

# ***POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESCOLAS DA SEDE URBANA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPOS SALES – CE***

**Michelli Maria Alencar da Costa**

Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará  
Secretária da Educação do Estado do Ceará - Escola de Ensino Médio de Campos Sales

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3353326871007161>

E-mail: [michelli.alencar@yahoo.com.br](mailto:michelli.alencar@yahoo.com.br)

**Cicero Magerbio Gomes Torres**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará  
Professor da Universidade Regional do Cariri

Professor dos Programas de Mestrado Profissional em Educação; e, Ensino de Física da Universidade  
Regional do Cariri

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6032179405750504>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3585-452X>

E-mail: [cicero.torres@urca.br](mailto:cicero.torres@urca.br)

**Artigo Original**

**Recebido em 20 de Dezembro de 2020**

**Aceito em 15 de Fevereiro de 2021**

## **RESUMO**

O texto apresenta uma discussão sobre a implementação das políticas de inclusão escolar na rede municipal de Campos Sales-CE, dando ênfase às propostas de inclusão dirigidas a alunos com NEE. O Estudo foi realizado em sete escolas com base em referenciais quali-quantitativos, no período de maio a setembro de 2018. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados a aplicação de questionários aos técnicos da SME e aos coordenadores pedagógicos. Os dados foram analisados a partir dos questionários e indicadores do EDUCACENSO. Os resultados evidenciam, avanços no que diz respeito à garantia de acesso e permanência, identificação, avaliação, formação e planejamento de professores. Revelam contradições e dificuldades no que se refere à implantação das diretrizes federais. A rede pesquisada tem investido esforços para superar os problemas existentes em sua realidade. Apreende-se que o futuro da educação inclusiva está associado, a expansão de projetos imbuídos do compromisso de transformar a escola e democratizar o ensino para todos/as o que implica no fortalecimento das políticas públicas da inclusão, formação continuada, investimento na qualidade da educação que ultrapasse a visão disciplinada de recuperação, produção e controle, de forma a superar as desigualdades sociais e a tradição política autoritária.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão escolar. Atendimento educacional escolar. Campos Sales.

***THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT SCHOOLS FROM URBAN HEADQUARTERS OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF CAMPOS SALES – CE***

The text presents a discussion about the implementation of school inclusion policies in the municipal network of Campos Sales-CE, emphasizing the inclusion proposals aimed at students with SEN. The study was accomplished in seven schools based on qualitative and quantitative references, in the period from May to September 2018. As a data collection instrument, questionnaires were applied to SME technicians and pedagogical coordinators. The data were analyzed using the EDUCACENSO questionnaires and indicators. The results show advances in the guarantee of access and permanence, identification, evaluation, formation and planning of teachers. They reveal contradictions and difficulties with regard to the implementation of federal guidelines. The researched network has invested efforts to overcome the existing problems in its reality, it is learned that the future of inclusive education is associated, the expansion of projects imbued with the commitment to transform the school.

**Keywords:** School inclusion policies. Educational school attendance. Campos Sales.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo, ao considerar os constantes desafios que perpassam as questões relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, resgata aqui um estudo de caso desenvolvido nas escolas da sede urbana da rede pública municipal de Campos Sales-CE, considerando para isso os dados dos últimos três anos dessa rede de ensino.

As pesquisas da área têm evidenciado que o processo de inclusão escolar tem ocorrido de forma diferenciada nos mais variados contextos do país, ao tempo em que tem buscado se mobilizar e fortalecer diversos segmentos para além do âmbito educacional, fomentar ações no plano jurídico, político, econômico, sociocultural e metodológico.

Ribeiro (2017), em sua pesquisa “A inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar: afetos e práticas pedagógicas”, ressalta a partir de levantamentos bibliográficos, que a inclusão tem sido muito discutida nos últimos anos, inclusive em relação aos alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino. Os resultados da pesquisa apontam que a efetivação do processo de inclusão escolar depende de vários

aspectos, entre eles dois ganham destaques, a afetividade e as práticas pedagógicas, as quais apresentam-se como sendo de suma importância para o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Pesquisa realizada por Schambeck (2019), sobre “O contexto inclusivo na escola: Representação e estigma na perspectiva de duas professoras”, objetivando refletir sobre o contexto inclusivo e a inserção de alunos com deficiência, a partir de questionários abertos, aplicados as duas professoras da rede fundamental, contextualizando as práticas das professoras com a fundamentação teórica, concluiu que na prática da sala de aula, as professoras buscavam incluir os alunos, mas apesar dos esforços empreendidos, ainda persiste nas unidades escolares uma cultura, na qual não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções na sociedade, inclusive aqueles que pressupõem que alunos com deficiência intelectual, pouco poderão aprender nos espaços educativos.

Lira, Diodato e Maranhão (2019), ao desenvolverem o trabalho de pesquisa intitulado “Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na Educação Básica e Superior”, verificaram a partir de uma pesquisa qualitativa, através da aplicação de entrevistas estruturadas a cinco estudantes surdos/surdas, da Universidade Federal do Pernambuco, egressos de uma escola regular de Recife, que apenas a existência das leis que regulamentam a inclusão, não são suficientes para garantir a acessibilidade (arquitetônica, comunicacional e atitudinal). Há falta de recursos didáticos específicos nos espaços educacionais, assim como dificuldade no acesso e permanência dos alunos /as surdos/as, no ensino básico e superior.

No âmbito desse contexto nos questionamos: como ocorre a inclusão na escola enquanto prática educativa? A escola encontra-se preparada, legalmente e tecnicamente, para atender os alunos, garantido ser uma escola mais democrática/inclusiva? Qual o papel da escola, na formação continuada dos professores em relação a temática inclusão? Quais recursos às escolas tem utilizado para garantir a permanência dos estudantes com necessidades especiais durante toda a educação básica e contribuir para formação integral dos estudantes?

Ainda que as responsabilidades dos sistemas municipais de ensino tenham sido definidas a partir da Constituição de 1988, ainda há muito que se fazer em relação ao acesso, permanência e inclusão dos alunos com necessidades especiais. A cidade de Campos Sales vem exercendo um importante papel no sentido de universalizar a

Educação Infantil e o Ensino Fundamental, todavia ainda existem crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que não têm acesso a escola regular, por outro lado, existe muito a ser feito para a garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais nesta rede de ensino.

A presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar com se dá o processo político-educacional de Inclusão nas Escolas da Sede Urbana da Rede Pública Municipal de Campos Sales – CE. Com vistas a cumprir o objetivo da pesquisa, o trabalho aborda os processos epistemológicos da inclusão, o percurso metodológico escolhido para a compreensão do objeto de estudo aqui sistematizado, bem como os resultados, discussão e considerações finais da pesquisa.

Sob este olhar, a escolha dessa temática justifica-se por considerarmos que a inclusão escolar é uma realidade e, como tal merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino regular, alunos com ou sem deficiência, que apresentem ou não necessidades educativas especiais. Nesta perspectiva, a inclusão apresenta-se um conjunto de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade que passa a se desenvolver de forma integrativa (BRASIL, 1999, p. 38).

Neste sentido, a compreensão sobre necessidades educativas especiais (NEEs) torna-se um termo abrangente, o que não se relaciona apenas a alunos com deficiências, mas, a todos aqueles que, ao longo da vida, possam vir a ter necessidade de apoio.

Segundo Bueno (1999), é preciso desvincular o aluno portador de necessidades educativas especiais do conceito de doença, e situá-lo numa realidade educativa em que se considerem as causas, não do ponto de vista orgânico, mas do ponto de vista interativo, não centrada exclusivamente nas suas deficiências, mas, também, nos recursos educativos disponíveis.

Assim, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais, aqueles que apresentam em decorrência da deficiência:

Atraso de desenvolvimento global: quando se verifique em relação à idade, um atraso na maturação e aquisição das capacidades básicas no Domínio Psicomotor, expressão oral, intelectual, emocional/relacional, abaixo dos 6 anos de idade. Deficiência mental: quando se verifique um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média. Devem excluir-se desta categoria cujo atraso mental seja devido a incapacidades visuais, auditivas e motoras. Deficiência visual: quando se verifica um déficit de visão que ainda que corrigido, afeta a aprendizagem. Deficiência auditiva: quando se verifica uma incapacidade total ou parcial e processar a informação linguística através da audição. Deficiência motor: quando se verifica um problema grave na motricidade provocado por lesões congênicas, doenças e outras causas traumáticas ou infecciosas. Problemas de comunicação: Refere-se a problemas de comunicação que afetam a aprendizagem de criança/aluno. Multideficiências: quando a criança/aluno apresenta sobre forma associada, mais do que um tipo de deficiência. Doença crônica: quando a criança/aluno apresenta problemas crônicos e/ou graves de saúde que afetam significativamente a sua aprendizagem (REIS, 1999, p. 35).

Assim, as pessoas portadoras de necessidades especiais apresentam, deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, ao tempo em que, neste conjunto, precisará de ajuda para desenvolver suas habilidades e minimizar suas dificuldades.

Ainda segundo Reis (1999, p.35), não são decorrências de deficiência,

a) Distúrbio funcional: quando a criança/aluno apresenta um dos seguintes quadros: a) Imaturidade/desadaptação; quando o aluno apresenta dificuldades significativas em comportar-se e/ou relacionar-se de acordo com o esperado para a sua idade cronológica, refletindo-se na sua aprendizagem. b) Hiperatividade - quando a criança/aluno apresenta uma atividade motora exagerada, baixos níveis de concentração e atenção nas tarefas (especialmente as escolares), alto nível de impulsividade. c) Alteração de conduta - quando o aluno apresenta comportamentos sistemáticos de agressividade e/ou de inadaptação às normas sociais. d) Alteração da personalidade quando o aluno apresenta alterações graves no seu comportamento, implicando, por vezes, uma perda da sua noção de identidade e do real. e) Dificuldades específicas de aprendizagem: Quando se verificam problemas em um ou mais dos processos básicos implicados na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, resultando em incapacidades na compreensão auditiva, pensamento, fala, leitura, escrita, cálculo matemático e nos aspectos da aprendizagem escolar geral. Incluem-se nesta categoria os casos de alunos com problema de percepção disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia. Esta categoria só se refere a aluno acima dos seis anos de idade. f) Sobredotação: é considerada (o) criança/aluno sobredotada (o) ou talentosa (o), quando manifesta uma capacidade intelectual superior à média, apresentando desempenho com elevada potencialidade em qualquer dos seguintes

aspectos, isolados ou combinados: aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; talento especial para artes visuais, dramática e música; capacidade psicomotora; elevado nível motivacional; Capacidade de Liderança (REIS, 1999, p. 35).

Face ao exposto pode-se considerar que o aluno com necessidades especiais apresenta dificuldades de aprendizagem correspondentes à idade, maturidade e desenvolvimento físico, que gera insucessos no processo de sistematização dos conteúdos. Esse aluno necessita de um acompanhamento educativo diferencial, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, a partir do potencial físico, intelectual, estático, criativo, emocional, espiritual e social.

A história da educação tem evidenciado que os conceitos e práticas relativas ao atendimento/acompanhamento das pessoas com necessidades educativas especiais têm evoluído no decorrer dos tempos, assim como, relata a existência de políticas extremas de exclusão desses indivíduos da sociedade e de seus elementos.

Na Antiguidade, por exemplo, havia total falta de atendimento, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas uma vez que a sociedade legitimava essas ações como sendo normais (MIRANDA,2008).

Mendes (1995) afirma que a Idade Média foi uma fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Nessas instituições o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Com o advento do Renascimento, quando a cultura e os valores se voltaram para o homem, ocorre uma mudança nessa fase de ignorância e rejeição do indivíduo deficiente, inicia-se um período no qual fala-se em direitos e deveres dos deficientes.

Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que na idade moderna as teorias da Genética impuseram um período de forte influência médica, sobre o estudo da deficiência afastando para segundo plano, os estudos educacionais. Em 1866, Down explica o mongolismo equiparando-o ao desenvolvimento fisiológico da raça mongol, deficiência conhecida por Síndrome de Down. Nesta fase, criam-se as primeiras associações profissionais, tais como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871), a Associação Americana de Deficiência Mental (1876) onde a Psicologia se estabelece como um campo profissional.

Bueno (1993) afirma que no Brasil o marco da Educação Especial se estabeleceu com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos,

na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1950. Para o autor, no período Imperial, iniciou-se o tratamento de doentes mentais em Hospitais psiquiátricos. Os institutos isolavam surdos e cegos do convívio social, embora estes não necessitassem do isolamento. Iniciasse, neste período, por volta de 1874, tratamentos no Hospital psiquiátrico da Bahia.

Após a proclamação da República, a Educação Especial passou a se expandir em todo o território nacional, embora, de maneira extremamente lenta. Pode-se observar que este fenômeno aconteceu, não só com a Educação Especial, mas com a educação brasileira em geral. Neste período, a rede pública escolar passa a se preocupar com a deficiência mental, decorrência da influência por parte da psicologia que passou a influenciar os processos de ensino. Este fato pode ser verificado, em São Paulo, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo em 1913 (PESSOTTI, 1984, p.7). A deficiência mental passa então a ser o centro dos interesses, refletindo uma preocupação com a higiene da população.

Na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola Nova. Para isso, vários professores psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1932 foi fundado a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa corrente contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, vão trabalhar na área da Educação Especial no país (JANNUZZI, 1992).

Na década de 1970, a educação especial pública, juntamente com a ampliação da rede privada passa por um processo de renovação. Neste período foram criadas as classes e escolas especiais que culminaram com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação e do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Segundo Nunes e Ferreira (1994), no período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981. Por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, o Ministério da Educação recomenda a participação ativa das organizações não governamentais no processo de “integração social”,

praticamente lhes delegando a responsabilidade de desenvolvimento de oficinas de produção (SILVA apud MAZZOTTA, 1999, p.52).

Como consequência deste fato, verificou-se uma evolução considerável nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o atendimento especializado (BRASIL, 1991). Em fins da década de 1980, o Brasil passou por uma reconstrução da Sociedade Democrática marcada por grande movimentação popular.

Após vinte e um anos de ditadura militar, além da reorganização dos partidos políticos, foi observada a organização da sociedade em diferentes formas de associações, buscando garantir sua participação nas decisões políticas do país. Como fruto dessa reconstrução da sociedade democrática surge a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira de 1988 o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Em relação à Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 passa a priorizar o atendimento ao aluno com deficiência no Ensino Regular.

Nos anos 1990, as instituições assistenciais ganham estatuto de organismos (ou organizações) não governamentais (ONGs) e a ambiguidade entre os setores públicos e privados é apresentada como uma necessária e fundamental parceria para desenvolvimento do país.

Nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos, com destaque para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o tema referente as necessidades educativas especiais esteve presente, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários.

Outro referencial que marca significativamente as políticas públicas em Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial de 1994, reformulada em 2007, a qual visa construir para uma educação de qualidade para todos os alunos. Em consonância com essas ações, o Ministério da Educação (MEC) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica,



a partir da Resolução nº 4, de outubro de 2009. O AEE foi ofertado nas salas de recursos multifuncionais, em centros de AEE da rede pública de ensino ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/Superdotação.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, buscando um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira. O Art. 2º, da referida resolução, assegura que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos”.

Recentemente a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE, que propõe na meta quatro (4) a universalização da escola, para a população de quatro (4) a dezessete (17) anos, público alvo da educação especial, bem como o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais (SRMs), classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Nessa perspectiva, mantém-se a possibilidade desse atendimento em diferentes espaços e em parceria com as instituições.

Em 2017, foi homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que passa a contemplar, ao longo do seu texto, a identificação e a eliminação das barreiras como medida de garantir às pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/Superdotação o acesso aos conhecimentos. Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social.

A Educação Especial da Rede Pública Municipal de Campos Sales – Ceará, teve o seu início marcado a partir da criação da Sociedade Pestalozzi, fundada em 02 de outubro de 1981. Em 2008 o município de Campos Sales perde o vínculo com a Sociedade Pestalozzi, e a sociedade passa a ser de responsabilidade das Secretárias Municipais de

Ação Social e de Educação, recebendo uma nova nomenclatura, Escola Especializada Santa Rita de Cássia.

O entendimento de que “incluir”, de fato exige reformas educacionais profundas, estimulou a Secretária Municipal de Educação de Campos Sales a criar no ano de 2012, o núcleo assistencial de Educação Especial, com destaque a implementação de princípios pedagógicos que rege a proposta de inclusão.

O Plano Municipal de Educação (PME/2015), com vigência de dez anos, em consonância e alinhamento a lei federal 13.005/2014, que trata o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabeleceu na sua meta 4:

Universalizar, para população de 4 (quatro) a 14(catorze) anos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação, o acesso à Educação Básica a ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME/2015).

Em 2018, o município inseriu todos os seus 198 alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) matriculados em classe regular, no Censo Escolar, assim como foi contemplado com a criação de duas salas de recursos multifuncionais.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracterizar-se como sendo um Estudo de Caso múltiplos, do tipo exploratório com abordagem quali-quantitativa. O estudo de caso se diferencia de outras possibilidades pela sua ênfase no particular, pois seu objeto de estudo é examinado como uma unidade e interpretado a partir de sua realidade e contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, tendo como objeto de estudo o Processo de inclusão de alunos com Necessidade Educacional Especial na Sede da Rede Pública Municipal de Campos Sales – CE, o estudo de caso pode ser considerado o caminho mais adequado. Nessa direção André (2013) afirma que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em função dos objetivos sistematizados, optou-se por delinear a pesquisa como sendo de cunho quali-quantitativa do tipo exploratória. Adotou-se este delineamento por acreditar que pesquisas desta natureza possibilitam uma articulação e ampliação a partir de uma visão na qual se realiza uma real combinação entre aspectos qualitativos e quantitativos (GOUVEIA, 1984; THIOLENT, 1984). As pesquisas do tipo exploratórias, permitem uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto a importância do tema e a significância de suas implicações teóricas e epistemológicas.

A pesquisa foi desenvolvida em parceria com a Secretária Municipal de Educação do município de Campos Sales CE, junto às sete Escolas da Sede Urbana no período de maio a setembro de 2018. Em virtude de suas especificidades, este estudo exigiu a participação do Núcleo de Educação Inclusiva da SME de Campos Sales - CE, assim como dos coordenadores pedagógicos das Escolas Regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Sede Urbana da referida rede.

Para a realização da pesquisa, foram distribuídos 7 (sete) questionários com 10 (dez) questões abertas, para os coordenadores pedagógicos e 1 (um) questionário com 10 (dez) questões abertas ao Núcleo de Educação Inclusiva da SME. Destaca-se que foi solicitado a Secretária Municipal de Educação anuência para realização da pesquisa, assim como das escolas as quais aceitaram participar da pesquisa expedindo o termo de anuência.

Foram analisados os Projeto Pedagógicos das Escolas, com o intuito de identificar como a escola define e trata o processo de inclusão de alunos com NEE, os planos de trabalho anual (PTA) e os documentos oficiais disponibilizados pela rede, como, indicadores do EDUCACENSO com dados de 2016 a 2018.

A análise dos dados se deu de forma interpretativa, fundamentada em referenciais teóricos da área e sua apresentação por meio de blocos temáticos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta secção serão apresentados os dados relacionados ao processo de inclusão de alunos com NEE da rede pública municipal das escolas da sede urbana de Campos Sales - CE. A matrícula dos alunos com NEE na escola regular segue as orientações da LDB 9.394/96. O quantitativo de alunos com NEE, pode ser observado no quadro 01.

**QUADRO 01** - Inclusão e permanência de alunos com NEE nas escolas regulares da rede municipal de ensino de Campos Sales – CE.

Alunos por sede	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018
Sede urbana	126	128	149
Sede rural – Sítios	28	33	19
Sede rural- distritos	32	32	42
Total	186	193	210

**Fonte:** Secretária Municipal de Educação – 2018.

Percebe-se a partir do quadro 01 que o município de Campos Sales vem avançando no que diz respeito a garantir as matrículas dos alunos com NEE na rede pública municipal de educação, ao tempo em que esta matrícula encontra-se em maior número na sede urbana quando comparado com a sede rural (distritos e sítios).

Quanto ao nível de ensino, percebe-se uma maior concentração de alunos matriculados no Ensino Fundamental conforme pode ser observado no quadro 02.

**QUADRO 02** - Número de alunos com NEE matriculados na Rede municipal de ensino por nível de escolaridade no ano de 2018.

Creche	0
Pré – escola	4
Anos iniciais do Ensino Fundamental	118
Anos finais do Ensino Fundamental	57
Educação de Jovens e Adultos- EJA	18
Programa de Atendimento Sócio Educacional - PASO	13
Total	210

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação – 2018.

Entende-se a partir dos dados coletados que a procura elevada pelo Ensino Fundamental ocorre devido este nível ser, na maioria das vezes, a porta de entrada das crianças com necessidades educacionais especiais na escola, ou seja, comumente elas não passam pela Educação Infantil, embora este seja um espaço importante para efetivar a

inclusão escolar e para desenvolver conceitos científicos necessários ao aprendizado (VIGOTSKI, 2003).

Considerando que a maioria dos alunos com NEE são da sede do município, o quadro 03, evidencia que na sede a maioria dos alunos estão no Ensino Fundamental I.

**QUADRO 03** – Número de alunos com NEE matriculados na Rede municipal de ensino – Sede Urbana, por nível de escolaridade no ano de 2018.

Quantidade de alunos inclusos na sede urbana Na Educação Infantil	1
Quantidade de alunos inclusos na sede urbana no Ensino Fundamental I	57
Quantidade de alunos inclusos na sede urbana no Ensino Fundamental II	27
Quantidade de alunos inclusos EJA	2
Total de alunos inclusos na Sede Urbana da Rede Municipal de Ensino	87

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação – 2018

O contexto apresentado nos quadros 02 e 03 ocorre de forma similar em âmbito nacional, onde 87% dos alunos da Educação Especial estão matriculados no Ensino Fundamental e 58% nos anos iniciais do referido nível (BRASIL, 2009). A falta de clareza dos pais em relação aos direitos educacionais, assim como a carência na oferta de vagas nesse nível de ensino, corresponde aos principais motivos pela entrada tardia na escola, todavia com a definição da obrigatoriedade da Educação Infantil, esse cenário poderá mudar nos próximos anos.

O quadro 04 apresenta o mapeamento das necessidades educativas especiais dos alunos matriculados na rede regular de ensino. De acordo com os dados obtidos na pesquisa o processo de avaliação e identificação dos alunos com NEE, se dá a partir da elaboração de um estudo de caso apresentado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**QUADRO 04** - Mapeamento das necessidades educativas especiais nos três últimos anos.

Tipo de NEE	Ano 2016	Ano 2017	Ano 2018	Total
Auditiva	0	2	0	2
Cegueira	0	0	1	1
Déficit de aprendizagem	10	0	15	25
Déficit de fala	0	0	1	1
Dislexia aparente	0	0	1	1
Distúrbio de conduta não socializado	0	0	2	2
Esquizofrenia	0	0	2	2
Física	5	8	3	16
Física e intelectual	0	0	1	1
Fonológico	9	0	3	12
Hiperatividade	0	0	1	1
Intelectual	141	122	22	305

Múltipla	6	18	0	24
Patologia congênita	0	0	1	1
Retardo mental grave	0	0	1	1
Síndrome	0	0	3	3
Surdez	2	0	0	2
T. do desenvolvimento psicológico	0	0	1	1
T. específicos de desenvolvimento das habilidades escolares	0	0	1	1
TDAH	0	0	0	0
Traços de dislexia	0	0	1	1
Transtorno	0	34	4	38
Visual	4	6	2	12

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação – 2018

De acordo com a descrição das necessidades especiais encontradas na rede, das 22 NEEs mapeadas, as mais evidenciadas são: Deficiência Intelectual, transtornos e déficit de aprendizagem. Os dados deixam claro que há um alto número de atendimentos de alunos com deficiência intelectual, ou seja, dos 453, (100%) identificados, 305 alunos (67,3%), foram apontados com deficiência intelectual, seguido de 38 alunos (8,3%) com transtornos e 25 alunos (5,5%) com déficit de aprendizagem. Uma diferença relativamente muito grande embora esta encontre similaridade com os dados apontados por Bitar (2006). Destaca-se que essa diferença não pode ser atribuída à subjetividade do diagnóstico atribuído pela equipe educacional, pois todos os alunos, neste município, passam por equipe especializada que os diagnostica.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa o processo de avaliação e identificação dos alunos com NEE, se dá a partir da elaboração de um estudo de caso que é apresentado pelo professor de AEE, cuja meta principal é o plano de AEE.

O estudo de caso se desenvolve em cinco etapas que contemplam as seguintes ações do professor: Apresentação do caso (entrevistas e análises de documentos); 2. Esclarecimento do problema (observação e avaliação); 3. Identificação da natureza do problema (análise com base nos referenciais teóricos); 4. Resolução do problema (estratégias de intervenção); 5. Elaboração do plano de AEE. Os dados analisados evidenciam que, de maneira geral, as instituições assumem em parceria com o Núcleo de Educação Inclusiva, a responsabilidade pela realização das avaliações e do laudo de identificação da NEE.

Outro fato relevante observado é que no ano de 2018 os professores/coordenadores pedagógicos, tiveram mais facilidade no processo de

identificação e avaliação, e esse fato foi possível devido ao curso de Formação em AEE, oferecido pela SME em parceria com a 18ª CREDE e com a SEDUC. A partir do quadro 04, percebemos o quão determinante esses cursos foram para a construção do processo de identificação e avaliação dos alunos de maneira mais eficaz.

Quanto aos dados coletados no questionário, considerou-se inicialmente buscar compreender como a Educação Especial e a Política de Inclusão está prevista no Projeto Pedagógico da Escola. Em relação ao exposto, os representantes das escolas responderam:

Escola 1 - afirma que não está contemplado no PPP, porém consta no PTA.

Escola 2 - afirma que o PPP da escola está desatualizado desde 2013, por isso não contempla ainda, porém o mesmo vai passar por um processo de reelaboração.

Escola 3 - afirma que o processo de inclusão está contemplado no PPP, no marco: - Que sociedade queremos e necessitamos construir? – Uma necessidade inclusiva e sem preconceito.

Escola 4 - afirma que o PPP da escola está em processo de reformulação e o antigo não contemplava nenhuma política de inclusão ao aluno portador de NEE.

Escola 5 - afirma que nas metas prioritárias existe a garantia, a inclusão e a permanência do aluno com NEE no ensino regular da escola.

Escola 6 - afirma que está no PPP a garantia, a inclusão e a permanência do aluno com NEE no ensino regular.

Escola 7 - afirma que está no PPP a garantia de desenvolver na escola práticas educativas projetadas de acordo com as dificuldades do aluno com NEE, tornando-os capazes de serem incluídos em sociedade.

De acordo com os documentos nacionais, tais como a Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e a Nota Técnica nº 11/2010, com orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, o Projeto Pedagógico da Escola deve contemplar a oferta do AEE uma vez que o primeiro princípio do Projeto Pedagógico da Escola implica na garantia de igualdade de condições de acesso e permanência com sucesso na escola.

Percebe-se a partir do exposto a ausência de um princípio constitucional e ao mesmo tempo humanístico quanto a previsão da inclusão de alunos com NEE no principal

documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico, ações e metas da escola. Compreende-se a importância do Projeto Pedagógico da Escola passar por constante atualização, inclusive para ter a oportunidade de incluir questões importantes para a comunidade escolar, no entanto alguns projetos não passam por esse processo de atualização há algum tempo.

Em relação a política de acessibilidade desenvolvida pelas escolas, estas apresentaram que:

Escola 1 - somente disponibilizamos de cadeira adaptável e rampas.

Escola 2 - a escola foi contemplada com o PDDE acessibilidade, mais não foram feitas adequações. No momento só dispomos de rampa.

Escola 3 - até o momento não dispomos de nenhuma política de acessibilidade na escola.

Escola 4 - a escola, nesse ano de 2018, foi contemplada com o PDDE acessibilidade, através desse recurso foi possível reformar e adaptar os dois banheiros, duas rampas assim como também a aquisição de um bebedouro adaptável.

Escola 5 - há projeto de acessibilidade na escola e os alunos do NEE, têm acesso a esses espaços, e aos mobiliários e equipamentos.

Escola 6 - quando pensamos em acessibilidade no ambiente escolar, os aspectos arquitetônicos vêm primeiro nossa mente, não adianta ter rampas, se não temos profissionais qualificados. Embora a escola seja contemplada com o programa, os recursos são inviáveis para o acolhimento e uma aprendizagem de qualidade.

Escola 7 - a escola dispõe de rampas e banheiros adaptados, mais ainda precisa melhorar na parte de aprendizagem. Não dispomos de um professor especializado no assunto só de uma cuidadora (a) para auxiliar na aprendizagem.

Apesar de todos os esforços para a implementação da política de inclusão por parte da rede municipal, a falta de acessibilidade na estrutura física das escolas apresenta-se como sendo uma das principais dificuldades. Observa-se que a maioria das escolas ainda não conseguiram concretizar as adaptações necessárias. Compreende-se que a acessibilidade vai além da construção de rampas, piso tátil, banheiros, barras de apoio, no entanto essas estruturas possuem um valor considerável na prática cotidiana vivenciada por alunos e professores ao tempo em que contribuem para diminuir as barreiras existentes no processo educativo.

Pesquisa realizada por Kraemer e Thoma (2018), sobre “Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de alunos com Deficiência”, concluíram que a acessibilidade se constitui como uma estratégia potencializadora da inclusão escolar e como condição para promover práticas que



efetivem e promovam o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência na escola comum.

Observa-se que, dentre as setes escolas analisadas, três foram contempladas com recursos do “Programa Escolas Acessíveis”, ou seja, receberam recursos do referido programa para promover acessibilidade, no entanto até a finalização da pesquisa, não conseguimos obter dados oficiais referente a utilização desses recursos por parte das escolas contempladas. O direito da escola ao referido recurso, se deu a partir da adesão da Secretaria de Educação ao Programa, a partir do cadastro individual das escolas na plataforma do Sistema Integrado de Execução e Controle – SIMEC.

O Programa Escola Acessível, volta-se à promoção de condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas do ensino regular. O Programa estabelece a disponibilização de “recursos financeiros às escolas públicas, por meio do programa Dinheiro Direto na Escola, para a promoção da acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2013 p. 16). O Programa, por meio do Plano Viver sem Limite, esteve em vigor até 2014, onde 42 mil escolas no território nacional foram beneficiadas com os recursos para investimento em acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2013, p. 16).

Em relação a escola possuir sala de recurso multifuncional, estrutura e processos específicos para AEE, as escolas destacaram que:

Escola 1 - não possuímos a sala de recurso multifuncional ou uma específica para o AEE.

Escola 2 - possuímos a sala de recurso multifuncional, a mesma se encontrava desativada, está passando por uma reforma e sendo organizada para funcionamento, com previsão de início ainda no mês de agosto deste ano. A mesma será utilizada como sala de AEE.

Escola 3 - a escola não possui a sala de recurso multifuncional, mas possui uma sala de AEE organizada.

Escola 4 - não existe sala de recursos multifuncional, porém possui uma sala organizada para realizar os atendimentos de AEE.

Escola 5 - não possui sala de recursos multifuncionais, a sala de AEE foi adaptada junto a sala de multimeios com jogos e material adequado.

Escola 6 - a escola não possui uma sala de recurso multifuncional e nem uma sala específica de AEE.

Escola 7 - não possuímos uma sala de recursos multifuncional, dispomos de um espaço exclusivo para o AEE, até porque nessa instituição não tem uma matrícula grande de AEE, contudo temos uma sala pequena com cadeiras, quadro painéis e jogos exclusivos para eles.

Possuir sala de Recursos Multifuncionais e receber recursos do Programa Escola Acessível são ações determinantes para a construção de uma proposta de educação inclusiva. Porém, dentre as setes escolas, somente uma possui a Sala de Recursos Multifuncional, mas devido as suas dimensões espaciais foi inviabilizado a sua ativação, a mesma manteve-se inativada até agosto do ano 2018. De acordo com o Núcleo de apoio da SME, “*existe uma sala de recursos multifuncional instalada na escola especializada*”, as demais escolas adaptaram salas comuns para o AEE, na perspectiva de buscar superar os desafios que perpassam o cotidiano das escolas.

Kraumer e Thoma (2018), defendem que a Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) “equipadas com mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais é uma importante ação que objetiva promover e efetivar o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência na escola regular.

Segundo dados do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), até o ano de 2011, 24 mil escolas brasileiras estavam equipadas com as salas de recursos, abrangendo, assim, um total de 83% dos municípios do país. Até 2014 foram implantadas mais 15 mil salas e aquisição de 30 mil *kits* com materiais e equipamentos. A partir desse investimento, as primeiras salas equipadas com os materiais específicos ao atendimento educacional especializado e as novas salas implantadas passaram a ser contempladas com materiais atualizados (BRASIL,2013 p. 13).

Em relação à escola possui um professor específico para atuar no AEE e assim acompanhar os alunos, as escolas apresentaram que:

Escola 1 - não possuímos.

Escola 2 - possuímos um professor específico e também um profissional cuidador.

Escola 3 - sim, possuímos um professor específico e com formação específica

Escola 4 - sim, possuímos um professor para o AEE

Escola 5 - não, possuímos apenas dois professores cuidadores.

Escola 6 - a escola não dispõe de um professor para o AEE.

Escola 7 - a escola não possui um professor especializado, apenas de um cuidador que auxilia o professor regente sem nenhuma formação especializada.

De acordo com Bueno (1999, p. 35), “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

Acredita-se que a formação docente e a busca da qualidade do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem os alunos com “necessidades educativas especiais”; a segunda é a de professores especialistas nas variadas “necessidades educativas especiais” que possam atender diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993).

Embora, no ano de 2018 tenha sido ofertado a alguns professores da rede, formação continuada específica em AEE, pode-se perceber que esses professores, não foram lotados nas salas adaptadas para o atendimento de AEE, pois de acordo com os dados analisados, das 7 (sete) escolas estudadas, apenas 3(três) possuem, um profissional com formação específica em AEE. Na rede, além da falta de salas de recursos multifuncional, há também a falta profissionais especializados para apoiar os professores lotados nas classes regulares.

Dessa forma, a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos (POSSA e NAUJORKS, 2009).

Nesta perspectiva, investir na formação continuada de professores de forma a fortalecer as práticas educativas que considerem e respeitem as diferenças e os saberes dos alunos possibilitará a escola atender de forma mais democrática e garantir a inclusão dos alunos (FREIRE, 1998).

Quando questionados sobre como ocorre o planejamento pedagógico dos professores do AEE? E se o planejamento ocorre em parceria com os professores que não lecionam no AEE:

Todas as escolas responderam que o planejamento ocorre mensalmente sobre a responsabilidade da equipe do núcleo de apoio a inclusão da SME. Semanalmente os professores planejam com os professores da sala de aula comum. De modo geral todos os coordenadores destacam a necessidade da formação continuada, com estudo de referências teóricas e elaboração de material didático adequado sobre a orientação de profissionais devidamente formados na área. Os mesmos ressaltam ainda a importância do acompanhamento pedagógico que a equipe do núcleo da educação inclusiva da SME realiza nas escolas.

Sobre o processo de avaliação dos alunos do AEE, as escolas relataram que:

Escola 1 - os alunos são inseridos em reforços e programas.

Escola 2 - a avaliação se dá através de parceria entre o professor do AEE com a sala de aula regular.

Escola 3 - a avaliação ocorre por progressão.

Escola 4 - nas avaliações internas os alunos fazem a mesma avaliação dos alunos da sala regular

Escola 5 - a avaliação ocorre de acordo com o planejamento da escola e do professor.

Escola 6 - a avaliação ocorre de forma diferenciada, são avaliações através de fichas, verificando assim o avanço nas habilidades, no cognitivo, no pedagógico e no social.

Escola 7 - a avaliação ocorre de acordo com as dificuldades dos mesmos, ou seja, embasados no nível de aprendizagem desses alunos, e sempre na companhia do cuidador.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor tomar decisões sobre seu trabalho. Os dados revelam várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa desses dados através da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida.

O processo de avaliação na rede escolar pesquisada se desenvolve, nos diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem, com objetivos distintos. No início do ano letivo, realiza-se a avaliação diagnóstica, objetivando verificar os conhecimentos prévios e as particularidades de cada estudante, em seguida ao longo dos bimestres utiliza-se a avaliação formativa, que acompanha o rendimento da aprendizagem dos alunos e norteia a organização do ensino, ao final de cada período utiliza-se avaliação somativa

com função classificatória, segundo os níveis de aproveitamento. Os dados evidenciam falta de clareza em relação as práticas avaliativas no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do AEE. Observa-se ainda que em algumas escolas não consideram as diversidades e as reais necessidades dos alunos.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Anache (2012, 2011) explicita que as avaliações no âmbito da educação especial, sobretudo de alunos com deficiência intelectual, na maioria das situações reduzem-se à impossibilidade gerada pela condição da deficiência, e não às possibilidades de aprendizagens do aluno.

Do mesmo modo, Pletsch e Glat (2012), ao problematizarem o processo de escolarização desses alunos relatam que prevalece o modelo clínico de diagnóstico como guia para as práticas educacionais.

Ao analisar a situação da escola inclusiva no Brasil, Heredero (2010) contribui nessa direção quando propõe a adaptação do currículo com observância à construção de estratégias e recursos que viabilizem a escolarização do aluno com deficiência. Para isso, é essencial que haja adequações dos processos de avaliação e o estabelecimento de critérios ou mesmo indicadores de sucesso ou fracasso do público-alvo da educação especial. Briant e Oliver (2012) também recomendam investimentos dessa natureza, como na formação continuada de docentes, para o aprofundamento da avaliação educacional desses alunos.

Bridi (2012) reafirma a necessidade de investimentos na formação docente e assevera que, em sua pesquisa, as professoras participantes apresentam dificuldades para

realizar a avaliação inicial de caráter pedagógico dos alunos no contexto do AEE. O autor sinaliza como consequência a decisão sobre a frequência do aluno nesse serviço, bem como sua inserção em uma das categorias do Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2011b).

Anache e Resende (2016), concluíram através de sua pesquisa” A caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual, que os critérios para o encaminhamento e a avaliação desses alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos inadequados. Há professores que planejam suas avaliações próximas das condições dos referidos estudantes, no entanto eles enfrentam dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino regular, o que implica prejuízos para esses alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O momento o qual estamos vivenciando situa a discussão sobre a inclusão como importante e necessária para alunos com necessidades educacionais, pais, professores, escolas e todo contexto educacional. Neste contexto, percebe-se que as legislações apresentam de forma explícita, à obrigatoriedade de acolher a matricular de todos os alunos nos sistemas de ensino, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, esse acolhimento não é suficiente, torna-se necessário que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os dados analisados na pesquisa revelam que, apesar da ampliação dos direitos sociais e educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda se enfrenta “velhos” desafios. Dentre as dificuldades percebeu-se a falta da sala de recursos multifuncionais; falta da sala de atendimento para o AEE; a lotação dos professores oriundos da capacitação do AEE; acessibilidade arquitetônica.

Embora as escolas mostrarem-se favoráveis com a proposta de educação inclusiva orientada pelo Ministério da Educação, na prática percebeu-se fragilidades, problemas e dificuldades enfrentados pela rede para implementar as políticas de inclusão.

A prática cotidiana observada nos dados coletados demonstra que apesar de assegurado o acesso, não se observa garantia do real atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

Em termos de perspectivas e possibilidade verificou-se que o atendimento educacional especializado na rede de ensino pesquisada vem sendo implementado, com avanços nos últimos anos, principalmente no que diz respeito à implantação do núcleo de assistência da educação inclusiva da SME, formado por profissionais capacitados nas áreas de psicologia, assistência social e psicopedagogia e promoção do curso de formação relacionado ao AEE para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas.

Considera-se ainda que à formação mensal dos professores lotados nas salas do AEE e dos cuidadores com o apoio do referido núcleo, tem oportunizado o processo de acompanhamento das reais necessidades educativas especiais. Ressalta-se aumento da matrícula dos alunos com necessidades educativas especiais e a existência de uma Escola Especializada. Foi perceptível identificar o quanto a rede pesquisada tem investido esforços na busca de soluções e estratégias para superar os problemas existentes em sua realidade sócio educacional.

Desta forma, apreende-se que o futuro da educação inclusiva está associado, a expansão de projetos imbuídos do compromisso de transformar a escola ao tempo em que democratiza o ensino a todos e todas. Isso implica no fortalecimento das políticas públicas da inclusão, da formação continuada, investimento na qualidade da educação que ultrapasse a visão disciplinada de recuperação, produção e controle, ou seja, superar as desigualdades sociais e a tradição política autoritária.

Urge com isso a necessidade de repensarmos esse contexto no âmbito do Poder Público e de toda a comunidade escolar de modo a efetivar uma educação de qualidade para todos e todas e desta forma possibilitar que a inclusão escolar passe a ser muito mais do que respeitar as diferenças, que possamos legitimar outras formas de ensinar e de aprender indicada pelos próprios sujeitos, forjada na maioria das vezes nas relações com esses grupos culturais” (FABRIS; LOPES, 2000, p. 5).

## **REFERÊNCIAS**

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: Martínez, A. M.; Tacca, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.

ANACHE, ALEXANDRA AYACH and RESENDE, DANNIELLY ARAÚJO ROSADO. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol.21, n.66 [cited 2020-07-07], pp.569-591.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRE, Marli. O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

**Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2008b.

BITAR, J. A. **Inclusão escolar na perspectiva de gestores e professores em uma diretoria regional paulista**. Ribeirão Preto, SP; 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 out. 2001, Seção 1, p. 1, 2001a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-norma-pe.html>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.



BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140113porb.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em 07 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990, Seção 1, p. 13563. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833, 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 27 mar. 2018

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Especial, 1994a. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

Bride, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set. /dez. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6951>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n.5, 7-25, 1999.

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

**Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

DELORS, Jaques (Org) **Educação um tesouro a descobrir – relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

FABRIS, E.; LOPES, M. C. Crianças em posições de não aprendizagem. In: **Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem), v. 32, n. 2, p. 193-216, jul. 2018.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso: 10 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo escolar 2015: notas estatísticas**. Brasília: INEP/MEC, 2016.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 554-563, set. 2018. Disponível

em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932018000300554&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000300554&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

LIRA, Kalline; DIODATO, José; MARANHÃO, Lágrici de Lima. **Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na educação básica e superior.** *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.15, n1, p. 1-25. 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MAZZOTTA, M. J. dá S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T; PLETSH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? *Revista Contrapontos- Eletrônica*, v. 11, n.3, p. 255-265. 2011.

Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: Diário Oficial da União, 2008<sup>a</sup>.

Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Plano Municipal de Educação – PME,** Campos Sales, 2015.

Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica n. 11 AEE e as escolas regulares.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação** – n.7 – jan. - Dez, p.29-44,2008.

NUNES, L. R. O P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em 07 abr. 2018. p. 50-81.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**, Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2010.

Pletsch, M. D.; Glat, R. 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, jan. /abr. 2012.

POSSA, L.B.; NAUJORKS, M.I. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Caxambú: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>.

REIS, R. A. Por uma escola diferente. **Presença Pedagógica**, v.5, n.30, p.74 – 79, nov/dez. 1999.

Resolução 04/2009. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2009. revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994.

RIBEIRO, L.O.M. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n1, p.1-25.2017.

SCHAMBECK, R.F. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.18, n1, p. 1-25. 2020.

Thiollent, M. J. M. (1984). Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), 49, 45-50.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## COMO CITAR

COSTA, Michelli Maria Alencar da.; TORRES, Cicero Magerbio Gomes. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC**, v. 4, n. 1, p. 39-66, 2021.