


## Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial

Inclusive pedagogical practices in regular education in collaboration with special education


Prácticas pedagógicas inclusivas en educación regular en colaboración con educación especial

Isnary Silva 

Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil  
isnary@gmail.com

Betania Jacob Stange Lopes 

Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil  
betania.stange@ucb.org.br

Silvia Quadros 

Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil  
silvia.sicrist@gmail.com

*Recebido em 24 de fevereiro de 2023*

*Aprovado em 03 de março de 2023*

*Publicado em 19 de junho de 2024*

### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular em colaboração com os professores da educação especial, práticas essas consideradas inclusivas e que contribuem para a qualidade no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. A pesquisa está embasada na abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de questionários a professores dos anos iniciais e a professores de educação especial por meio do *Google Forms*. O corpus documental foi constituído de documentos internacionais, nacionais e municipais. A metodologia de análise foi fundamentada na análise comparativa por meio de triangulação das informações sistematizadas com os diferentes instrumentos utilizados. Como resultado pôde-se verificar que os elementos de uma prática pedagógica inclusiva se fazem presentes nos documentos mundiais, nas políticas federais e nas políticas municipais. No entanto, constatou-se que há um caminho a ser percorrido para que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem na atuação docente, visto ser necessário transpor os conhecimentos teóricos encontrados nas normativas para as práticas pedagógicas inclusivas que garantem a participação e o aprendizado do aluno público-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas inclusivas; Educação especial; Inclusão escolar.

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical practices developed by regular education teachers in collaboration with special education teachers, practices that are considered inclusive and that contribute to the quality of the learning process of the target audience of special education students. The research was based on a qualitative approach with bibliographical and documentary research, in addition to the application of questionnaires to teachers and managers, through Google Forms. The documentary *corpus* consisted of international, national, and municipal documents. The analysis methodology was based on comparative analysis through triangulation of systematized information with the different instruments used. As a result, it was possible to verify that the elements of an inclusive pedagogical practice are present in world documents, federal policies, and municipal policies. However, it was found that there is a way to go for inclusive pedagogical practices to be effective in teaching, since it is necessary to transpose the theoretical knowledge found in the regulations to inclusive pedagogical practices that guarantee the participation and learning of the special education student.

**Keywords:** Inclusive pedagogical practices; Special education; School inclusion.

### RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes de educación regular en colaboración con docentes de educación especial, prácticas que se consideran inclusivas y que contribuyen a la calidad del proceso de aprendizaje del público objetivo de los estudiantes de educación especial. La investigación se basó en un enfoque cualitativo con investigación bibliográfica y documental, además de la aplicación de cuestionarios a docentes y directivos, a través de Google Forms. El corpus documental estuvo compuesto por documentos internacionales, nacionales y municipales. La metodología de análisis se basó en el análisis comparativo a través de la triangulación de información sistematizada con los diferentes instrumentos utilizados. Como resultado, fue posible verificar que los elementos de una práctica pedagógica inclusiva están presentes en documentos mundiales, políticas federales y políticas municipales. Sin embargo, se encontró que hay un camino por recorrer para que las prácticas pedagógicas inclusivas sean efectivas en la enseñanza, ya que es necesario transponer los conocimientos teóricos que se encuentran en la normativa a prácticas pedagógicas inclusivas que garanticen la participación y el aprendizaje del estudiante de educación especial.

**Palabras clave:** Práticas pedagógicas inclusivas; Educación especial; Inclusión escolar.

## Introdução

A educação especial na perspectiva inclusiva, conhecida e garantida hoje no Brasil, por meio das políticas vigentes, é fruto da luta de pais, movimentos sociais e de interesses econômicos e políticos. A intencionalidade da política é garantir ao sujeito com deficiência a plena participação na sociedade, efetivada por meio da garantia do direito à vida, à convivência, à saúde e à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. O desenvolvimento histórico da deficiência possibilitou transformações na sociedade, superando a segregação.

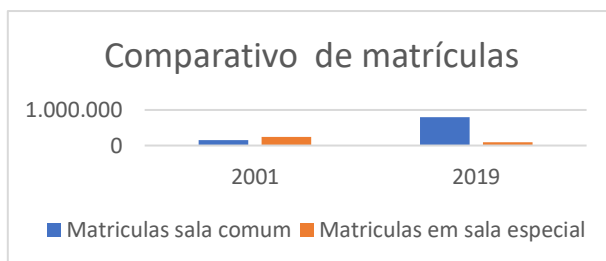
Mendes (2006), Septimo, Conceição e Duarte (2021) explicitam que a escola, como instituição social, é um agente importante para a inserção do grupo de indivíduos, outrora marginalizado e excluído da sociedade, participando de modo pleno do convívio social por meio da manutenção do direito ao acesso à escola, à sua permanência no ambiente escolar e ao aprendizado.

Lanuti e Mantoan (2018) evidenciam que a escola, instituição oficial de transmissão do saber acumulado historicamente, corrobora e perpetua com um projeto de homogeneização e padronização social. Por meio de suas ações, ela seleciona o que é adequado e o que serve ao sistema. Ao realizar a categorização de alunos, determinando quem é o diferente, escolhe também como se perpetuará toda a estrutura social e cultural de uma sociedade. E, no intuito de dirimir essa realidade, políticas públicas têm garantido o acesso e a permanência dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas. Todavia, como se sabe, não basta inseri-los neste espaço, é necessário que haja práticas educativas que promovam o desenvolvimento de seu potencial.

E, a partir dessa garantia outorgada pelas políticas públicas, tem havido um aumento expressivo no número de matrículas no Ensino Regular desses alunos (PAEE), conforme apresenta Macalli *et al.* (2019) e os dados do Censo Educacional Brasileiro (2001 e 2019), destacando aumento significativo no

número de matrículas desse público no ensino regular, como se pode constatar no comparativo de matrículas desse período na Figura 1.

Figura 1 – Comparativo das matrículas dos alunos PAEE entre 2001 e 2019



Fonte: Dados elaborados pelas autoras (2021)

A Figura 1 demonstra que, em 2001, os alunos PAEE encontravam-se, em sua maioria, matriculados em salas especiais. Em 2019, há um aumento no número de alunos e uma inversão, um aumento significativo de matrícula de alunos PAEE em salas comuns. Contudo, não é possível afirmar que todos os sujeitos com deficiência tenham tido acesso a práticas educativas inclusivas. Isso porque o acesso e a permanência não comprovam o aprendizado e a quebra da barreira da exclusão (LANUTTI E MANTOAN, 2018).

Silva Neto *et al.* (2018) afirmam que a educação, atualmente, não é pensada para todos, pois as práticas pedagógicas não atendem a todos os alunos matriculados. Para esses autores, há a necessidade de se rever a estrutura física e didático-pedagógica, pois, muitas vezes, elas são discriminatórias com quem já está à margem na sociedade. Eles também afirmam que se faz necessária uma reformulação das políticas públicas voltadas à inclusão do sujeito com deficiência, principalmente, no que se refere à formação do professor para que esse possa estar preparado para exercer práticas pedagógicas inclusivas.

## Prática Pedagógica: desvendando conceitos

A transposição da segregação social do indivíduo com deficiência para a inclusão social, por meio das políticas públicas, trouxe a possibilidade de se almejar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, busca-se

respeitar as diferenças de todos os sujeitos, garantindo o seu direito de participação na comunidade.

No caso do Brasil e da sua legislação, percebe-se que a preocupação com a inclusão do sujeito com deficiência data, principalmente, da elaboração da Constituição Federal de 1988, intitulada Constituição cidadã. Nesse momento, os sujeitos com deficiência passam a ser vistos como pessoas com direitos.

Leite, Borelli e Martins (2013), Viralunga (2014), Almeida (2012) Zerbato (2018) e Agostini e Renders (2021) afirmam que a escola, como instituição social, com a função de ensinar a todos, não está preparada para lidar com a diversidade presente nos bancos escolares. Isso é perceptível quando se realiza uma investigação histórica acerca da função da escola que já teve como objetivo a preparação para o mercado de trabalho e, foi de atendimento exclusivo das camadas com maior poder aquisitivo. Assim, segundo os autores, mesmo com as transformações sociais e com a abertura desse espaço para todos, não houve mudanças significativas na prática docente que pudessem garantir o acesso à aprendizagem para todos.

Freitas (2009) destaca que a escola tende, na maioria dos casos, a reproduzir o que ocorre na sociedade, realizando uma manutenção da segregação social. A autora diz que, por vezes, isso ocorre sem que os sujeitos tenham consciência de suas atitudes, sendo parte do currículo oculto. Dessa forma, a escola e o professor se desobrigam da necessidade de planejar ações que atendam a todos os alunos em suas especificidades.

Envolto em práticas pedagógicas que produzem o não aprendizado, a escola discute a inclusão da pessoa com deficiência e seu direito a aprender. Almeida (2012), em seu texto, apresentam que o currículo tem um papel relevante nessa discussão, pois ele é o elemento pelo qual se trabalha o conhecimento. As referidas autoras mencionam que as práticas pedagógicas são a sua materialização. E, ressaltam que, para se alcançar uma escola e uma educação para todos e os alunos possam ser bem-sucedidos na vida em comunidade, o currículo deve levar em conta às suas necessidades. Nessa perspectiva, fazem-se necessárias práticas pedagógicas diferenciadas e

ferramentas que possibilitem o acesso aos conhecimentos disponíveis a todos que estão nas escolas.

De acordo com Almeida et al. (2021), a prática pedagógica é um meio pelo qual a educação pode garantir o direito de todos aprenderem e promover um ensino inclusivo, permitindo que os alunos não apenas estejam presentes na escola, mas também aprendam efetivamente nesse ambiente social. Franco (2016) apresenta uma definição pautada no planejamento, na sistematização, conforme excerto a seguir:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p.547).

Logo, uma prática pedagógica que se intitula inclusiva deve se ocupar com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, incluindo-se aí o aluno PAEE, de forma a enfrentar as práticas históricas de discriminação, exclusão, competição, homogeneização, normativas e classificatórias, conforme afirma Mauch (2016). Com isso, faz-se necessário “[...] diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, tornando a fala a própria prática” (Freire, 2003, p.61).

A literatura pesquisada, sobre a prática pedagógica inclusiva, que embasou este estudo, apresenta indicadores que apontam para a estruturação de um trabalho fundamentado em um processo de inclusão de fato. A partir da literatura formulou-se o Quadro 1 que traz elementos de uma prática pedagógica inclusiva.

Quadro 1- Indicadores e descrição de práticas pedagógicas inclusivas.

Elementos de práticas pedagógicas inclusivas	Descrição	Autor(es)
Planejamento para todos	Elaboração de um planejamento que envolva todos os alunos, incluindo o aluno PAEE. Replanejamento do trabalho frente às respostas dos alunos.	Ainscow (1998) Silva e Miguel (2020), Almeida (2012)

<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Avaliação Diagnóstica Inicial:</b> com a finalidade de identificar o conhecimento real do aluno. <b>Avaliação Formativa:</b> acompanha o processo contínuo da aprendizagem dos alunos.	Borges e Souza (2012) Almeida (2012)
<b>Valorização de vivências e experiências</b>	Proposta de ensino-aprendizagem que visa à superação de desafios, à resolução de problemas, e à construção de novos conhecimentos a partir das vivências e das experiências prévias dos alunos.	Ainscow (1998); Silva e Miguel (2020), Almeida (2012)
<b>Diversidade</b>	Considerar as diferenças dos alunos e suas especificidades no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula comum.	Ainscow (1998) Almeida (2012)
<b>Flexibilização curricular</b>	Flexibilização curricular de acordo com as necessidades dos alunos a fim de tornar acessível a necessidade de cada sujeito, sem simplificá-lo ou reduzi-lo. Adequação das atividades para o aluno PAEE, a partir do planejado para todos e quando necessário o uso da tecnologia assistiva.	Silva e Miguel (2020), Almeida (2012).
<b>Qualificação profissional</b>	A formação inicial e/ ou continuada pautada no modelo social de inclusão para que auxilie o professor na realização de práticas pedagógicas inclusivas.	Silva e Miguel (2020).
<b>Organização do espaço físico em sala de aula</b>	Proposição de diferentes formas de organização do espaço de sala de aula comum, com o intuito de promover a interação entre pares e a mediação do professor com a finalidade de acompanhar e interatuar no processo de aprendizagem dos alunos.	Silva e Miguel (2020). Almeida (2012).
<b>Aprendizagem centrada no aluno</b>	Transferir o foco do professor como o centro do processo de ensino, para o foco na aprendizagem do aluno. Oportunizar situações de aprendizagem relevantes para o aluno. Conscientizar o aluno de sua parcela de responsabilidade na aquisição do conhecimento.	Silva e Miguel (2020).
<b>Interação heterogênea</b>	Interação heterogênea entre pares como elemento de mobilização das práticas pedagógicas, objetivando a promoção da aprendizagem no processo de construção do conhecimento.	Mauch e Santana (2016); Silva e Miguel (2020).
<b>Variabilidade didática</b>	Uso de diferentes estratégias a fim de contemplar as especificidades, estilos de aprendizagem e engajamento dos alunos.	Mauch e Santana (2016), Almeida (2012).
<b>Colaboração entre os profissionais</b>	Colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no contexto de sala de aula comum.	Mauch e Santana (2016). Almeida (2012).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos estudos teóricos.

## Formas de abordagens para o trabalho com o aluno PAEE

Tradicionalmente, na inclusão escolar do aluno PAEE a proposta de práticas pedagógicas era pautada em categorias de ensino, analisando os alunos por categorias de deficiência. Para cada grupo de deficiência, necessitava-se de estratégias específicas. Logo, alunos PAEE e estratégias eram pensados por categorias. Esse processo causava a impressão de um currículo inacessível para muitos, desafiando a escolarização em sala de aula comum.

Todavia, mais do que garantir ingresso aos alunos PAEE, faz-se necessária a reestruturação dos sistemas de ensino, das escolas e das práticas pedagógicas, garantindo a diversidade dos alunos em uma sala de aula comum. Ainscow (1998) sugere que, para a superação dos desafios, é imprescindível investir na formação dos educadores, em recursos materiais, humanos e tecnológicos a fim de asseverar não somente o ingresso, mas também a qualidade do ensino para todos.

Para tanto, é importante para o profissional da educação conhecer as abordagens que a literatura apresenta para o trabalho com o aluno PAEE. Para este estudo, foram analisados três modos de organização do ensino em uma perspectiva inclusiva pela literatura: sistema multinível, desenho universal da aprendizagem e o ensino colaborativo.

### Sistema Multinível

A literatura apresenta uma nova forma de classificar os alunos com deficiência: o sistema de apoio multicamadas, que acontece por nível de necessidade de apoio. Zerbato e Mendes (2021, p.3) declaram que, nesse sistema, “[...] o ensino e as intervenções são fornecidos aos estudantes em níveis variados de intensidade (camadas), com base em suas necessidades”.

O sistema multinível ou o ensino em camada é um modelo sistêmico que visa ao aprendizado de todos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de apoio à aprendizagem em decorrência da resposta dos alunos. As medidas de apoio são organizadas por níveis de intervenção e se configuram como um modelo de ação para todos. Almeida (2012) afirma que



o ensino em multiníveis está no conjunto de propostas de um currículo de abordagem inclusiva, ou seja, um currículo que garanta a todos os alunos acesso a um currículo comum com estratégias em níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidades (Almeida, 2012, p.77).

O sistema de apoio multicamadas ou multiníveis tende a ser um colaborador do processo de ensino para que se possa oportunizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas universais ou que se mostrem efetivas para todos. Ele objetiva o aprendizado de todos por meio de medidas de apoio à aprendizagem em decorrência das respostas dos alunos em sala de aula. Nesse contexto, “[...] o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente” (Zerbato, Mendes, 2021, p.3).

Almeida (2012) esclarece que

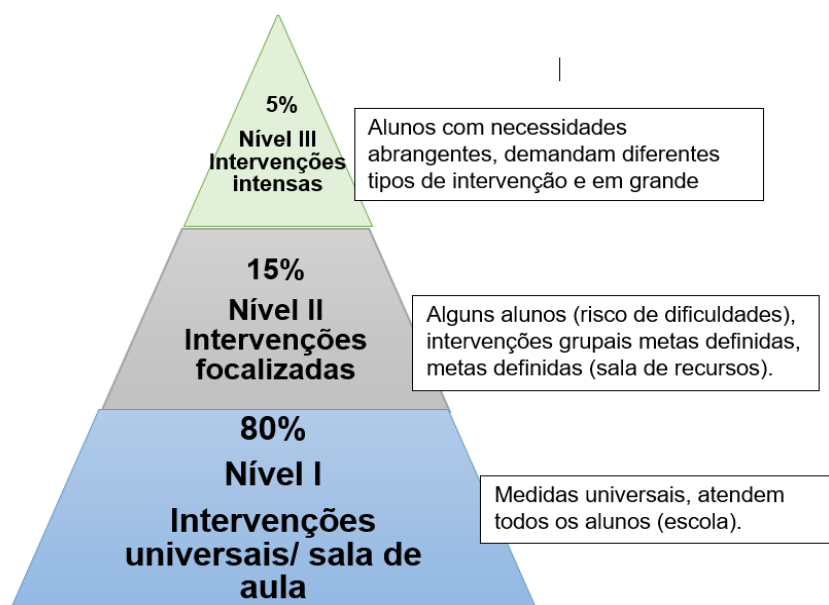
[...] o ensino em multiníveis visa garantir o currículo comum com estratégias em níveis diferenciados, possibilitando ao aluno desenvolver a partir do aprendizado, precisaremos no processo diagnóstico identificar tanto o nível de desenvolvimento real, ou seja, os processos já consolidados (aquilo que os alunos são capazes de fazer sozinhos) quanto os processos ainda não consolidados (as atividades que não conseguem realizar sozinhos e sim com a ajuda de um adulto), ou seja, a zona de desenvolvimento proximal (Almeida, 2012, p.91).

Sendo assim, Almeida (2012) apresenta algumas características do ensino na abordagem multiníveis, são elas:

- ações universais, para todos os alunos, partindo do contexto da turma;
- estratégias em níveis diferenciados;
- diagnóstico acerca do que o aluno sabe, suas necessidades;
- envolvimento de todos os alunos, engajamento, motivação;
- práticas pedagógicas baseadas em ciências;
- diferentes organizações da turma e dos alunos;
- planificação dos objetivos e das estratégias;
- monitorização de todo o processo, acompanhamento.

Esse sistema de apoio apresenta como característica a organização de intervenção por níveis, que variam conforme a intensidade e a frequência, dada a devolutiva do aluno. Essa proposta segue um percurso de trabalho com o aluno que parte da base escolar, em que as estratégias são iguais para todos os alunos e ascendem para os demais níveis, que exigirão intervenções focalizadas, com monitoramento mais específico e frequente, até um grau mais intensivo em relação às intervenções, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Abordagem multinível.



Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Mendes (2022).

### Desenho Universal da Aprendizagem

A segunda abordagem, a do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), surge nos Estados Unidos da América como a proposta para transpor o conceito de acessibilidade física, arquitetônica e para a aprendizagem escolar. Os estudos, para essa proposta, foram realizados no Centro de Tecnologia Especiais Aplicada (CAST), uma organização sem fins lucrativos que objetiva a pesquisa e o desenvolvimento educacional (Cast, 2022). A instituição, que conta com mais de cinquenta profissionais, de diferentes áreas, visava em suas

pesquisas garantir a aprendizagem da diversidade de alunos presentes nas escolas, buscando as bases científicas do aprendizado (Heredero, 2020).

O DUA consiste na criação de diferentes estratégias para dar acessibilidade ao conhecimento para todas as pessoas, acessibilidade em termos físicos, serviços e produtos educacionais, a fim de que todos aprendam sem barreiras, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.

Nesse viés, diferentes pesquisadores em Educação Especial buscam estratégias que possam colaborar para o aprendizado do aluno PAEE. No Brasil, nomes como Zerbato (2018) e Costa-Renders *et al.* (2020) se dedicam a estudar como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pode auxiliar na promoção da aprendizagem de todos. Zerbato (2018) afirma que

[...] o DUA contribui para agregar qualidade ao ensino para os estudantes PAEE, pois sua estrutura visa oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, por meio do uso da tecnologia digital, outras estratégias e materiais que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizagem diversificados (Zerbato, 2018, p.73).

Logo, pode-se afirmar que o DUA apresenta princípios que orientam a prática pedagógica do professor, objetivando a garantia ao acesso curricular de todos os alunos: Princípio do engajamento; Princípio da representação; Princípio da ação e da expressão (Cast, 2022).

Zerbato (2018) afirma que quando se pensa em um ensino para todos, esses três princípios auxiliam o professor para que ele desenvolva uma prática pedagógica que atenda a diversidade do processo de aprendizagem. Caso contrário, corre-se o risco de se perpetuar um ensino homogêneo que não considera as diferenças.

Para tanto, é importante um planejamento sistemático para conhecer o aluno, como ele acessa o conhecimento e, refletir sobre sua prática e as propostas pedagógicas possíveis constantemente. E, isso, para a grande maioria dos professores brasileiros não é uma realidade fácil, uma vez que muitos deles se encontram com uma sobrecarga de trabalho, com condições físicas e materiais desfavoráveis.

Segundo Prais e Rosa (2015), Prais e Vitaliano (2018), Zerbato (2018) e Agostini e Renders (2021), a partir desses princípios, depreende-se que a prática pedagógica do DUA traz:

- garantia de acesso ao currículo a todos, a partir da especificidade de cada um, currículo flexível;
- conhecimento de diferentes formas e uso de diferentes estratégias;
- respeito à especificidade de cada um;
- Consideração da diversidade dos sujeitos;
- planificação das necessidades dos sujeitos;
- múltiplas formas de apresentação do conteúdo;
- capacidade de planejar e avaliar a prática pedagógica;
- engajamento de todos os alunos;
- diferentes possibilidades para a demonstração do conhecimento aprendido.

Com essa abordagem, o trabalho do professor terá uma sistematização embasada em princípios, que nortearão as ações voltadas para uma prática que oportuniza a aprendizagem de forma acessível, sem barreiras.

### **Ensino Colaborativo**

Na grande maioria dos municípios brasileiros, o professor do ensino regular não pode contar com o olhar de um outro profissional que possa vir a colaborar no processo de aprendizagem de todos. Isso se deve ao fato de o atendimento educacional especializado estar em grande parte no contraturno escolar do aluno, sendo até mesmo em outra unidade. Isso inviabiliza o planejamento de ações que promovam o acesso ao conhecimento de todos.

No entanto, pesquisas recentes apontam que um caminho para execução de um plano de inclusão para todos passa por um trabalho colaborativo entre profissionais. Conforme relata Viralunga *et al.* (2016),

o trabalho em parceria para planejamento e elaboração de novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, estes somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante. Além disso, o professor especializado

em sala de aula consegue entender e enxergar o contexto em que se passa todo o processo de escolarização dos alunos PAEE, podendo assim, contribuir de forma mais efetiva (Viralonga *et al.*, 2016, p.85).

O trabalho colaborativo, também conhecido como coensino, é um serviço que possibilita apoiar a inclusão, uma vez que envolve a parceria entre um professor do ensino regular e um professor de educação especial (Viralonga *et al.*, 2016). Segundo as autoras, alguns países adotam essa proposta para favorecer o aprendizado do aluno PAEE. No Brasil, ele ainda é pouco conhecido, embora seja uma alternativa ao trabalho da sala de recursos multifuncionais.

As autoras supracitadas ainda colocam que o coensino passa por três estágios que apresentam diferentes graus de interação e de colaboração entre os profissionais envolvidos. O estágio inicial, em que os professores se comunicam superficialmente e tentam estabelecer limites de função, nesse estágio a comunicação ainda é formal. No estágio do comprometimento, a comunicação torna-se mais frequente e o nível de confiança entre os profissionais é ampliado. Nessa fase, o professor de educação especial desempenha um papel mais ativo no planejamento e na execução do trabalho pedagógico. Já, no estágio colaborativo, estabelece-se uma relação mais próxima entre os profissionais, com diálogo aberto e trabalho em parceria para o planejamento de atividades que atendam a todos os alunos. Não há segregação quanto às funções do professor especialista ou do ensino regular.

## Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos para essa investigação e com o intuito de contribuir para mudanças nas práticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa por revelar-se mais apropriada para o estudo, uma vez que por meio dela há uma riqueza nas informações obtidas nos contextos sociais (Minayo, 2009).

Neste estudo, também empregou-se a pesquisa do tipo exploratória, por se tratar de uma investigação que visa levantar as informações sobre um objeto pouco explorado: as práticas pedagógicas inclusivas ocorridas no ensino regular. Esse tipo de pesquisa tem o intuito de realizar uma primeira aproximação com o

objeto de estudo, mudanças na percepção dos envolvidos, a partir de um fenômeno pouco debatido (BORTOLOTTI, 2015).

Para a realização da presente pesquisa, foram convidados a participar professores do ensino regular que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores da educação especial Rede Municipal de Ensino de uma cidade de grande porte, na Região Metropolitana de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, Brasil.

A seleção dos participantes se deu a partir da manifestação individual e espontânea dos professores convidados a contribuir com o processo investigativo. No entanto, levaram-se em consideração as regiões definidas pelo município, a fim de se obter dados de todas as regiões. A rede de ensino pesquisada possui em seu efetivo 396 professores do ensino regular nos anos iniciais, dos quais 15 manifestaram desejo de participar da pesquisa. Em relação aos professores de educação especial, são 141 professores dos quais sete profissionais aceitaram participar do estudo, ficando um total de 22 respondentes.

O estudo foi organizado em dois momentos: a análise documental e a análise dos questionários. No primeiro momento, para a análise documental, a técnica empregada na análise dos dados obtidos foi a análise comparativa. Os documentos selecionados foram de cunho legislativo/normativos e agrupados em três categorias, a saber: (a) internacionais, elaborados em eventos mundiais, ocorridos no pós-guerra (b) nacionais, elaborados a partir de 1988 (redemocratização), até o ano de 2020 e, (c) municipais, organizados nos últimos 4 anos pelo município pesquisado.

Por meio da revisão bibliográfica, procurou-se identificar indicadores de uma prática pedagógica inclusiva. Com o intuito de alcançar resultados convergentes, realizou-se a triangulação entre os extratos dos documentos internacionais, nacionais e municipais, comparando-os com as propostas das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas a partir do referencial teórico. Segundo Santos (2020, p. 2), “a triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas”, fazendo uso de diferentes fontes de dados, possibilitando assim a apreensão do

fenômeno sob diferentes olhares.

O questionário utilizado para informações sobre as práticas pedagógicas dos professores de sala de aula comum e de educação especial, está dividido em tópicos, são eles: identificação pessoal; formação; atuação docente e inclusão, avaliação, prática inclusiva, desafios, ensino e qualidade. As informações foram obtidas nos dados advindos do questionário e analisadas mediante a análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Esses dados obtidos por meio do questionário foram organizados em tópicos de análise a partir do objetivo proposto e, a partir desses tópicos, definiram-se as categorias. Os enunciados dos participantes, como resultados do questionário, foram analisados como fórmula o cálculo do percentual, dividindo o total de enunciados nas subcategorias/total de enunciados por categoria.

## Resultados

Os resultados e as análises do material obtido por meio da coleta de dados serão apresentados seguindo a ordem: (a) documentos internacionais; (b) documentos nacionais; (c) documentos do município; que abordaram aspectos da inclusão da pessoa com deficiência e (d) questionário, que teve por intuito responder ao objetivo de investigação propostos para a pesquisa.

### Documentos internacionais

O Quadro 2 apresenta documentos internacionais e sua relação com os indicadores que compõem as práticas pedagógicas inclusivas elencadas neste estudo, a saber: aprendizagem centrada no aluno (ACA); avaliação da aprendizagem (AA); qualificação profissional (QP); flexibilização curricular (FC); diversidade (D); planejamento para todos (PT); organização do espaço físico da classe (OEF); variabilidade didática (VD); colaboração entre profissionais (CP); valorização das vivências e das experiências (VVE); interação heterogênea (IH). A seleção desses documentos se deu a partir da constatação de sua influência na elaboração dos documentos nacionais que normatizam a educação especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil a partir da década de 1990. O recorte temporal se justifica com a criação de documentos orientadores a partir da

interlocução internacional com a sociedade global para propor consenso a respeito de questões educacionais inclusivas (Garcia, 2004).

Quadro 2 - Resultado das práticas pedagógicas inclusivas nos documentos internacionais

EIXO TEMÁTICO 1.1: Documentos Internacionais e as práticas pedagógicas inclusivas											
Documentos internacionais	Indicadores de práticas pedagógicas inclusivas										
	ACA	QP	AA	FC	D	VVE	OEFC	VD	CP	IH	PT
Convenção de <u>Jomtien</u> (1990)	X	X	X	X							
Salamanca (1994)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Guatemala (1999)	X										
Convenção dos direitos da pessoa com deficiência (2006)	X	X		X	X			X			
Relatório Situação Mundial da Infância (2013)	X	X	X	X	X	X	X				
Objetivos de desenvolvimento sustentável (2015)	X	X	X								
<b>Total de citações nos documentos</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A partir da análise dos seis documentos internacionais, verificou-se que a Conferência de Salamanca foi a que trouxe mais elementos de uma prática pedagógica inclusiva. Além disso, constatou-se que o elemento Aprendizagem Centrado no Aluno (ACA) é o único que aparece em todas as normativas.

### Documentos Nacionais

A ocorrência de grandes eventos mundiais que tratam dos Direitos Humanos, incluindo o das pessoas com deficiência, trouxeram visibilidade ao Brasil, enquanto país signatário de diferentes acordos, visto que a construção de normativas que legislassem em prol desse grupo, permitisse sua maior participação na sociedade.

O Quadro 3 apresenta os documentos nacionais e sua relação com os indicadores que compõem as práticas pedagógicas inclusivas, a saber:



aprendizagem centrada no aluno (ACA); avaliação da aprendizagem (AA); qualificação profissional (QP); flexibilização curricular (FC); diversidade (D); planejamento para todos (PT); organização do espaço físico da classe (OEFC); variabilidade didática (VD); colaboração entre profissionais (CP); valorização das vivências e das experiências (VVE); interação heterogênea (IH).

Quadro 3 - Resultado das práticas pedagógicas inclusivas nos documentos nacionais

<b>EIXO TEMÁTICO 1.2: Documentos Nacionais e as práticas pedagógicas inclusivas</b>											
<b>DOCUMENTOS</b>	<b>Indicadores de práticas pedagógicas inclusivas</b>										
	D	ACA	IH	QP	FC	VD	CP	VVE	AA	OEFC	PT
<b>Constituição Federal 1988</b>	X	X	X								
<b>Estatuto da Criança e Adolescente (1994)</b>	X	X	X								
<b>Política de Educação Especial (1994)</b>	X		X	X							
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)</b>	X	X		X	X						
<b>Decreto 3298(1999)</b>	X			X	X						
<b>Diretriz Nacional da Educação Especial na Educação Básica de 2001</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborada em 2008</b>	X	X	X	X							
<b>Lei Brasileira de Inclusão (2015)</b>	X	X			X	X	X				
<b>Nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida</b>	X		X								
<b>Total de citações nos documentos</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A seleção desses documentos se deu a partir da constatação que, após a redemocratização em 1988, o país passou a elaborar normas e documentos respaldados nos eventos mundiais em uma perspectiva inclusiva, que visava a garantia de direitos ao grupo de pessoas com deficiência. No estudo, analisaram-se nove Normativas brasileiras, elaboradas após a ditadura e verificou-se que a Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001 contempla mais elementos de uma prática pedagógica inclusiva e que o elemento diversidade apareceu mais vezes, estando em todas as normativas estudadas.

## Documentos municipais

O Brasil é uma República Federativa em que os Municípios, Estados e o Distrito federal atuassem de forma articulada e colaborativa em prol da nação. Para responder aos objetivos da pesquisa, buscou-se conhecer as legislações elaboradas pelo município estudado, a fim de evidenciar possíveis relações com os documentos nacionais e internacionais utilizados como referência, bem como compreender de que forma os critérios elencados para o estabelecimento de uma prática pedagógica inclusiva aparecem na política municipal.

Para a análise, foram utilizados cinco documentos que estão publicados no site do município e que embasam as práticas pedagógicas relacionadas aos alunos PAEE, a saber: aprendizagem centrada no aluno (ACA); avaliação da aprendizagem (AA); qualificação profissional (QP); flexibilização curricular (FC); diversidade (D); planejamento para todos (PT); organização do espaço físico da classe (OEFC); variabilidade didática (VD); colaboração entre profissionais (CP); valorização das vivências e das experiências (VVE); interação heterogênea (IH).

A análise dos cinco documentos, produzidos nos últimos anos pelo município pesquisado, evidenciou que em todos eles, os elementos de uma prática pedagógica inclusiva se fazem presentes, destacando-se que os elementos relacionados à sala de aula também começam a aparecer, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Resultado das práticas pedagógicas inclusivas nos documentos municipais

<b>EIXO TEMÁTICO 1.3 Documentos Municipais e as práticas pedagógicas inclusivas</b>											
<b>Documentos</b>	<b>Indicadores de práticas pedagógicas inclusivas</b>										
	<b>ACA</b>	<b>QP</b>	<b>AA</b>	<b>FC</b>	<b>D</b>	<b>VVE</b>	<b>OEFC</b>	<b>VD</b>	<b>CP</b>	<b>IH</b>	<b>PT</b>
<b>Orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino – E.E. (2019)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>O. sobre o serviço de apoio pedagógico aos processos inclusivos (2021)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Princípios e fundamentos da Política de E.E. RMEC (2021)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Caderno Curricular Temático (...) Tecendo Currículo de Acesso, Permanência e Construção de Conhecimento 2020)(CCEE)</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>E. E. na perspectiva da Educação Inclusiva Consultivo Agosto de 2022</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Total de citações nos documentos</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A partir das análises dos documentos municipais, depreende-se que eles avançam e ampliam as discussões colocadas nos eventos mundiais e nas diferentes normativas nacionais. Haja vista que todos os documentos apresentam os indicadores para uma prática pedagógica inclusiva, ainda que de forma diferente. A partir da análise, pode-se verificar que o material do município permitiu um grande avanço, visto que as políticas adotadas têm todos os elementos de uma prática pedagógica inclusiva. No entanto, ressalta-se que ainda é preciso encontrar maneiras de se transpor esses elementos em práticas pedagógicas inclusivas, isto é evidenciado na pesquisa a partir dos dados obtidos por meio dos questionários, apresentados a seguir.

## Práticas Pedagógicas

O Quadro 5 apresenta as percepções dos professores de Ensino Regular e da Educação Especial sobre as Práticas Pedagógicas Inclusivas promovidas por eles no contexto do ensino regular. Ao analisar os discursos apresentados pelos professores de Ensino Regular e de Educação Especial sobre as suas Práticas Pedagógicas Inclusivas promovidas no contexto do ensino regular, emergiram duas categorias: (a) Práticas Pedagógicas inclusivas, com 70,8% (N=24) dos seus enunciados e (b) Práticas Pedagógicas não inclusivas, com 29,2% (N=10) dos seus enunciados.

Nesse eixo temático, apesar de as falas dos professores terem sido apresentadas como inclusivas, percebeu-se pelos exemplos citados que seus entendimentos divergem do conceito referente às práticas pedagógicas e ao processo de inclusão no ensino regular, sendo essa diferença mais evidente nas falas dos professores do ensino regular.

Quadro 5 - Práticas pedagógica consideradas inclusivas pelo professor

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
Práticas pedagógicas inclusivas	Trabalho em equipe inserindo os alunos PAEE	3	3	6	17,7
	Atividades adaptadas	3	1	4	11,8
	Trabalho com a sala sobre diferenças		3	3	8,9
	Brincadeiras oportunizando participação de todos	3		3	8,9
	Acessibilidade curricular (Libras)	2		2	5,9
	Uso de metodologias ativas para a participação do aluno PAEE	1	1	2	5,9
	Respeito ao ritmo de desenvolvimento	1	1	2	5,9
	Ensino colaborativo		1	1	2,9
	Desenho Universal da Aprendizagem		1	1	2,9
Total		13	11	24	70,8
Práticas pedagógicas não inclusivas	Jogos e brincadeiras	4		4	11,8
	Adequação curricular	1		1	2,9
	Leitura coletiva	1		1	2,9
	Construções coletivas		1	1	2,9
	Atividades concretas		1	1	2,9
	Estudo do meio	1		1	2,9
	Repetição de modelos usados que não atingem os alunos PAEE	1		1	2,9
Total		8	2	10	29,2
<b>Total Geral</b>		<b>21</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

\*15 Professores Ensino Regular

\*\* 7 Professores de Educação Especial

A promoção da inclusão no espaço escolar e o aprendizado do aluno (PAEE) encontra desafios que foram abordados pelos professores em suas devolutivas para a pesquisa. O Quadro 6 - Desafios na realização da prática pedagógica inclusiva - sistematiza os desafios encontrados pelos professores pesquisados para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva.

Quadro 6 - Desafios na realização da prática pedagógica inclusiva

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PE		
<b>Condições Humanas</b>	Profissionais de apoio a inclusão	5	3	8	22,9
	Número elevado de alunos com deficiência na turma	4		4	11,4
	Crença na potencialidade		3	3	8,6
	Heterogeneidade	2		2	5,5
	Socialização do aluno PAEE	1		1	2,9
	Participação da gestão	1		1	2,9
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>54,2</b>
<b>Condições pedagógicas</b>	Variabilidade didática	3	1	4	11,4
	Rotina diária	2		2	5,7
	Conhecimento específico	1		1	2,9
	Adaptar a atividade ao aluno PAEE	1		1	2,9
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>22,9</b>
<b>Condições físicas</b>	Salas numerosas	5	2	7	20
	Estrutura física (acessibilidade espacial)		1	1	2,9
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>22,9</b>
<b>Total Geral</b>		<b>25</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

\*15 Professores Ensino Regular

\*\* 7 Professores de Educação Especial

O Quadro 6 refere-se ao planejamento do trabalho com o aluno PAEE e apresenta as percepções dos professores pesquisados sobre os desafios encontrados na promoção de suas Práticas Pedagógicas Inclusivas no ensino regular. Ao se analisarem os discursos apresentados por eles, emergiram três categorias de análise, são elas: (a) Condições Humanas, com 54,2% (N=19) dos enunciados; (b) Condições pedagógicas, que teve 22,9% (N=8) de enunciados e (c) Condições físicas, com 22,9% (N=8) dos seus enunciados.

Quadro 7 - Planejamento do trabalho com o aluno PAEE

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
Objetivo do planejamento	Aprendizado e desenvolvimento do aluno PAEE	5	4	9	21
	Integração e socialização	5	2	7	16,3
Total		10	9	19	37,3
Quem elabora o planejamento da ação educativa com o aluno PAEE	Planejamento colaborativo (de acordo com a necessidade do aluno)	6	11	17	39,5
	Planejamento individualizado	3	1	4	9,3
Total		9	12	21	48,8
Qual o tempo utilizado para se fazer o planejamento	Diferentes tempos pedagógicos destinados ao planejamento do trabalho	3	2	5	11,6
	De forma informal (corredor)		1	1	2,3
Total		3	3	6	13,9
<b>Total Geral</b>		<b>22</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras  
\*15 Professores Ensino Regular  
\*\* 7 Professores de Educação Especial

O Quadro 7 demonstra que em 37,3% (N=19) dos discursos apresentados pelos professores pesquisados há uma preocupação em elaborar um planejamento com objetivos para o aluno PAEE.

Isso é perceptível tanto no grupo de professores regentes, quanto no grupo de professores de educação especial. Em 21% (N=9) dos enunciados apresentados pelos pesquisados, o planejamento tem por objetivo promover o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Quando se trata de atividades oferecidas ao aluno PAEE, a pesquisa evidenciou que os professores oferecem atividades com adequação, pois conforme o Quadro 8 Atividades e/ou estratégias os pesquisados trouxeram em 15,6% (N=5) dos enunciados este entendimento. No entanto, com o mesmo percentual (15,6%) (N=5) tem-se enunciados que comprovam que os professores realizam um trabalho com objetivos diferentes dos demais,

possibilitando assim que o aluno com deficiência, não seja atendido em seu direito à aprendizagem com acessibilidade curricular.

Quadro 8 - Atividades e/ou estratégias

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
Tipos de atividades realizadas pelo aluno PAEE	Recursos audiovisuais e lúdicos	12	4	16	50
	Adequação curricular	1	4	5	15,6
	Diferente e com objetivos diferentes	5	0	5	15,6
	Mesma do grupo	3	0	3	9,4
	Realiza a mediação	2	1	3	9,4
<b>Total Geral</b>		<b>23</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

\*15 Professores Ensino Regular

\*\* 7 Professores de Educação Especial

A pesquisa pode revelar que 9,4% (N=3) dos enunciados tratam de práticas que não respeitam as especificidades do aluno, pois fazem uso das mesmas atividades. Elias et al (2022) afirmam que há ainda forte presença de práticas docentes homogeneizadoras, indiferenciadas; e professores que desempenham um papel de transmissor do conhecimento (Mendes; Santos; Sebbin, 2022, p.53). Logo, faz-se necessário conhecer o aluno e suas especificidades para se realizar um planejamento e isso requer que o professor pense em como executará seu plano de ensino, bem como se possível desenvolva parcerias e um trabalho colaborativo.

A pesquisa pode concluir que os professores pesquisados, enunciaram em 58,2% (N=25) que realizam de parcerias, evidenciado no Quadro 9 Trabalho colaborativo. Desse total de enunciados, 25, 6% (N=11) afirmam que realizam parceria com a professora de educação especial, demonstrando que ter um professor especialista em educação especial na unidade, que tem conhecimento específico sobre como atender os alunos com deficiência, permite vislumbrar uma prática pedagógica inclusiva que promove o aprendizado do aluno PAEE.



Quadro 9 - Trabalho colaborativo.

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
Tipos de parcerias/orientações sobre o aluno PAEE	Professora de educação especial	11	0	11	25,6
	Orientação da rede (documentos/núcleo de educação especial)	1	5	6	14
	Orientadora Pedagógica	4	0	4	9,3
	Outros profissionais	2	1	3	7
	Não recebe orientação	1	0	1	2,3
Total		19	6	25	58,2
Objetivos do trabalho conjunto	Passar informações	7	7	14	32,5
	Planejar o trabalho com o aluno PAEE	2	2	4	9,3
Total		9	9	18	41,8
<b>Total Geral</b>		<b>28</b>	<b>15</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

\*15 Professores Ensino Regular

\*\* 7 Professores de Educação Especial

As percepções sobre as parcerias comprovam, ainda que o município tenha uma estrutura organizacional diferenciada, faz-se necessário avançar no entendimento sobre o conceito do ensino colaborativo como uma possibilidade para se efetivar a inclusão dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o direito de aprender.

Estar integrado ao ambiente escolar não significa estar incluído e ter o direito à aprendizagem garantido. Por isso, a presente pesquisa buscou captar as percepções dos sujeitos pesquisados sobre a relevância da deficiência em seu aspecto biológico, o acesso ao currículo e a avaliação da aprendizagem desses alunos com *deficit*. O Quadro 10, atendimento ao aluno PAEE mostra a percepção dos professores.

Quadro 10 - Atendimento ao aluno PAEE

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
<b>Sujeito PAEE</b>	Aspecto biológico da deficiência	7	1	8	14,8
Total		7	1	8	14,8
<b>Aprendizado do aluno PAEE</b>	As oportunidades permitem que todos aprendam ainda que de formas diferenciadas	3	3	6	11
	Competência/aptidão do sujeito	3	2	5	9,3
	Não tem como se garantir a totalidade do aprendizado		1	1	1,9
Total		6	6	12	22,2
<b>Acesso ao currículo</b>	Depende comprometimento/habilidade	7	2	9	16,7
	Depende do conteúdo	6	1	7	12,9
	Em sua totalidade		4	4	7,4
	Depende da condição de trabalho	2		2	3,7
	Com adaptação curricular	2		2	3,7
	Sem possibilidade	1		1	1,9
Total		18	7	25	46,3
<b>Avaliação</b>	Considera o avanço individual no aprendizado e no desenvolvimento	3	2	5	9,2
	Respeita a necessidade do aluno		2	2	3,7
	Continua e processual	1		1	1,9
	Utilizada para replanejar o trabalho		1	1	1,9
Total		4	5	9	16,7
<b>Total Geral</b>		<b>22</b>	<b>11</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras  
\*15 Professores Ensino Regular  
\*\* 7 Professores de Educação Especial

Por meio dos dados apresentados no Quadro 10, pode-se captar a percepção dos professores sobre a deficiência, pois, mediante os enunciados, eles trouxeram elementos que permitiram às pesquisadoras compreenderem o entendimento dos profissionais sobre a deficiência e a relevância que o viés biológico assume em seu trabalho, foram 14,8 % (N=8) de enunciados. O caráter biológico da deficiência se fez e, ainda, se faz presente na sociedade. Outros atores que tiveram destaque na pesquisa foram os gestores, tanto os gestores escolares quanto ao gestor municipal foram citados como relevante para que a aprendizagem do aluno PAEE ocorra.

Quadro 11 Gestão e a aprendizagem do aluno PAEE

Categorias de análise	Subcategorias	Número de declarações		N	%
		*PR	**PEE		
<b>Gestão Escolar e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas</b>	Participação da gestão	3	2	5	15,6
	Total	3	2	5	15,6
<b>Gestão Pública para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas</b>	Gestor e os recursos humanos	14	2	16	50
	Gestor e os recursos materiais	2	3	5	15,6
	Gestor e a infraestrutura	5	0	5	15,6
	Gestor e o compartilhamento de responsabilidade	1	0	1	3,2
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>5</b>	<b>27</b>	<b>84,4</b>
<b>Total Geral</b>		<b>25</b>	<b>7</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

\*15 Professores Ensino Regular

\*\* 7 Professores de Educação Especial

O Quadro 11 - Gestão e a aprendizagem do aluno PAEE - apresenta as categorias de análise que emergiram a partir dos dados do questionário: Gestão pública com 84,4% (N=27) dos enunciados e Gestão escolar com 15,6% (N= 5) de enunciados.

A relação ensino-aprendizagem sofre diversas influências. Algumas como a organização da sala de aula estão relacionadas diretamente com as escolhas do professor, como outras estão atreladas a questões externas como trabalho em equipe e a equipe gestora da escola. Em instituições públicas, esta relação sofre também com as ações e políticas adotadas pelo gestor municipal, estadual e/ou federal.

## Considerações finais

Este estudo apresentou as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas, com o intuito de compreender como essas contribuem para a transformação desde o comportamento social, garantindo aos alunos PAEE não

somente a integração ao ambiente escolar e sim o aprendizado, como e com os demais sujeitos.

Ao se analisarem os diferentes documentos e eventos mundiais, nacionais e municipais que pautam a inclusão da pessoa com deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas destinadas ao aluno PAEE, foi possível constatar que ao longo dos anos houve avanços nos conceitos relativos à inclusão da pessoa com deficiência e uma crescente busca por novas possibilidades para a realização de uma prática pedagógica inclusiva que garanta o acesso e a permanência do aluno PAEE, envolvendo seu aprendizado e desenvolvimento.

No processo de análise dos questionários, foram feitas comparações entre os indicadores das práticas pedagógicas inclusivas a partir de buscas teóricas e as mencionadas pelos professores pesquisados. Os resultados dos dados analisados apontaram as percepções dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial quanto às práticas pedagógicas consideradas por eles inclusivas.

O estudo demonstrou que a inclusão do aluno PAEE encontra-se em um limbo entre a integração e a inclusão. Nesse contexto, tem-se avançado nos conhecimentos sobre a potencialidade do indivíduo com deficiência, buscado um trabalho com a diversidade, no entanto, a visão biológica da deficiência ainda povoa a cultura escolar. O trabalho docente solitário que não partilha com os outros profissionais a responsabilidade pelo aprendizado do aluno PAEE e um currículo voltado para a aquisição de habilidades e competências ainda estão instaurados nas práticas educacionais.

Mas, apesar disso, os resultados, também, apontaram que a maioria dos profissionais pesquisados tem conhecimento de indicadores que devem estar presentes em uma prática pedagógica inclusiva e o estudo documental apresentou que, ao longo dos anos, os elementos de uma prática pedagógica inclusiva vão-se constituindo como fundamentais na garantia do direito à aprendizagem do aluno PAEE.

## Referências

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 01 jul. 2021. Trimestral.

AINSCOW, Mel; GIORGIS, Memmenasha Haile. **The Education of children with special needs: barriers and opportunities in Central and Eastern Europe**. Siena: Unicef, 1998. 38 p.

ALMEIDA, Mariângela Lima. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. 194 p. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela\\_lima\\_de\\_almeida\\_-\\_dialogos\\_praticas\\_inclusivas.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela_lima_de_almeida_-_dialogos_praticas_inclusivas.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliâne Bordignon de (org.). **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Paris: Unesco, 2021. 167 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.  
BORGES, Daniela Cortes Pereira; SOUZA, Marta Alves da Cruz. A prática avaliativa com alunos que apresentam deficiência: um movimento possível no cotidiano escolar. In: **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. 194 p. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela\\_lima\\_de\\_almeida\\_-\\_dialogos\\_praticas\\_inclusivas.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela_lima_de_almeida_-_dialogos_praticas_inclusivas.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

BORTOLOTTI, Karin Fernanda. **Metodologia da pesquisa**. Rio de Janeiro: SESES. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST]. (2022). Consultado em: <http://www.cast.org/udl/index.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; AMARAL, Mara Solange da Silva; OLIVEIRA, Fátima Satin Pretti de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.

FRANCO, MARIA AMÉLIA DO ROSARIO SANTORO Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247 [Acesso em: 19 Setembro 2022], pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FREITAS Neli Klix. Políticas públicas em educação inclusiva: espaços e desafios para aprendizagem IX Congresso Nacional de ducação,2009, Curitiba. **Anais eletrônicos PUC-Paraná**. Curitiba,2009 p.8186 – 8198. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3564\\_2001.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3564_2001.pdf). Acesso em: 9 de maio de 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-788, 1 out. 2020. Trimestral.

LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença**. Polyphônia, Chile, v. 2, n. 1, p. 119–129, 2018. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2019/7171-1554010711.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEITE, Lúcia P.; BORELLI, Laura M.; MARTINS, Sandra Eli S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista** [online]. 2013, v. 29, n. 1 [Acessado 25 janeiro 2022], pp. 63-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>. Epub 13 maio 2013. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MACALLI, Ana Carolina; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais**. *Revista Educação Especial*, 32, e14/ 1-20, 2019. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X28212>.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades**. Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 01 set. 2006. Trimestral.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBBIN, Bruna Raffaini. **A Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos (2004 a 2019)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley da Flor. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 35–50, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i2.38148. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38148>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva In: **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018. 249 p.

SANTOS, Karine da Silva. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação de um estudo qualitativo. **Ciências e saúde coletiva** 25(2), Fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>.

SILVA, D.C.; MIGUEL, J.R. Práticas pedagógicas inclusivas no âmbito escolar. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, n.51, p.880-894, jun, 2020.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis. et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81, 2018. Acesso em: 31/ 5/ 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 25 jan. 2022.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X74315>

Educação Especial, Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Eniceia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa ( X ) Revisão de Literatura ( )



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)