turmas regulares, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (MANZINI, 2003) com os profissionais da educação responsáveis pelos alunos na sala do AEE (tanto a professora do atendimento individual quanto a professora do ensino especializado), durante o período pré-pandemia, em março de 2020. Segundo Manzini (2003) entrevistas semi-estruturadas são formas que buscam informações frente a um entrevistado utilizando um roteiro prévio de perguntas, com o intuito de garantir ao pesquisador coletar as informações desejadas.

O roteiro de entrevista foi composto por 19 perguntas abertas sobre os seguintes temas: formação acadêmica do profissional; anos de atuação na área; interferências da reforma física da escola; dificuldades com relação ao espaço em que se encontra a sala do AEE; quantidade de alunos atendidos; duração do atendimento individualizado; critérios de separação entre os alunos do AEE e os alunos do AEE e turma regular; atividades inclusivas entre os alunos. Essas entrevistas foram realizadas na própria sala do AEE ao final dos atendimentos individuais, sendo gravadas em áudio, com a finalidade conhecer um pouco a situação pela perspectiva dos entrevistados, reconstruir suas experiências e registrar informações relevantes para auxiliar na análise de dados. O tempo médio de duração de cada entrevista foi e aproximadamente 30 a 40 minutos. As respostas dadas pelas professoras durante a entrevista foram utilizadas para analisar a situação dos alunos e verificar se o processo de inclusão na visão deles era combatível com as observações realizadas. Assim, inicialmente foram feitas as transcrições na íntegra das entrevistas e uma leitura dos relatos para a sua análise.

Os registros comportamentais dos alunos, durante as aulas e no intervalo, foram realizados por meio de um diário de pesquisa, para acompanhar o possível desenvolvimento de interações sociais com os demais colegas e funcionários da escola, e auxiliar no processo de

reflexão da pesquisa. Foram registrados a ocorrência ou não de interação social, contabilizando o tempo de duração da interação e identificando com quem houve a interação (se foi com outro aluno e/ou professor), excluindo as interações com as professoras quando esta era sobre as atividades desenvolvidas de ensino ou de atendimento individualizado. Os períodos em que não houve nenhum contato social foram identificados e descritos em termos das atividades desempenhadas pelo aluno, medido através de percentuais de tempo, em minutos.

Para analisar a inclusão dos alunos com deficiência ao ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, entre o final de março até dezembro, foi aplicado um segundo questionário, por meio do WhatsApp. O segundo questionário contava com 12 perguntas abertas e fechadas, as quais estavam relacionadas ao ensino, o atendimento individual, as estratégias para o desenvolvimento de atividades, oferecidas aos alunos que frequentam o AEE, e inclusão desses alunos ao novo modelo educacional, o ensino remoto.

Os questionários foram, de modo geral, não estruturados, sendo os instrumentos utilizados para a coleta dos dados por possibilitarem uma discussão posterior mais enriquecedora (HAGUETTE, 1992; VIEIRA e HOSSNE, 2001).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações realizadas no período presencial das aulas da escola (Pré-pandemia do Covid-19), foram identificadas as atividades desenvolvidas pelos alunos-alvos durante as aulas na sala do AEE e no intervalo. A Tabela 1 apresenta a quantidade de tempo observada para cada aluno-alvo, o tempo total dessas observações e o tempo de cada atividade desenvolvida, seja o aluno-alvo estando no período sozinho ou tendo alguma interação, a qual poderia ocorrer com os demais alunos do AEE ou com os alunos do ensino regular, além da interação com os demais professores do ensino regular. As interações foram classificadas com diádica quando havia interação entre duas pessoas, podendo ser aluno-professor ou aluno-colega, e poliádica quando havia interação de três pessoas ou mais.

Vale ressaltar que os alunos-alvos geralmente se encontravam no mesmo ambiente, seja durante as aulas do AEE ou durante o intervalo, pois geralmente se sentavam em bancos no pátio um do lado do outro, para comerem a merenda ofertada pela escola. A tabela 1 também traz uma descrição geral dos cinco dias de observação, com uma duração média de 3 horas e 30 minutos por dia, equivalendo a um total de 17 horas e 30 minutos. Dessas 17 horas e 30 minutos, cerca de uma hora e 45 minutos corresponde ao tempo em que os alunos-alvos estavam tendo algum tipo de interação (105 minutos e 40 segundos), ou seja, apenas 10% do tempo observado um dos alunos-alvos estava tendo algum tipo de interação.

Tabela 1 – Caracterização quanto ao tempo e situações vivenciadas de cada aluno no ambiente escolar.

Caracterização das interações	A1	A2	A3	A4
Sozinho	1.010 min	1.037 min 20s	997 min	1.050 min
Em interação	40 min	12 min 40s	53 min	-----
Poliádica	40 min	-----	40 min	-----
Diádica	-----	-----	-----	-----
Diádica Aluno/Professor	-----	10 s	-----	-----
Diádica Aluno/Colega	-----	12 min 30s	13min	-----
Tempo total de registro	1.050 min	1.050 min	1.050 min	1.050 min

Fonte: Elaborada pela autora/Dados da pesquisa

As interações poliádicas foram mais frequentes, com aproximadamente 40 minutos para o aluno A1 e a aluna A3 (7,61% do tempo de observação). No entanto, ambos os alunos-alvos estavam participando da mesma interação e somente havia os dois alunos-alvo e mais um aluno da mesma sala de AEE. Enquanto nas interações diádicas do aluno A2 teve interação com uma aluna do ensino regular e outra professora também do ensino regular (1,18% do tempo observado). Com a aluna A4 não houve qualquer interação, pois ela é a única aluna-alvo do turno da manhã e geralmente os alunos do turno da manhã não saem da sala do AEE nem durante o intervalo, pois segundo as professoras são alunos mais comprometidos, com o grau mais severo da deficiência. Por este motivo a merenda deles é levada para a sala do AEE, não havendo quaisquer interações com os demais além da responsável pela merenda escolar e a professora responsável pela a sala do AEE. Alguns autores relatam em seus trabalhos que devido à limitação da fala, podem ocorrer poucas interações sociais, pois os demais não entendem muito bem o que as pessoas com DI relatam e isto resulta em déficit no desenvolvimento de outros processos cognitivos (CASTRO *et al.*, 2010; MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010; SANTOS, 2012).

De acordo com os resultados da pesquisa e que podem ser visualizados nas tabelas, observa-se que os alunos com deficiência são aceitos com uma menor frequência em ciclos sociais fora da sala do AEE, principalmente quando levamos em consideração os alunos e professores do ensino regular. Tal fato corrobora com alguns estudos, que apresentam uma menor aceitação social, por parte de alunos e professores, de alunos com deficiência ou com alguma incapacidade (FIORINI, 2011; FIORINI e MANZINI, 2014; SILVA *et al.*, 2021). Essa menor aceitação, por parte dos demais alunos e professores, pode estar relacionada a determinados comportamentos que são considerados inadequados pelos demais, e que são emitidos pelos alunos com deficiência (BATISTA e ENUMO, 2004).

Os principais dados obtidos durante as observações presenciais estão representados na Tabela 2, possibilitando a comparação dos dados quanto ao tempo em que os alunos-alvos estiveram sozinhos, aos tipos de interação que ocorreram, bem como as formas de iniciação da interação. Dessa forma, pôde-se caracterizar cada aluno de acordo com a sua interação com os colegas, visando demonstrar suas possibilidades e suas contribuições para o estudo do processo de inclusão escolar de crianças com DI.

Durante as observações dos alunos-foco percebemos que de modo geral os alunos-alvos tinham dificuldades de socialização com os alunos e professores do ensino regulares, pois estes não se aproximavam dos alunos com deficiência. Tal fato confirma os dados obtidos por

alguns estudos nos quais demonstram que os alunos com deficiência passam a maior parte do tempo sozinhos e que apresentam dificuldades para estabelecer contato social (BATISTA e ENUMO, 2004; SILVA e ARANHA, 2005; CASTRO *et al.*, 2010; MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010).

Tabela 2 - Resultados gerais das observações de cada aluno.

Categoria		Iniciação do contato		
Alunos	Sozinho	Interação	Quem	Como
A1	96% do tempo	Poliádica com outras dois alunos do AEE	O aluno-alvo do AEE;	Aproximou-se e sentou-se próximo
A2	98,7% do tempo	Diádica com outro aluno do ensino regular	Aluna do ensino regular; Professora do ensino regular	Aproximou-se e perguntou sobre a merenda; Aproximou-se e abraçou
A3	94,9% do tempo	Poliádica com outras dois alunos do AEE; Diádica com outro aluno do AEE; Poliádica com outro aluno e professora do AEE	Outro aluno do AEE Outro aluno do AEE Professora do AEE	Aproximou-se e sentou-se próximo; Chamou a atenção durante as atividades na sala; Chamou a atenção durante as atividades na sala
A4	100% do tempo	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora/ Dados da pesquisa

Geralmente ocorre rejeição ao estranho ou ao diferente em processos de formação de grupos sociais, nos quais há uma categorização que facilita ou dificulta a aceitação de indivíduos no grupo (CROCHÍK, 2011; BARROS *et al.*, 2015). Dessa forma, as diferenças comportamentais dos alunos com deficiência podem estar atuando como uma barreira para a sua aceitação em grupos de alunos de outras salas, pois os grupos sociais atuam de forma coesa, simétrica e estável (BATISTA e ENUMO, 2004; TANT e WATELAIN, 2016; GREGUOL, *et al.*, 2018).

Além disso, outro fator que pode explicar a dificuldade ou ausência de socialização dos alunos-alvos com os alunos e professores do ensino regular está relacionado ao tempo em que ambos os grupos estão no mesmo local. O intervalo, que seria o melhor momento para haver interação, é diferenciado, pois o período de intervalo dos alunos do AEE é anterior ao período dos alunos das salas regulares, não se sobrepondo. Dessa forma, percebemos que a

inclusão física desses alunos ambiente escolar, não significa inclusão social ou emocional, assim como vemos em outros trabalhos da literatura (BATISTA e ENUMO, 2004; SILVA e ARANHA, 2005).

Caracterização dos alunos-alvo

As caracterizações dos alunos-alvos foram realizadas por meio de documentos e atestados cedidos pela escola, e também pelas observações realizadas durante Março de 2020. Vale ressaltar que a grande maioria das interações observadas aconteceram durante o intervalo, sendo o período das aulas especiais mais focado na aprendizagem dos alunos do AEE. Apesar de existirem algumas interações entre professor-aluno, principalmente durante as aulas, estas foram mais voltadas para o conteúdo ministrado no dia e sobre as atividades que os alunos deveriam desenvolver, aquelas interações sobre outros assuntos foram contabilizadas e descritas na Tabela 1. Também é relevante a informação de que o tempo de duração do intervalo variava, pois durante as observações esse tempo era de aproximadamente 20-40 minutos.

Aluno 1

O aluno A1 é um jovem de 23 anos que frequentava a sala do AEE, no nível II, com o quadro de DI. Suas interações com os colegas e demais alunos das turmas regulares é calma e tranquila, conseguindo criar laços entre seus colegas e professores. A família está presente no seu desenvolvimento escolar e ele também consegue se comunicar por meio da linguagem oral, que é compreensível.

Durante as observações, tanto em sala como no intervalo, o aluno A1 ficou 96% do tempo sozinho, geralmente ficava bastante quieto durante as aulas especiais, com maior interação com seus colegas de sala nos intervalos. A sua interação com as professoras do AEE era apenas para resolução das atividades ou quando uma das professoras chamava sua atenção para algo, mas ele rapidamente cortava a interação. Então, quando o aluno A1 interagiu (4%) foi com seus colegas de sala durante o intervalo das aulas, geralmente com mais dois colegas de sala. Os contatos sociais foram iniciados por ele ao se aproximar dos colegas durante as refeições para conversar sobre algo, sendo ele próprio a pessoa que interrompia a interação, que se afastava dos colegas ou virava-se para olhar em outra direção. Os dados de observação foram coerentes com aqueles obtido com o perfil do aluno, pois dentre os alunos-alvos, ele foi um dos que mais interagiu com os colegas.

Aluno 2

O aluno A2 é um jovem de 23 anos que frequentava a sala do AEE, no nível II, com o quadro de TEA. Suas interações com os colegas e demais alunos das turmas regulares é bem limitada, mas é bem calmo, com a presença da família em seu desenvolvimento escolar. Ele também consegue se comunicar por meio da linguagem oral, que é compreensível, mas prefere uma comunicação visual e corporal. Apesar disso, parece ter dificuldades nas relações sociais, pois é bem quieto e mantém-se sem diálogos, falando apenas o mínimo possível quando é solicitado.

O aluno A2 ficou 98,7% do tempo sozinho, pouco falava durante as aulas especiais e o intervalo, somente quando era solicitado de algum modo. A sua interação com as professoras do AEE era apenas para resolução das atividades ou quando uma das professoras chamava sua atenção para algo. Apesar dos esforços das professoras em manter uma conversa com ele, ele rapidamente cortava o assunto mexendo na sua bolsa para tirar ou guardar seus materiais metodicamente. Quando o aluno A2 interagiu (1,3%), a maior parte do tempo foi com seus colegas de sala durante as aulas (1,1%) em díade, e um pouco com uma aluna do ensino regular (0,1%) e com uma professora também do ensino regular (0,1%). No entanto, os contatos sociais foram iniciados pelos outros em todos os momentos de interação (1,3%). Quando estava interagindo com seus colegas durante a aula, foram os colegas que puxaram assunto, em outro momento quando teve interação com a aluna do ensino regular, ela simplesmente se aproximou e perguntou qual era a merenda do dia, e no último contato interativo observado, foi a professora do ensino regular que se aproximou, o abraçou e perguntou se ele estava bem. Em todos os episódios de interação com os colegas de sala foi o próprio aluno A2 que interrompeu o momento de interação, encerrando o assunto, mas no momento de interação tanto com a aluno do ensino regular quanto com a professora do ensino regular, foram elas que interromperam o contato, se afastando dele. Dessa forma, os dados de observação foram coerentes com aqueles obtido com o perfil do aluno, pois o seu perfil foi traçado com aluno tímido que tem dificuldades de manter interações sociais com seus colegas.

Aluno 3

A aluna A3 é uma jovem de 20 anos que frequentava a sala do AEE, com quadro de DI. Suas interações com os colegas e demais alunos das turmas regulares são boas, consegue se comunicar bem com colegas e professores. Ela também consegue se comunicar por meio da linguagem oral, que é compreensível e parece ter preferência pela linguagem oral.

Durante as observações, a aluna A3 ficou 94,9% do tempo sozinho, geralmente desenvolvia as atividades da sala do AEE de forma bem concentrada e em silêncio, mas teve algumas interações com os colegas e as professoras durante as atividades de sala (1,2%), além de ter interações durante o intervalo com mais dois colegas do AEE (3,9%). Sua interação com as professoras do AEE era boa, mantendo conversas verbais durante um tempo, e logo depois voltava a se concentrar na atividade desenvolvida, o mesmo pode ser observado com as interações com os colegas. Quando a aluna A3 interagiu, seus contatos sociais foram apenas com pessoas do seu dia a dia da sala do AEE, tanto colegas quanto as professoras, e em nenhum desses momentos de interação ela começou o contato, mas sim outros colegas durante as atividades de sala e intervalo, quando conversou com outro aluno-alvo, e a professora durante as atividades de sala. O perfil dessa aluna não relatava suas características pessoais, mas os dados foram coerentes quanto a boa relação com seus colegas e professoras.

Aluno 4

A aluna A4 era uma jovem de 25 anos que frequentava a sala do AEE, no nível I, com o quadro acentuado de deficiência múltipla. Suas interações com os colegas e professoras são limitadas, pois não consegue se comunicar muito bem oralmente, pois a sua comunicação verbal é bem limitada, não sendo compreensível, mas consegue se comunicar com sinais, gestos e olhares. A família está bem presente, acompanhando o seu desenvolvimento escolar.

Durante as observações, a aluna A4 foi a única que ficou 100% do tempo sozinha, sem qualquer interação com seus colegas e com a professora que fosse além das atividades desenvolvidas em sala. Esse fato se deve a ela ser a única aluna-alvo que frequenta o turno da manhã, sendo este período destinado aos alunos com maior grau de severidade da deficiência, e por isso, os alunos do turno da manhã também não saem da sala do AEE em nenhum momento, apenas para ir ao banheiro e irem para casa. Dessa forma, esses alunos acabam não conseguindo interagir muito bem nem com a professora responsável, a própria comunicação verbal é comprometida e limitada, não sendo compreensível. Isto acaba se tornando uma barreira ao contato social desses alunos, não sendo diferente para a aluna A4, que facilmente se irrita quando as pessoas ao redor não compreendem o que ela quer dizer.

Análise de respostas das professoras do AEE

Nessa parte do trabalho, são analisadas as respostas dadas pelas professoras P1 e P2 nos questionários. O primeiro questionário teve como foco principal conhecer as

professoras, além de conhecer a rotina dos alunos do AEE e o seu processo de inclusão, pois assim, a inclusão dos alunos do AEE, na visão das professoras, pode ser comparada os dados de observação. Já o segundo questionário objetivou analisar e conhecer o processo de inclusão dos mesmos alunos ao nosso novo contexto educacional, o ensino remoto.

QUESTIONÁRIO 1 – Conhecendo as professoras, a rotina e a inclusão dos alunos do AEE

A primeira metade das questões do questionário 1 (Apêndice A) teve a finalidade de conhecer melhor a profissional, sendo questões voltadas para conhecer a formação acadêmica, o tempo de experiência na área da educação especializada em alunos com deficiência e a rotina dos alunos da sala do AEE. Ambas professoras são da área da educação voltada para o atendimento e ensino de alunos com deficiência e com uma vasta experiência no ensino e, principalmente, no ensino de alunos com deficiência, pois quando foram perguntadas sobre sua formação acadêmica, a professora do atendimento individualizado ou multifuncional (P1) respondeu: *“Eu sou formada em filosofia, história e tenho duas especializações na educação especial e também no AEE”*, enquanto que a professora do ensino especializados (P2) respondeu: *“Tenho pedagogia e pós-graduação em educação especial, e o curso médio, a nível médio de educação especial com a carga horário de 2.750, mais que uma pós-graduação”*. Quanto ao tempo de experiência, a professora P1 apresenta 18 anos de experiência no ensino e 13 anos voltados para o atendimento individualizado, enquanto a professora P2 apresenta 12 anos de experiências voltadas para o ensino especializado de alunos com deficiência.

A rotina dos alunos da sala do AEE é basicamente voltada para o ensino e aprendizagem do alfabeto, números, leitura, cuidados pessoais, dentre outros aspectos, mas todos os conteúdos parecem ser adaptados e ministrado de uma forma simplificada para que os alunos entendem. Foi possível observar que os alunos chegam as 13:00 h na sala, e após sua chegada, eles se sentam e começam a ter aulas com a professora P2 sobre os conteúdos acima citados. Posteriormente, começam a resolver exercícios, enquanto a professora P1 vai chamando um por um para o atendimento individualizado, onde os alunos exercitam principalmente o alfabeto e cálculos matemáticos. As observações corroboram com as falas das professoras quanto a rotina dos alunos, quando indagadas com relação as atividades desenvolvidas para os alunos do AEE, a professora P1 respondeu: *“Eu com jogos, ne, eu gosto muito de trabalhar com jogos manuais, jogo de sequência, jogo de memória, jogo de encaixe, com os números também, eu trabalho muito com os números, eu preciso desenvolver neles o quê, os aspectos da leitura, o método de letra, os numerais, de também a vida diária, ne, como*

aprender a se cuidar, ne, por exemplo, cortar unha, tomar banho, trocar de roupa...”. Já a professora P2 respondeu: “Todas, todas, agora tudo é adaptado pra eles, tudo é adaptado, a matemática é adaptada pra eles, quer dizer, só a noções, ne bem básica que é pra eles entender...”.

Nota-se que o desenvolvimento das atividades de uma professora acaba influenciando a outra, pois quando a professora P2 está ensinando os conteúdos, alguns alunos são retirados da aula para serem atendidos pela professora P1 e retornam após uns 40 min, o que prejudica a concentração do próprio aluno que foi retirado quanto as dos demais que permanecem na aula. Toda essa situação é consequência da reforma física da escola que resultou em uma limitação de espaço para todos os profissionais da educação e demais funcionário, pois muito do terreno pertencente a escola ficou inutilizado devido a reforma incompleta. Consequentemente, as professoras, que antes tinham o seu espaço individual para trabalhar com os alunos, agora precisam dividir a mesma sala para o desenvolvimento de duas atividades, que apesar de serem complementares para o melhor desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo apresentam finalidades diferentes. É visível que, apesar da boa convivência entre as professoras, o desenvolvimento da atividade de uma acaba interferindo no desenvolvimento da atividade da outra. Tal fato foi confirmado em suas falas, quando foram indagadas sobre a divisão de espaço e as consequências disso a professora P2 comentou: *“Afeta sim, tanto eu pra ela quanto ela pra mim, assim ne, porque ela também preciso de um ambiente tranquilo, sem barulho ne, e eu também, ne, principalmente porque to ali aplicando e ela chama vem pra cá, aí é o horário dele, aí eu tenho que deixar, ne, quer dizer, é uma arrumando a outra...”*. Segundo Kimura (2008), o acesso a condições de infraestrutura é de fundamental importância para os professores desenvolverem seu trabalho. Quando a escola apresenta um déficit na infraestrutura, como instalações inadequadas, há uma influência direta na qualidade da educação, afetando o desempenho dos alunos (SATYRO e SOARES, 2007; MONTEIRO e SILVA, 2015).

Além disso, a professora P2 comentou algumas dificuldades que enfrenta durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos quando fala: *“...E toda atividade é assim, você dá, quando entra nas férias, quando vem é tudo de novo, porque eles esquece tudo...”*. Segundo os autores Batista e Enumo, (2004), quando não há uma real inclusão, esse fato resulta na dificuldade em desenvolver competências sociais e cognitivas importantes para a vida desses indivíduos, que podem causar desajustes sociais, tornando mais forte a condição de deficiência.

Com a fala da professora P2, que demonstra uma dificuldade na hora da real aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, percebemos que as autoras Pletsch e Glat (2012), estão certos quando demonstram que as práticas pedagógicas e culturais das escolas, principalmente das instituições da rede pública de ensino não parecem ter sofrido ressignificações, apesar de todos os avanços científicos e também de políticas públicas que garantem a educação inclusiva. O que resulta no prejuízo do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, principalmente aqueles que apresentam dificuldades cognitivas, como os alunos com DI (MIRANDA, 2003; PLETSCHE, 2010)

Já as quatro últimas perguntas do questionário 1 foram voltadas mais para analisar a inclusão dos alunos do AEE. Segundo as falas das professoras os alunos com deficiência são incluídos no ambiente escolar, convivendo com os demais alunos do ensino regular e com os professores do ensino regular, além de terem atividades inclusivas, participando de eventos escolares como a festa do carnaval e apresentações de dançar em datas festivas. Essas informações foram obtidas das falas de ambas as professoras, quando a professora P1 foi indagada sobre a existência de interação dos alunos do AEE com os alunos do ensino regular e sobre as atividades inclusivas, ela respondeu: *“Há sim, sempre teve, assim, os meninos sempre se apresentam... os alunos lá fora respeitam muito eles. As vezes vem aluno pra cá e eles vão pra lá”, “eventualmente tudo que a gente faz aqui na escola eles participam, participaram agora do carnaval, dos desfiles, agora vai ser a páscoa, a gente já ta pensando em alguma coisa pra páscoa, dias das mães, a gente sempre procura que o que eles vão fazer ali, eles fazem ali uma apresentaçõzinha propicia nas condições deles”*. No entanto, as falas das professoras divergem dos resultados das observações realizadas com os alunos-alvos, pois foi percebido que esses alunos ficam a maior parte do tempo sozinhos e apenas o aluno A2 teve um contato rápido com uma aluna e uma professora do ensino regular. Muitos autores tentam alertar que não basta a entrada de alunos com deficiência nas escolas regulares, pois a inclusão vai muito além da presença de alunos com deficiência e não deficientes no mesmo ambiente (SILVA e ARRUDA, 2014; FIRBIDA, 2018). A inclusão deve estar relacionada à interação com o outro, assim como deixa claro Mantoan (2005, p.24) ao dizer: *“estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro”*.

Ao levar em consideração a fala da professora P1 vemos que a inclusão dos alunos para ela está relacionada à participação deles em eventos escolares. No entanto, quando estamos falando de educação inclusiva, nos referimos as possibilidades oferecidas a todos os alunos de

aprenderem juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (TESSARO *et al.*, 2005; BRASIL, 2008; SANTOS, 2012; AMARAL *et al.*, 2014), partindo das escolas reconhecer e propiciar às diversas necessidades dos alunos para que todos tenham um ensino de qualidade (MENDES, 2002). Contudo, apesar dos inúmeros trabalhos abordando os benefícios gerados pela socialização e a aprendizagem de alunos com deficiência, as escolas geralmente não conseguem fornecer o apoio necessário para a inclusão desses alunos (FALEIROS, 2001). A comunidade escolar precisa estar preparada para atuar frente às diferenças e necessidades dos alunos com deficiência, de forma a sensibilizar a importância da inclusão social e escolar desses alunos (CARNEIRO, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Apesar dos inúmeros desafios que o processo inclusivo enfrenta nas escolas de ensino regulares, há inúmeros benefícios para o desenvolvimento e amadurecimento de todos os alunos envolvidos (MACHADO e ALMEIDA, 2010; ALVES e DUARTE, 2014; CAMARGO *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2019). No entanto, recentemente, houve um retrocesso para as lutas da inclusão social, foi aprovado o decreto de nº 10.502, de 2020, que visa a retomada de escolas e classes especiais para alunos com deficiência. Aqui o que vemos é novamente a separação das pessoas com deficiência, pois falta à estas instituições a compreensão do papel, desenvolvido na formação dos alunos com deficiência, das escolas comum, que não será exercido em um ambiente educacional segregado (MANTOAN, 2006a)

QUESTIONÁRIO 2 – Inclusão dos alunos do AEE no ensino remoto

As perguntas do questionário 2 (Apêndice B) foram mais voltadas para saber sobre a inclusão dos alunos com deficiência no período de aulas online, pois alguns estudos recentes têm demonstrado uma preocupação quanto a educação de alunos com deficiência durante o período de pandemia, em que o ensino está sendo realizado por meios digitais (CAVALCANTE e JIMÉNEZ, 2020). No entanto, segundo as professoras os alunos da sala do AEE foram bem incluídos durante as aulas online, sendo realizado contato virtual com os pais e com os alunos para desenvolver as atividades de ensino especializado e do atendimento individual. Quando a professora P1 foi indagada sobre as ferramentas utilizadas para estabelecer o contato com os alunos, ela respondeu: *“O contato ocorreu tanto com os pais dos alunos, via WhatsApp e telefone, quanto com os alunos, através de vídeo-chamada, reuniões online, atividades impressas e jogos interativos”*. Segundo alguns estudos o WhatsApp tem sido umas das ferramentas mais utilizadas pelos professores no meio virtual para o ensino-aprendizagem (BARBOSA *et al.*, 2020). A autora acredita que este fato está relacionado com um

deslocamento de uso, passando do uso cotidiano para o ambiente de trabalho, pois o WhatsApp já era uma ferramenta bem utilizada no cotidiano das pessoas, assim foi mais facilmente adaptado para o ensino e aprendizagem.

Além disso, a professora P1 deixa evidente que teve que modificar as atividades para o modelo online e a importância dos encontros com os alunos com deficiência: *Manter esse vínculo é fundamental e por isso, devemos nos adaptar/adequar ao novo modelo de ensino/aprendizagem.*

Dessa forma, podemos perceber, de acordo com a fala da professora P1, que os alunos conseguiram ser incluídos no novo modelo de ensino online, diferentemente do que é demonstrado em outros estudos, como o de Cavalcante e Jiménez (2020), que relata o despreparo do governo federal para promover a educação inclusiva durante a pandemia, o qual não havia tomado nenhuma providência quanto a inserção de alunos com deficiência no ensino remoto até julho de 2020. Os mesmos autores relatam que a omissão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apenas reafirma as desigualdades existentes na educação, principalmente em relação aos alunos com deficiência, mesmo após tantas lutas para conseguir avanços no âmbito legal no Brasil. É claro que não estamos tirando a responsabilidade das esferas estaduais e municipais, pois estas também não apresentaram nenhum plano educacional para a contínua educação de alunos com deficiências.

No entanto, os atendimentos individualizados foram realizados via WhatsApp, como deixa claro na sua resposta sobre o atendimento dos alunos com deficiência do AEE: *“Os atendimentos aconteceram individualmente com os alunos que necessitam do AEE, e ocorreu através de jogos, leituras, vídeos compartilhados pelo WhatsApp, etc... Graças ao apoio das famílias, as atividades estão sendo realizadas de forma positiva”*. A professora P1 deixa claro em sua fala que o apoio da família vem sendo muito importante para que o desenvolvimento de suas atividades funcionasse no modelo de ensino online. Segundo Silva e Arruda (2014), é importante a participação de professores e da família ao meio de inclusão de alunos com deficiência, para que assim, possam contribuir na vida escolar desses alunos.

Quando foi indagada sobre algum tipo de retrocesso na aprendizagem dos alunos, a professora P1 respondeu que não houve: *“Graças a Deus não houve regressão, pois os familiares dos alunos e os próprios, apoiaram a realização das atividades escolares de forma domiciliar e buscaram, assim como o corpo docente, adaptar-se à essa nova realidade, na busca de aprendizagem”*. Segundo Mendes (2020), os professores do atendimento educacional especializado (AEE) devem participar de forma ativa no planejamento para que haja a inclusão

de alunos com deficiência no ensino online. Além disso, esse mesmo autor fala sobre as diversas adaptações, que ambos (professores e alunos), tiveram que ter frente a pandemia Covid-19, devido ao distanciamento social e o isolamento domiciliar, o ensino presencial passou a ser realizado remotamente, trazendo uma série de dificuldades das mais diversas ordens. Tal modalidade fez com que houvesse toda uma adaptação das e práticas pedagógicas, metodologias, conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tal situação não foi diferente para a professora P2, quando foram feitos os mesmos questionamentos para ela, ela reafirmou os fatos descritos pela professora P1 e deu um relato completo da situação, respondendo: *“No ano passado nós tivemos aulas até o dia 17 de março de 2020, certo. Então, no dia 18 já não tivemos mais aula, por causa do decreto do governo e da prefeitura dizendo que já era pra fechar tudo, ne, foi um momento de surpresa, ne, pra todo mundo, ne, principalmente pra nós, que a gente sai pra trabalhar e quando chega em casa tem uma novidade gigantesca dessa, ne”*. É notável durante a fala da professora P2 que esse momento de fechamento das instituições foi impactante para ela, pois a mesma pareceu ter preocupações de como ficaria a realização de suas atividades. Cavalcante e Jiménez (2020) comentam em seu trabalho sobre os desafios na hora de pensar e articular a educação especial no contexto da pandemia de Covid-19, com o abrupto fechamento das instituições e o interrompimento das atividades escolares presenciais (Conforme Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 28 de abril de 2020). O que tornou ainda mais nítidas as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, inclusive no sistema educacional durante a pandemia, a qual mudou totalmente o nosso cotidiano (BARBOSA *et al.*, 2020; CURY *et al.*, 2020). Para dar prosseguimento às atividades remotas, tanto alunos quanto professores precisam ter condições de acesso a uma série de aparatos tecnológicos, como computador, internet com conexão estável, sem falar em um ambiente silencioso e confortável (BARBOSA *et al.*, 2020). A omissão das autoridades responsáveis, fez com o peso de promover meios de acesso à educação caíssem sobre as instituições escolares e principalmente sobre os professores. Segundo Cavalcante e Jiménez (2020, pág. 5):

“a escola deve considerar em suas ações as diferentes situações que envolvem esse processo de inclusão, além de ser necessário considerar as necessidades educativas dos alunos com deficiência e oferecer metodologias diversificadas para promoção da aprendizagem principalmente para que não haja perdas futuras no aprendizado”.

Dessa forma, cabe aos profissionais da educação desenvolver estratégias para incluir os alunos nesse novo contexto proporcionado pela crise do Covid-19 (CAVALCANTE e JIMÉNEZ, 2020).

A professora P2 prossegue com seu relato, falando sobre os primeiros contatos com os alunos e como foram realizadas as atividades do ano passado: “*Primeiro momento, como se diz, quando começou tudo, nós fizemos é vídeo chamada para cada pai, ne, porque os alunos não são responsáveis por si, tem que falar com os responsáveis, os pais, e depois a gente fala com os alunos, ne, chama eles pra conversar, pra saber como eles estão, ne, e assim a gente...nós fizemos. E mandávamos as tarefas pelo WhatsApp, ne, foi uma ideia que tivemos. Então toda semana, eu ia no colégio, certo e deixava, digamos toda semana assim, segunda feira, toda segunda feira no ano todinho, eu ia no colégio, deixava as tarefas, certo e os pais iriam buscar no colégio, aqueles que podiam imprimir. A gente mandava pelo WhatsApp, aqueles que não tinha condição e que pedia, a gente mandava, eu ia deixar no colégio, ne, toda segunda feira e assim foi o ano todinho. E sempre fazendo as vídeos chamadas, ne e tendo contato com os pais toda semana, ne e isso foi o ano todinha, ano passado*”. Apesar dos alunos da sala do AEE parecerem incluídos no modelo de ensino remoto, sabemos que a realidade geral não é esta, pois até mesmo os alunos do ensino regular, que não apresentam deficiências, não estão 100% incluídos nesse novo modelo, devido a diversos fatores, que dirá os alunos com deficiência. Estes alunos precisam de uma assistência maior por parte dos profissionais da educação, dos pais ou responsáveis e de outros profissionais. Dessa forma, a pandemia trouxe consigo um grande retrocesso em diversas áreas, incluindo a da inclusão, a qual já havia travado inúmeras lutas nas últimas décadas pelo direito de acesso e permanência de todos os alunos na escola regular (CAVALCANTE e JIMÉNEZ, 2020). No entanto, agora esta luta abre espaço para uma nova luta que tem por finalidade o direito dos alunos com deficiência em vivenciar a educação inclusiva no modelo de ensino remoto (CAVALCANTE e JIMÉNEZ, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho mostram que há barreiras na interação entre alunos com deficiência e alunos das turmas regulares, causadas, em parte, pela própria organização escolar, principalmente devido a diferença de horário dos intervalos desses alunos. Tal fato contribui para a menor interação dos alunos e professores, pois nem sequer conseguem estar presentes no mesmo ambiente. Assim seria relevante considerar, quando retornarem as atividades presenciais, uma alteração nos horários de aula e intervalo, buscando a inclusão desses alunos, pois essas interações podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento tanto de alunos com deficiência quanto de alunos regulares. Dessa forma, é necessário que sejam adotadas na prática uma política educacional que promova uma intervenção junto de alunos com deficiência e alunos regulares para tornar o processo inclusivo real.

Também devemos levar em conta a inclusão dos alunos do AEE no novo modelo de ensino remoto. As professoras deixam claro que não houve problemas para a inclusão dos alunos, sendo muito importante a iniciativa delas em manter o vínculo com os alunos, não permitindo que eles regressassem na aquisição de conhecimentos, e claro, sendo a família um ponto-chave para que este modelo funcionasse, mas sabemos que mesmo no contexto anterior a Covid-19, já se tinha grandes desafios para a inclusão de qualidade, com a pandemia esses desafios se tornam ainda maiores para o processo de desenvolvimento educacional.

Trabalhos sobre a aceitação e o desenvolvimento de interações sociais de alunos com deficiência e alunos regulares contribuem para uma avaliação das consequências das interações sociais de alunos incluídos no ambiente escolar e também para auxiliar práticas educacionais inclusivas que sejam capazes de promover real interação e aceitação entre os alunos. Dessa forma, é imprescindível a necessidade de mais pesquisas nesse campo para proporcionar uma visão mais ampla do processo inclusivo, suas consequências e desenvolver métodos que realmente viabilizem a inclusão escolar.

Por fim, vale salientar a importância desta pesquisa para a minha formação acadêmica, não apenas na vida profissional como professora, mas também como ser humano. Devemos estar cientes da presença de alunos com deficiência nas turmas regulares e saber adaptar as aulas para todos os alunos presentes em sala de aula, para que a aquisição de conhecimentos seja efetiva e o processo de ensino-aprendizado seja realizado. Dessa forma

espero que os cursos de licenciatura possam cada vez mais voltar parte das cadeiras para a formação de professores, procurando capacitá-los ao ensino de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. 1995. *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA.
- Alves, M. L. T.; Duarte, E. 2014. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338.
- Amaral, M. B.; Barbosa, R. P.; Jesus, S. C.; Penna, G. A.; Talmas, E. V. 2014. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. *Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY*. nº16.
- Angonese, L. S.; Boueri, I. Z.; Schmidt, A. 2015. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 23-24.
- APA. 2003. *DSM – IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Texto revisado. Tradução C. Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Arruda, E. E.; Kassar, M. C. M.; Santos, M. M. 2006. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). *Educação especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: UNIDERP, p. 89-116.
- Batalha, D. V. 2009. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: *EDUDERE 2009 – III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia*, 2009, Paraná.
- Batista, C. A. M.; Mantoan, M. T. E. 2007. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, p. 13-42.
- Barbosa, A. T.; Ferreira, G. L.; Kato, D. S. 2020. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da SBENBIO (MG/GO/TO/DF). *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 13 (2), 379-399.
- Barros, A. 2005. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saúde e Sociedade*, 14 (3).
- Barros, B.; Silva, A. M.; Costa, M. P. R. 2015. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 35, n. 88, p. 145-163.
- Barrozo, A. F.; Hara, A. C. P.; Vianna, D. C.; de Oliveira, J.; Khoury, L. P.; da Silva, P. L.; Silveira Mazzotta, M. J. 2012. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. *Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento*, 12(2), 16-28.

Batista, M. W.; Enumo, S. R. F. 2004. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111.

Beyer, H. O. 2008. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. Em S. N. Freitas (Org.), *Tendências contemporâneas de inclusão*, pp. 77-90. Santa Maria: Editora da UFSM.

Bezerra, S. S.; Vieira, M. M. F. 2012. Pessoas com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 52(2), 232-244.

Block, M. E. 2007. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 3rd ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

Brandenburg, L. E.; Lückmeier, C. 2013. A história da inclusão X exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. IN: Congresso estadual de teologia, 2013. São Leopoldo. *Anais do Congresso estadual de teologia*.

Brasil. 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE.

Brasil. 2009. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF. Acessado em: 10 de junho de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Brasil. 2008. Decreto n. 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília (2008 jul. 10); Sec.1:1.

Brasil. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/ SEESP.

Brasil. 2001. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Ensino Regular. Acessado em: 15 de março de 2020. Disponível em www.mec.gov.br/seep/mec

Brasil. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Acessado em 15 de março de 2020. Disponível em www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip

Brasil. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

Bueno, J. G. S. 2008. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, p. 43-63.

Bueno, J. G. S. 2004. *Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

Bueno, J. G. S. 1993. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC.

Bueno, J. G. S. 1991. Educação Especial Brasileira: A Integração/Segregação do Aluno Diferente. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Camargo, L. F.; Soffa, M. M.; Markowicz, D. 2018. Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível. In *Litteras*, v. 3, n. 2, p. 12-12.

Cavalcante, M. S. A.; Jiménez, L. O. 2020. Educação inclusiva em tempos de pandemia. VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Centro Cultural de Exposição Ruth Cardoso. Maceió-AL.

Carvalho, R. E. 2000. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Castro, J. C. V.; Almeida, M. J. M.; Ferreira, V. Q. 2010. Os benefícios das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo do estudante com déficit intelectual. Anais das Jornadas de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA, Belém, n. 3, p. 21-33.

Capellini, V. L. M. F. 2004. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

Carneiro, R. U. C. 2012. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional Vitória da Conquista*, v. 8, n. 12 p. 81-95.

Coelho, C. L. M.; Bastos, C. L. 2013. Habilidade lógico-espacial de alunos com deficiência intelectual: a torre de hanói como intervenção. *Interacções, Adolescência: uma visão caleidoscópica*, 9(26), 311- 328.

Crespo, T. C. F. 2005. Educação especial frente a inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação. São Paulo.

Crochík, J. L. 2011. Preconceito e inclusão. *Revista do Instituto Cultural Marc Chagall*, Vol. 3 (nº 1), p. 32-42.

Cury, C. R. J.; Ferreira, L. A. M.; Ferreira, L. G. F.; Resende, A. M. S. S. 2020. O Aluno com Deficiência e a Pandemia.

Dechichi, C. 2001. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acessado em: 10 abril de 2021.

Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual. 2004. J.M. P. Andrade (Trad.). Acesso em: 10 de julho de 2020. Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>.

Dellani, M.; Moraes, D. 2012. Inclusão: caminhos encontros e descobertas. *Rei – Revista de Educação do Ideau*. Vol. 7, n° 15.

Dias, S. S. 2012. Construção de significados e posicionamentos de jovens adultos com deficiência intelectual egressos do Ensino Médio. 103 f. Qualificação de Projeto de Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Dias, S. S. 2004. O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Dias, S. S.; Lopes de Oliveira, M. C. S. 2013. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 169-182.

Edler-Carvalho, R. 1993. Avaliação e atendimento em educação especial. *Temas em Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, p. 65-74.

Elias, C. S. R.; Silva, L. A.; Martins, M. T. S. L.; Ramos, N. A. P.; Souza, M. G. G.; Hipólito, R. L. 2012. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD, Revista eletrônica Saúde Mental, Álcool e Drogas (USP)*, v. 8, n. 1.

Emilio, S. A. 2004. O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo.

Faleiros, M. H. S. 2001. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Ferrari, M. A. L. D.; Sekkel, C. 2007. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v.27, n.4, p.636-647.

Ferreira, J. 2008. Disciplina de Ensino Integrado no âmbito do Licenciatura em Educação Física. *Textos de Apoio*.

Figueiredo, F. T.; Negreiros, R. L.; Araújo, R. L. S. 2017. A educação inclusiva e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 3, p. 15-35.

Fiorini, M. L. S. 2011. Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Fiorini, M. L. S.; MANZINI, E. J. 2014. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.387-404.

Firbida, T. P. 2018. O basquetebol e a inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de educação física. 48 f. Monografia (Graduação em Estudos do movimento humano) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Fragoso, F. M. R. A.; Casal, J. 2012. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 527-546. doi:10.1590/S1413-65382012000300011

Franca, C. C. 2005. Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

França, T. H. 2014. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v.6, n.11, p.105-123. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/205/199>. Acessado em: 12 de abril de 2021.

Garcia, V. G. 2014. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.165-187.

Gonzalez Rey, F. 2005. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: Gonzalez Rey, F. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson.

Greguol, M.; Malagodi, B.; Carraro, A. 2018. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44.

Kassar, M. C. M. 2011. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79.

Katz, J.; Mirenda, P. 2002. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 26-36.

Flick, U. 2004. *An introduction qualitative research*. London: Bookman.

Gomes, A. 2010. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação.

Gomes, C.; Gonzalez Rey, F. L. 2008. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n.1, p. 53-62.

Garghetti, F. C.; Medeiros, J. G.; Nuernberg, A. H. 2013. Breve história da deficiência intelectual. In: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 101-116. Acessado em: 10 de outubro de 2019. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reidrevista/n10/REID10art6.pdf>

- Haguette, T. M. F. 1992. Metodologias qualitativas na sociologia. 2a ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 75-92.
- Ideias, B. M. 2019. O papel dos serviços de recursos humanos na inclusão de pessoas com deficiência nas empresas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
- Jannuzzi, G. 1992. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados.
- Lima, N. S.; Oliva, D.; Nogueira, C. 2013. Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados. Espaço pedagógico v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 203-214, 119. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.3516>>. Acessado em: 12 de abril de 2021.
- Lamônica, D. A. C; Araújo-Filho, P.; Simomelli, S. B. J.; Caetano, V. L. S. B.; Regina, M. R. R.; Regiani, D. M. 2008. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. Rev. bras. educ. espec. v.14, n.2, p. 177-188.
- Machado, A. C.; Almeida, M. A. 2010. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Rev Psicopedagogia. 27(84):344-51.
- Maior, I. M. M. L. 2017. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos [Political movement of disabled persons: reflections on the achievement of rights]. Inc.Soc, 10(2), 28-36. Available at: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/30808>
- Marques, U. M.; Castro, J. A. M.; Silva, M. A. 2001. Atividade Física Adaptada: uma visão crítica. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1(1), 73–79.
- Mcintosh, R.; Vaughn, S.; Schumm, J. S.; Haager, D.; Lee, O. 1993. Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. Exceptional Children, 60, 249–261.
- Malloy-Diniz, L, F.; Fuentes, D.; Mattos, P.; Abreu, N. 2010. Avaliação neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed.
- Mantoan, M. T. 2006a. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação (Santa Maria). 32(2):319-26.
- Mantoan, M. T. E. 2006b. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. 2005. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. In: Fala Mestre! Meire Cavalcante. Edição, 182.
- Mantoan, M. T. E. 2003. Inclusão Escolar: o que É? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. 1998. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cadernos CEDES, 46, 93-107.

- Manzini, E. J. 2003. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Omote, S. (Eds.), Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial (pp. 11-25). Londrina: Eduel.
- Mazzotta, M. J. S. 1982. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. S. 1996. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. 2001. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. 2011. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20, 377-389.
- Mazzotta, M. J. S.; D'Antino, M. E. F. 2011. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20(2), 377-389. doi:10.1590/S0104-12902011000200010
- Mendes, E. G. 2006. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33).
- Mendes, E. G. 2002. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. Em Palhares, M. S.; S. Marins, C. F. (Orgs.), *Escola Inclusiva* (pp. 61-85) São Carlos: EduFSCar.
- Mendes, E. G. 1995. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Mendes, E. G. 2006. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Mendes, E. G.; Nunes, L. R. D. P.; Ferreira, J. R.; Silveira, L. C. 2004. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas em Psicologia*, 12, 105-118.
- Mendes, R. 2020. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes.
- Minayo, M. C. S. 2002. "Capítulo 1. Ciência, técnica e arte. O desafio da pesquisa social". *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Miranda, A. 2003. História, deficiência e educação especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. São Paulo: Unimep.
- Monteiro, R. 1993. Técnicas fundamentais do psicodrama. São Paulo: Brasiliense.

Moreira, J. A.; Schlemmer, E. 2020. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v. 20, n. 26, Disponível em: <https://rb.gy/3xajm3>. Acessado em: 26 de março de 2021.

Monteiro, J. S.; Silva, D. P. 2015. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Geografia, Ensino & Pesquisa, 19 (3), 19-28.

Oliveira, A.S.S. 2011. Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

Oliveira, A. A. S. 2013. Deficiência Intelectual sob a perspectiva vygotskyana: As estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. Revista deficiência intelectual, 3 (4-5), 12-18.

Oliveira, L. M. B. 2012. Cartilha do censo 2010. Brasília: SDH-PR/SNPD.

Oliveira, S. S.; Silva, O. S. F.; Silva, M. J. O. 2020. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. Interfaces Científicas. Aracaju, v.10, n.1, p. 25-40.

Omote, S.; Oliveira, A. A. S.; Baleotti, L. R. ; Martins, S. E. S. O. 2005. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia, 15(32), 387-398.

OMS. 1993. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G. L. 2007. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed.

Pagotti, A. W.; Teixeira, A. C. 2005. Inclusão escolar: o que dizem as professoras que trabalham em salas inclusivas? Comunicações, v.12, n. 1, p. 44-53.

Paraná. SEED/SUED. 2011. Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica. Curitiba.

Pereira-Silva, N.; Furtado, 2013. A. Inclusão no trabalho: a vivência de pessoas com deficiência intelectual. Interação em Psicologia. 16(1):95-100.

Pessotti, I. 2012. Deficiência mental: da superstição à ciência. Marília: ABPEE.

Pletsch, M. D. 2010. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras NAU & EDUR, Rio de JANEIRO.

Pletsch, M. D. 2009. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pletsch, M. D.; Glat, R. 2012. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 11, n. 32, p. 193-208.

Ribeiro, S. C. M. 2009. Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Rocha, T. B.; Miranda, T. G. 2009. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.197-212. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

Rogalski, S. M. 2010. História do surgimento da Educação Especial. In: revista de educação do ideau. Vol. 5 – n 12.

Romanelli, O. O. 2003. História da educação no Brasil. 28 ed. Petrópolis: Vozes.

Santos, D. C. O. 2012. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Rev Educ Pesqui*. 38(4): 935-48.

Santos, M. R. G. 2013. Acessibilidade espacial para usuários com deficiência visual em escolas municipais de Maceió. Dissertação de mestrado em Arquitetura e urbanismo. Universidade Federal de Alagoas, Alagoas.

Sasaki, R. K. 2005. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10.

Sasaki, R. K. 2002. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA.

Satyro, N.; Soares, S. 2007. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA.

Schalock, Robert L.; Borthwick-Duffy, Sharon A.; Bradley, Valerie J.; Buntinx, Wil H. E.; Coulter, David L.; Craig, Ellis M.; Gomez, Sharon C.; Lachapelle, Yves; Luckasson, Ruth; Reeve, Alya; Shogren, Karrie A.; Snell, Martha E.; Spreat, Scott; Tasse, Marc J.; Thompson, James R.; Verdugo-Alonso, Miguel A.; Wehmeyer, Michael L.; Yeager, Mark H. 2010. *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sekkel, M. C. 2003. A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, A. A. B.; Leitão, A. S.; Dias, E. R. 2016. O caminho da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: onde estamos? *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, v. 14, n. 18, p. 13-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305078904_O_caminho_da_inclusao_de_pessoas_

com_ deficiencia_no_mercado_de_trabalho_onde_estamos>. Acessado em: 12 de abril de 2021.

Silva, I.; Dias, E.; Cunha, A.; Sena, M.; Marques, R. 2021. Ensino inclusivo ou ensino insersivo? – um relato de experiência com o ensino remoto e o paradigma inclusão x inserção. *Brazilian Journal of Development*.7(1):8043-8053.

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

Silva, A. P. M.; Arruda, A. L. M. M. 2014. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1.

Smith, C.; Strick, L. 2008. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed.

Sodré, N. W. 1984. Síntese de História da Cultura Brasileira. São Paulo, Difel.

Souza, L. 2011. Concepções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional. Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.

Souza, O. 2008. Itinerário da inclusão escolar: Múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA Porto Alegre AGE.

Souza, A. A.; Cunha, K. M. M. B.; Andrade, M. G. 2019. O lúdico na educação inclusive: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 28, p. 125-137.

Stainback, W; Stainback, S. 1999. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: Stainback, W; Stainback, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tannús-Valadão, G.; Mendes, G. E. 2018. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018, Epub. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Tant, M.; Watelain, E. 2016. Forty years later, a systematic literature review on inclusion in Physical Education (1975-2015): a teacher perspective. *Educational Research Review*, v. 19, p. 1-17.

Tessaro, N. S.; Waricoda, A. S. R.; Bolonheis, R. C. M.; Rosa, A. P. B. 2005. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 105-115.

Unesco. 1994. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde.

Vieira, S.; Hossne, W. S. Metodologia científica para a área da saúde. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 27-47.

Vigotski, L. S. 2001. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Watkinson, E. J.; Dwyer, S. A.; Nielsen, A. B. 2005. Children theorize about reasons for recess engagement: does expectancy-value theory apply? *Adapt Phys Activ Q.* 22:179-97.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (ANTES DA PANDEMIA DE COVID-19)

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (ANTES DA PANDEMIA DE COVID-19)

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo de atuação na área da educação?
3. Quanto tempo de atuação na área da educação com alunos deficientes?
4. Quanto tempo de atendimento aos alunos deficientes do colégio?
5. Quantos turnos de trabalho você exerce na escola?
6. Quantos alunos ficam sobre sua responsabilidade durante as atividades da sala do AEE?
7. Como a reforma da parte física da escola alterou o seu ambiente de trabalho?
8. Atualmente, há uma divisão do espaço da sala entre atendimento individual e o ensino especializado, como isso influencia na rotina dos alunos e na sua?
9. Quais atividades você desenvolve com os alunos da sala do AEE?
10. Os atendimentos são sempre individualizados?
11. Os atendimentos são realizados apenas com os alunos matriculados na escola de sua atuação?
12. Qual o tempo aproximadamente dura o atendimento de cada aluno da sala do AEE?
13. Como é a rotina escolar dos alunos que frequentam a sala do AEE?
14. Os alunos que frequentam da sala do AEE estão matriculados no ensino regular?
15. Como é realizada a categorização dos alunos que frequentam apenas a sala do AEE e dos alunos que frequentam o ensino regular e a sala do AEE
16. Há interação dos alunos da sala do AEE com os demais alunos das turmas regulares?
17. Há interação dos alunos da sala do AEE com os demais professores das turmas regulares?
18. Quais atividades inclusivas são desenvolvidas na escola?
19. O que poderia ser feito para melhorar a inclusão dos alunos deficientes no ambiente escolar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19)

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A PROFESSORA DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19)

O questionário é referente a pesquisa em Educação/Ensino de Ciências intitulada: “INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA COGNITIVA: UM OLHAR AO COTIDIANO DE ALUNOS NA ESCOLA REGULAR” da pesquisadora Erika Freitas Mota e servirá para realização do trabalho de conclusão de curso da estudante Gleicyanne Vieira da Costa. Pretendemos entrevistá-lo por meio deste questionário, que abrange sobre como foi o ensino e o atendimento individualizado durante o ano letivo de 2020, de março a dezembro, em meio à pandemia de Covid-19. Dessa forma esperamos compreender, por meio de suas experiências e vivências como docente, um pouco sobre as estratégias de inclusão de alunos deficientes durante o período de aulas online nas escolas regulares. Destacamos que os dados coletados somente serão utilizados para essa pesquisa e os resultados poderão ser veiculados por meio de artigo ou encontros científicos. Não haverá identificação do nome da escola e dos professores em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, garantindo assim o anonimato. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

1. Em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, durante o período de aulas online, foi possível haver as aulas e o atendimento individualizado para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência que frequentavam a sala de recursos multifuncionais? () SIM () Não
Se a resposta foi NÃO, por favor, justifique porque não houve.

Se a resposta foi SIM, por favor, responda às perguntas abaixo.

2. Caso os alunos deficientes tenham tido algum tipo de aula em 2020 e/ou atendimento individualizado, a partir de qual momento/ mês as aulas e os atendimentos para os alunos que frequentam a sala de atendimento especializada (AEE) iniciaram?
3. Como se iniciou esse contato?
- () Atividades e exercícios.
 - () Teve aula.
 - () Teve atendimento individualizado.
 - () O contato foi diretamente com os alunos.
 - () O contato foi apenas com os responsáveis pelos alunos.
 - () Não houve contato.
 - () Outros. Qual? _____ .
4. Quais foram os planejamentos e estratégias para realização de aulas online para esses alunos da sala de AEE?
5. Como foram ministradas as aulas para os alunos que frequentam a sala do AEE em 2020?
- () Pelo WhatsApp.
 - () Pelo Google Meet.
 - () Outra plataforma/ferramenta. Qual? _____ .
 - () Não houve.
6. Como foram ministrados os atendimentos individualizados para os alunos que frequentam a sala do AEE em 2020?
- () Pelo WhatsApp.
 - () Pelo Google Meet.
 - () Outra plataforma/ferramenta. Qual? _____ .
 - () Não houve.
7. Qual a frequência desses encontros ou atividades desenvolvidas?
8. Com quais alunos foi possível desenvolver o ensino e o atendimento individualizado de alunos que frequentam a sala do AEE? (Com todos os alunos ou apenas aqueles que são exclusivamente do AEE).
9. Como foi o ensino virtual para os alunos de ensino regular que precisam de atendimento individual e para aqueles alunos de ensino especializado que também precisam de atendimento individual?
10. Quais as dificuldades enfrentadas para a realização dessas aulas e atendimentos de forma online?

11. Independente dos alunos deficientes tenham ou não tido aulas online, quais planejamentos e estratégias que serão adotados para 2021, tendo em vista que a situação de aulas online permanecerá?

12. Com relação aos avanços que os alunos deficientes vinham apresentando com os encontros presenciais, foi possível notar alguma regressão nesse desenvolvimento?

() SIM () Não

Caso sim, quais regressões foram percebidas por você.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE - DOCENTE DO AEE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE - DOCENTE DO AEE)

Este termo de consentimento livre e esclarecido tem como objetivo receber a autorização de participação do docente a pesquisa em Educação/Ensino de Ciências intitulada: **“INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA COGNITIVA: UM OLHAR AO COTIDIANO DE ALUNOS NA ESCOLA REGULAR”** da pesquisadora Erika Freitas Mota e servirá para realização do trabalho de conclusão de curso da estudante Gleicyanne Vieira da Costa.

Nesse estudo pretendemos entrevistar o docente por meio de um questionário, a qual abrange uma pergunta relacionada a formação do docente, duas sobre o tempo de atuação do docente e duas sobre a quantidade de discentes que o professor fica responsável, além de duas envolvendo as atividades desenvolvidas pelos docentes com os alunos e quatro relacionadas a inclusão dos alunos deficientes com os demais (seja alunos sem deficiência ou demais professores) e com a escola. A entrevista será realizada em torno de 10-40 minutos com cada participante. Dessa forma esperamos compreender, por meio das experiências e vivências do docente, um pouco sobre as relações que o estudante desenvolve com a escola e as pessoas dentro da instituição.

Para participar deste estudo, você professor deverá autorizar e assinar esse termo de consentimento. Não haverá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O participante da pesquisa será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá ser retirado o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O participante não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indiquem a participação do menor pelo qual você é responsável não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o

pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Desde já, agradecemos a atenção e estamos à disposição para maiores informações.

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: ERIKA FREITAS MOTA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: Av. Mister Hull, s/n – bloco 906 (Departamento de Biologia) – Centro de Ciências - Pici - CEP 60455-760 - Fortaleza – CE. Telefones para contato: (85) 3366 9810/ 33669830

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos,

RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa intitulada “Inclusão e deficiência cognitiva: um olhar ao cotidiano de alunos na escola regular”, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Data

Assinatura

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINA 1 DE 4)

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA COGNITIVA: UM OLHAR AO COTIDIANO DE ALUNOS NA ESCOLA REGULAR

Pesquisador: Erika Freitas Mota

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29499520.0.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.954.925

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como tema central a inclusão de alunos com deficiência cognitiva em escolas regulares. Para o pesquisador, as discussões relacionadas aos deficientes não são algo recente, sendo estas pessoas tratadas de acordo com o molde social ao longo do tempo. Durante séculos, os deficientes ficaram à margem da sociedade, mas esta rejeição anterior deu lugar à inclusão social. Entretanto, este processo vem sendo visto de forma utópica devido à forma como o modelo foi difundido, pressupondo a inexistência da própria deficiência ou mesmo a possibilidade de ingresso de qualquer aluno portador de deficiência na escola regular, não levando em consideração as especificidades de cada deficiência, inclusive aquelas de extrema gravidade. Assim, ainda hoje, as redes de ensino regulares não alcançaram completamente a inclusão de alunos deficientes, pois um grande número destes continua segregado dentro do ambiente escolar. Dessa forma, foi considerada relevante a análise de como esses alunos estão sendo aceitos por seus pares (professores e demais alunos) no ambiente escolar (escola de Ensino Regular), levando em conta as verbalizações dos próprios alunos e as observações de suas interações sociais dentro e fora da sala de aula ou da sala de atendimento educacional especializado (AEE), dando ênfase às interações sociais de alunos portadores de deficiência cognitiva por meio de observações e análise de seu comportamento e de seus colegas durante o intervalo escolar. O pesquisador defende a hipótese de que os alunos com deficiência cognitiva mais severa ficam isolados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não têm nenhuma

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comep@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.664.625

Justificativa de Ausência	TCLEResponsavellegalstudenteAEE.pdf	28/03/2020 12:57:36	Erika Freitas Mota	Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_estudantesalaregular.pdf	28/03/2020 12:57:11	Erika Freitas Mota	Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsavellegalstudentesalaregular.pdf	28/03/2020 12:55:33	Erika Freitas Mota	Acelto
Outros	_TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	27/02/2020 20:21:00	Erika Freitas Mota	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTCC.pdf	27/02/2020 20:18:45	Erika Freitas Mota	Acelto
Declaração de concordância	concordanciapesquisadores.pdf	27/02/2020 19:46:18	Erika Freitas Mota	Acelto
Outros	CARTAAPRECIACAOCCEP.pdf	27/02/2020 19:45:00	Erika Freitas Mota	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoescola.pdf	27/02/2020 19:44:23	Erika Freitas Mota	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoufc.pdf	27/02/2020 19:43:02	Erika Freitas Mota	Acelto
Outros	Curriculo_Erika.pdf	27/02/2020 19:42:37	Erika Freitas Mota	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	27/02/2020 19:40:59	Erika Freitas Mota	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/02/2020 19:40:19	Erika Freitas Mota	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/02/2020 19:39:39	Erika Freitas Mota	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.405-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (08)3366-6344 E-mail: conep@ufc.br