



Universidade Federal  
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES**  
**CURSO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**MÔNICA DE OLIVEIRA SOUTO SILVA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES DE**  
**PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO**  
**EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Cuité-PB**

**2016**

**MÔNICA DE OLIVEIRA SOUTO SILVA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - CES como requisito à obtenção ao título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deborah Dornellas Ramos.

**Cuité-PB**

**2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE  
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

S586e Silva, Mônica de Oliveira Souto.

Educação especial e inclusão: concepções de professores que atuam nas salas de atendimento educacional especializado. / Mônica de Oliveira Souto Silva. – Cuité: CES, 2016.

60 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2016.

Orientadora: Deborah Dornellas Ramos.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Inclusão. 3. Formação continuada. I. Título.

MÔNICA DE OLIVEIRA SOUTO SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE  
ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - CES como requisito à obtenção ao título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deborah Dornellas Ramos.

Data: 05/10/2016

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deborah Dornellas Ramos

(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Izayana Pereira Feitosa

---

Prof<sup>a</sup>. MSc. Bruna kelly Pinheiro Lucena

Dedico este trabalho a minha **mãe** que sempre acreditou no meu sucesso.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser tão maravilhoso, por ter me dado o dom da vida e por sempre me iluminar em todos os momentos da minha caminhada, por ser fonte de luz e vitória.

Aos meus pais (Eduardo e Josefa Anselmo) por serem a base para a minha vida, por todo amor, carinho, paciência, compreensão e dedicação. Meu muito obrigado por tudo que fazem por mim.

Ao meu esposo (Lucinaldo) por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, por seu carinho e por sua compreensão.

Ao meu filho (Carlos Eduardo) que, por ser apenas ainda uma criança, mostrar-se tantas vezes compreensivo pelas minhas ausências.

Ao meu tio Diassis pelo carinho e por suas palavras de sabedoria, que me deram muita força.

Aos amigos que sempre torceram pelo meu sucesso.

Aos professores, assim como também a toda a equipe das escolas onde foi realizada a minha pesquisa.

Aos meus colegas de curso, dos quais sentirei muitas saudades.

Aos meus professores, por contribuírem para a minha formação.

A minha orientadora (prof.<sup>a</sup> Deborah Dornellas Ramos), pelo apoio e por ter sido sempre tão atenciosa.

As professoras Bruna Kelly e Izayana Feitosa as quais participaram da banca examinadora.

A todos os funcionários da UFCG, Campus Cuité, pela gentileza com que sempre me trataram.

A inclusão acontece quando...

“Se aprende com as **diferenças** e não com as igualdades”.

Paulo Freire

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**RESUMO** – Na perspectiva da educação inclusiva como ponto de partida para uma educação para todos, buscou-se através deste trabalho de pesquisa verificar e analisar a concepção de professores que atuam com a educação inclusiva, mais precisamente com o AEE - Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, buscou-se conhecer quais as concepções desses professores acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como sobre os desafios e as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão desses alunos em nossas escolas. A pesquisa teve como campo de estudo sete escolas da rede pública do município de Cuité-P. B, as quais dispunham de salas de AEE. Participaram nove educadoras responsáveis pelos trabalhos realizados nessas salas especializadas. Para a coleta dos dados, foi elaborado um roteiro para as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com o auxílio de um gravador digital para possibilitar o registro e as transcrições das mesmas, cujos conteúdos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Acerca dos resultados, através das respostas das entrevistadas emergiram seis classes temáticas (conceito de inclusão, formação continuada para professores, desafios no trabalho com inclusão, perspectivas no trabalho com inclusão, atendimento educacional especializado além de legislação e políticas públicas) referentes à educação inclusiva, as quais se subdividiram em categorias e subcategorias. Constatou-se a partir das respostas que, apesar das dificuldades que existem em relação ao trabalho desenvolvido no AEE, tais como: o preconceito, a falta de parcerias, a falta de estrutura adequada e, até mesmo, a falta de uma formação continuada mais eficaz, por exemplo, os professores relataram se sentirem esperançosos em relação ao AEE e acreditarem no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Formação Continuada.



## **SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION: A STUDY ABOUT THE TEACHER CONCEPTIONS ACTING IN ATTENDANCE SALAS EDUCATIONAL SPECIALIST**

**ABSTRACT** - In view of inclusive education as a starting point for education for all, we sought through this research paper check and analyze the design of teachers who work with inclusive education, more precisely with the ESA - Specialized Educational Service. Therefore, we sought to know what the views of these teachers on the development and learning of students with special educational needs, as well as the challenges and difficulties faced in the inclusion process of these students in our schools. The research was to study the field of seven public schools in the municipality of Cuité-P. B, which had AEE rooms. Attended nine teachers responsible for the work carried out in these specialized rooms. To collect the data, it designed a roadmap for semi-structured interviews, which were carried out with the aid of a digital recorder to enable the registration and the same transcripts, whose contents were analyzed from the content analysis technique proposed by Bardin (2011). On the results, through the answers of the interviewees emerged six thematic classes (concept of inclusion, continuing education for teachers, challenges in working with inclusion perspectives in working with inclusion, specialized educational services as well as legislation and public policies) related to inclusive education, which are subdivided into categories and subcategories. It was found from the answers that, despite the difficulties that exist in relation to the work of the ESA, such as prejudice, lack of partner, lack of adequate structure and even the lack of continuing education more effective, for example, teachers reported feeling hopeful about the ESA and believe in the development and learning of students with special needs.

**Keywords:** Educational Service Specialist; Inclusion; Continuing Education.

## **LISTA DE ABREVEATURAS**

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado

**APAE-** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**ASGs-** Auxiliares de Serviços Gerais

**CONAE-** Conferência Nacional de Educação

**CENEPS-** Centro Nacional de Educação Especial

**CEB-** Câmara de Educação Básica

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA-** Educação de jovens e Adultos

**IBC-** Instituto Benjamim Constant

**INES-** Instituto Nacional da Educação de Surdos

**INEP-** Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais

**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC-** Ministério da Educação

**NEE-** Necessidades Educacionais Especiais

**PAR-** Plano de Ações Articuladas

**PNE-** Plano Nacional de Educação

**PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1-** Categorias referentes à classe temática Conceito de Inclusão.....34

**TABELA 2-** Categorias e Subcategorias referentes à classe temática Formação Continuada para Professores.....35

**TABELA 3-** Categorias e Subcategorias referentes à classe temática Desafios do trabalho com inclusão.....38

**TABELA 4-** Categorias referentes à classe temática Perspectivas do trabalho com inclusão.....40

**TABELA 5-** Categorias e Subcategorias referentes à classe temática Atendimento Educacional especializado.....41

**TABELA 6-** Categorias e Subcategorias referentes à classe temática Legislação e Políticas públicas.....43

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Contextualizando a Educação Inclusiva.....	15
2.2 Inclusão X Integração.....	21
2.3 Formação para os Profissionais Envolvidos no Processo de Educação Inclusiva e o papel deste no AEE.....	24
2.4 As salas de Atendimento Educacional Especializado.....	27
2.5 O Papel da Família na Inclusão Escolar.....	29
3.OBJETIVOS.....	31
3.1 Objetivo Geral.....	31
3.2 Objetivos Específicos.....	31
4.MÉTODO.....	32
4.1 Tipo e Caracterização da Pesquisa.....	32
4.2 Local.....	32
4.3Participantes.....	32
4.4 Instrumento de Coleta de Dados.....	32
4.5 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	33
4.6 Procedimentos Éticos.....	33
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
7. REFERÊNCIAS.....	48
8. APÊNDICES.....	54

Apêndice1- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	55
9. ANEXOS.....	57
Anexo1 - TERMO DE ANUÊNCIA.....	58
Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	59

## 1. INTRODUÇÃO

Considerando que a educação é a base para que tenhamos uma sociedade mais justa e para que o direito à igualdade seja de fato efetivado, é necessário que esta seja vista como prioridade na vida de cada indivíduo, independente do contexto social no qual este esteja inserido. Nesta perspectiva, acredita-se que a educação deve ser trabalhada de forma mais humanizada e acolhedora, de modo que todos tenham oportunidade de aprender e se desenvolver como cidadãos ativos e atuantes em sua sociedade.

Quando se fala em educação para todos, surge então à questão da inclusão escolar, vista por muitos como um grande desafio, pois requer uma atenção maior dos educadores, um repensar sobre as suas práticas e, principalmente, um interesse especial por parte das escolas.

Documentos legais nacionais e internacionais, tais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), asseguram a educação como um direito de todos, defendendo que esta seja oferecida com qualidade, inclusive para pessoas com necessidades educacionais especiais, e que práticas educacionais inclusivas devem ser desenvolvidas em benefício de quem delas precisar. Porém, são inúmeros os desafios que existem em relação às práticas de inclusão, desafios estes que geram um grande entrave na educação, o que envolve aspectos, como: as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas (que, muitas vezes não são favoráveis ao processo de inclusão escolar), as condições estruturais das instituições, e até mesmo, a questão do compromisso das famílias e da sociedade no que se refere ao processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais.

Para que a inclusão aconteça é necessário que haja oportunidades para que os alunos vistos como “diferentes” possam participar de forma ativa no processo educativo, desmistificando a ideia de que não são capazes. Para tanto, é necessário considerar fatores, como o preparo dos professores para trabalhar com esse tipo de público, mediante suporte teórico-prático e apoios pedagógicos adequados, por exemplo. Outro fator fundamental é o envolvimento da família, que deve participar ativamente deste processo, por meio da busca por profissionais e recursos especializados, por instituições de apoio e o diálogo com a própria escola, por exemplo, com o

propósito de estabelecer trocas de informações e ações que possam promover o processo de inclusão dos mesmos.

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar as concepções dos professores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado sobre o seu trabalho, bem como sobre a educação especial, a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que fazem uso deste recurso. O mesmo teve como participantes o total de nove professores que atuam na sala de AEE em escolas regulares da rede pública. O trabalho justifica-se por um interesse pessoal da autora em conhecer um pouco mais a realidade do processo de inclusão nas escolas onde há alunos com deficiências assim como analisar a percepção de professores que atuam no AEE destas escolas.

O trabalho foi dividido em tópicos, os quais se denominaram como: Contextualizando a Educação Inclusiva; Inclusão x Integração; Formação Continuada para Professores Envolvidos no Processo de Educação Inclusiva e o papel deste no Atendimento Educacional Especializado-AEE; Salas de Atendimento Educacional Especializado e O Papel da Família na Inclusão Escolar.

Em relação à Contextualização da Educação Inclusiva, houve um breve histórico de como esta tem sido vista desde o início da história da humanidade, quais os marcos importantes em relação à mesma, quais os documentos relacionados e quais os avanços alcançados. O tópico Inclusão x Integração, trás uma abordagem sobre a concepção de alguns autores em relação à temática. Em se tratando da Formação continuada para professores que atuam na Educação Inclusiva, o trabalho ressalta a importância à mesma tem para a prática pedagógica dos professores. Foram vistos aqui, algumas resoluções e documentos que abordam essa temática, assim como também a concepção de alguns autores. Quanto ao tópico Salas de Atendimento Educacional Especializado, faz um breve histórico de como estas surgiram, como funcionam e quais as contribuições que trazem para os alunos com necessidades especiais. No que se refere ao tópico O Papel da Família na Inclusão Escolar, ressalta a importância da família na vida escolar dos filhos e como essa participação pode contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Contextualizando a Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva fundamenta-se na concepção defendida pela Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), de que todas as pessoas têm direito ao acesso à educação, sem qualquer forma de discriminação.

Enquanto prática social e cultural, a educação tem como *locus* privilegiado (mas não exclusivo) as instituições educativas, que se destacam como espaços de difusão, criação e recriação cultural, assim como de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos alunos, devendo se constituir, portanto, enquanto espaços de garantia de direitos. Logo, partindo do pressuposto que a educação consiste em um direito social, defende-se a necessidade de uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as, além da universalização do seu acesso, da ampliação da jornada escolar em diálogo com a comunidade local e da garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em todas as etapas e modalidades de ensino, bem como a regulação da educação privada.

A luta pela efetivação desses direitos se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do respeito à diversidade, o que constitui responsabilidades em todas as esferas da sociedade. O reconhecimento da diversidade implica o respeito e a consideração pelas características dos diferentes estudantes, assim como de seus tempos e ritmos, seja no que se refere à elaboração dos currículos, seja no que se refere à avaliação. Tal consideração é uma das condições para que haja, de fato, a inclusão de todos (CONAE, 2014).

Ao longo da história, as pessoas com deficiência receberam diversos tipos de tratamento, passando da completa exclusão social ao patamar de inclusão que vivenciamos atualmente. Gugel (2008, p. 46) esclarece que na antiguidade remota e entre os povos primitivos, houve uma diferenciação no tratamento destinado às pessoas com deficiências, pois alguns os exterminavam por considerá-los um perigoso empecilho à sobrevivência do grupo, enquanto outros, os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, por gratidão, em retribuição aos esforços dos que se mutilavam na guerra. Na Grécia Antiga, os povos em geral não eram favoráveis às pessoas com deficiência, pois:

*Como os gregos se dedicavam à arte da guerra e preocupavam-se com as fronteiras de seus territórios e invasões bárbaras, só os fortes sobreviviam para servir ao exército (ALMEIDA ; COSTA 2013, p.109).*



No Brasil, há também relatos de crianças com deficiência que eram “abandonadas em lugares assediados por animais que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. (JANNUZZI, 2004, p.9). Por volta do século XVII existiam as chamadas” rodas de expostos “onde às crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam.

Destaca-se que a fase do "organicismo" surge na Idade Moderna, passando-se da filantropia para o modelo Médico relacionado à deficiência, o qual tinha como principal característica a descontextualização da deficiência. Segundo esse modelo, a única origem da exclusão enfrentada por pessoas com deficiência eram suas próprias sequelas e limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas.

Glat e Fernandes (2005) afirmam que a Educação Especial se constituiu originalmente a partir do modelo biomédico e, que embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso considerar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente, no caso da deficiência intelectual. Sob esse enfoque, o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação dos problemas eram pautadas em exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, com rígida classificação etiológica.

Outro marco importante no tratamento dado às pessoas com deficiência foi a ocorrência das duas guerras mundiais, o que fez aumentar o número de pessoas com deficiências relacionadas à locomoção, audição e visão (ARAÚJO, 1994, p. 15). Assim, “tal fato expôs o drama vivenciado por esse importante segmento da sociedade, exigindo do Estado a adoção de políticas públicas consistentes e a consequente tomada de posição como agente protetor” (ALMEIDA; COSTA, 2013, p. 110). Assim sendo, pode-se dizer que foi principalmente na Europa que surgiram os primeiros movimentos pelo atendimento as pessoas com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizando em medidas educacionais. Tais atitudes educacionais se expandiram, sendo levadas, inicialmente, para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, além

de pessoas com deficiências mentais e físicas. Durante muito tempo estes atendimentos se caracterizaram como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dessas pessoas com deficiência (MAZOTTA,1996).

No Brasil, o atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant-IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos- INES, ambos no Rio de Janeiro. Já no início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e em 1945, e foi criado por Helena Antipoff, na mesma Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superlotação. Já em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE (BRASIL 2008, p.02).

Ressalta-se que outras instituições foram fundadas até meados do século XX, contudo, apenas algumas são aqui citadas, em virtude da sua relevância, haja visto que marcaram a trajetória da institucionalização e do atendimento à diferença, sinalizando, inicialmente, o atendimento médico/educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa premissa, é importante destacar que a educação dessas pessoas, durante muito tempo, não consistia em algo visto como interessante à economia, ou como aspecto indispensável ao desenvolvimento do país, posto que as pessoas com deficiência não eram vistas como produtivas. Assim, a sua formação era voltada para a promoção da própria subsistência para, sempre que possível, evitar que essa pessoa fosse onerosa à sua família e, conseqüentemente ao Estado.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, já no sistema geral de ensino. Por sua vez, a Lei nº 5.692/72, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENEPS, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações

educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (Declaração de Salamanca, 1994).

O movimento por uma educação inclusiva se fortaleceu no Brasil somente em 1988 com a Constituição Federal, que prevê pleno desenvolvimento dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. O mesmo documento, em seu art.205, coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo assim, a constituição defende ainda que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para todos no que diz respeito ao acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade e o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Ainda de acordo com a Constituição Federal, em seu art. 208, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É assegurado ainda o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade e do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Garante ainda a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 53, reafirma a educação enquanto direito de todos, para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando às crianças e os adolescentes a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores, o direito de contestar critérios avaliativos, o direito de organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Publicada no Brasil em 1994, a Política Nacional de Educação Especial defende o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que puderem “(...) acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Ainda na esteira do processo de "integração educacional", a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, defende que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Define ainda, no seu art. 24, inciso V, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas series mediante verificação do aprendizado” e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, além da garantia das condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” art. 37(BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais da educação superior, cujo objetivo é eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência. Nessa mesma data foi promulgado o Decreto nº7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite. Esse plano possui quatro eixos de atuação, que são: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. A acessibilidade, além de ser um eixo, permeia os outros três, tanto de forma física como de comunicação e afetividade.

Recentemente, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, garante-se, na legislação educacional e projeta-se, para a

próxima década, a universalização do atendimento escolar na Educação Básica aos estudantes, dos quatro (4) aos dezessete (17) anos. Dentre as diretrizes presentes no texto do PNE, propõem-se também a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais e a universalização do atendimento escolar (BRASIL, 2014a).

Por fim, o Estatuto da pessoa com Deferência (Lei Brasileira de Inclusão), nº 13.146, de 6 de Junho de 2015, em seu capítulo IV art.27, concebe a educação como um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis além do aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o desenvolvimento máximo possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASÍLIA, 2015).

Muitas discussões são realizadas sobre a questão da inclusão, porém, ainda falta muito a ser feito. Diversas leis foram criadas, além de estudos e campanhas, todavia, a situação prática ainda é bastante distante da prescrição legal. Diante disso, faz-se necessário que as escolas desenvolvam propostas práticas, a partir das quais sejam trabalhados valores positivos, como a aceitação e o respeito entre todos. Uma escola inclusiva é aquela que é para todos e implica num sistema que reconheça e busque atender as individualidades, respeitando as necessidades de cada um.

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo, caso esta pertença a uma minoria étnica - haja vista que a sua segregação seria uma prática que iria de encontro a defesa dos direitos humanos. Em segundo lugar, a defesa da educação inclusiva consiste em uma atitude, ou seja, pode ser definida enquanto um posicionamento que representa um sistema de valores e de crenças que norteiam um conjunto de ações voltadas para a inclusão da pessoas com necessidades educativas especiais. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, parte-se do pressuposto que essa perspectiva dever nortear as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado (FALVEY 1995).

Para Booth (1988), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. A esse respeito Patterson (1995. p.5), diz que "é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se

incluídos". Para Pearpoint e Forest (1999, p.15) a inclusão... "é uma forma melhor de viver. É o oposto da segregação e do "apartheid". A inclusão determina aonde vivemos, recebemos educação, trabalhamos e nos divertimos. Tem que ver com a mudança de nossos corações e valores".

Promover a inclusão requer muitos ajustes no sistema educacional, e, apesar de muito já ter sido feito, este é um processo longo, mas, necessário, uma vez que muitas das nossas escolas e muitos dos nossos professores não estão preparados para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso que haja uma revisão no que se refere a estas variantes. Sobre esta questão, Figueiredo (2000) argumenta que:

*“se faz necessária uma transformação na escola para efetivar a inclusão. É preciso deixar de lado modelos e práticas discriminatórias”.*

*“não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento humano”.*

Na visão de Santos (2003, p.81), a inclusão é: “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres”. Nessa perspectiva Mittler (2003, p.16) ressalta que a inclusão não diz respeito apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas, sim mudar as escolas para torna-las capazes de atender às necessidades de todas as crianças; também diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão excluídas das escolas por alguma razão. É importante destacar ainda que isso diz respeito à todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e uma prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORINA, 2004).

## **2.2 Inclusão X Integração**

Segundo Coll (2004), a integração não deve ser vista somente como um movimento no qual se procura unicamente incorporar os alunos de escolas especiais à escolas regulares, mas sim, como um processo que tem por objetivo principal a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ressalta-se ainda que, para que a integração não seja apenas uma “propaganda”, onde haja simplesmente a presença física dos alunos com deficiências em salas regulares, é preciso que aconteçam mudanças profundas na educação, como: a definição de um currículo flexível e a formação dos professores na atenção à diversidade dos alunos, para que o funcionamento das escolas e a organização do ensino na sala de aula possam se adaptar com maior facilidade às necessidades dos alunos, favorecendo, assim, sua integração.

Nesta perspectiva, destaca-se que existem controvérsias em relação às vantagens e as desvantagens da presença dos alunos com NEE nas escolas regulares, tais como as concepções de que esses alunos não encontraram na escola regular uma educação completa como a que teriam em escolas especiais, assim como também não iriam dispor de recursos similares aos que teriam em escolas especiais, nem de professores suficientemente preparados.

Coll (2004) afirma que, diante das críticas existentes em relação ao processo de integração dos alunos com deficiências, deve-se considerar que, além da integração exigir uma mudança nas escolas, essa proposta não consiste em uma opção rígida, com limites precisos e definidos, mas sim, em um processo dinâmico e mutável, cujo objetivo central é encontrar a melhor situação educativa para que um aluno desenvolva ao máximo suas potencialidades e, por isso, pode variar conforme as necessidades dos alunos e o tipo de resposta que as escolas podem proporcionar.

Mais uma vez, é preciso ressaltar que o fundamento ideológico que dá suporte à proposta das escolas inclusivas tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual assevera que os poderes públicos tem obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade de todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Sendo assim, não se trata de questionar se os alunos com NEE podem ou não ser escolarizados nas escolas regulares, mas de observar que o compromisso maior consiste em garantir uma educação de qualidade para todos, realizando as transformações necessárias para se conseguir isto.

O papel fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Sendo assim, ela deve: incluir, sustentar, acompanhar, apoiar, enriquecer e oferecer tudo o que o aluno com

necessidades especiais precisa em sua singularidade para ter êxito no objetivo educativo de integrar. Alunos com necessidades educacionais especiais precisam, acima de tudo, serem respeitados, aceitos e terem acesso aos mesmos materiais que os demais alunos. É muito importante que sejam sempre recebidos tanto pelos colegas, professores e funcionários de maneira afetiva, mas, também é importante que eles sejam colocados a par das regras de funcionamento da instituição, porque ser um portador de NEE, não significa ter privilégios e para que este se sinta realmente incluído, ele deve perceber que tem os mesmos direitos e deveres dos demais colegas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

*“Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados”.* (HENRIQUES, 2012).

Com relação à participação de crianças "diferentes" nas escolas inclusivas, são muitos os benefícios favoráveis aos demais alunos que frequentam essas escolas, dentre eles: ter a oportunidade de conviver com pessoas que são capazes de vencer barreiras, além das oportunidades de conhecer uma outra perspectiva de vida e superar o medo e o preconceito. Para Staimback e Staimback (1999):

*As amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a se sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas.*

Para González (1993) e González e Sabaté (1991), há uma série de princípios os quais devem ser levados em consideração em qualquer ambiente escolar que vise à integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais se destacam:

- A flexibilidade, considerando que a organização escolar deve ser construída sobre uma estrutura estável, mas tentando evitar a rigidez;
- A abertura e a criatividade, onde a escola é vista como um centro de mudanças, impulsionadora de uma cultura aberta à colaboração;



- A operacionalidade funcional, visto que a escola deve fornecer respostas de acordo com o contexto e a partir dos âmbitos curricular, metodológico e organizativo, sem esquecer os valores e as atitudes;
- A Postura participativa e consensual, pois, para atender as NEE, é preciso ter uma organização profundamente democrática, Lara e Bastida;
- E a postura formativa, uma vez que, para que a tarefa docente seja realizada, é preciso que o planejamento organizativo contemple o trabalho em equipe e a formação permanente dos membros da escola.

### **2.3 Formação dos Profissionais Envolvidos no Processo de Educação Inclusiva e o papel deste no Atendimento Educacional Especializado - AEE**

Diante da crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a formação continuada para os profissionais da educação se tornou algo de suma importância, pois esta traz consigo a oportunidade de refletir sobre as práticas pedagógicas adequadas para o trabalho com estes alunos. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas envolve, sobretudo, um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. Além disso, Mazzaro (2007) ressalta que, mesmo quando os professores tentam repensar as suas práticas pedagógicas e adequá-las às propostas de inclusão, faltam-lhes, muitas vezes, as condições básicas para atender à diversidade, o que requer estrutura que a escola não possui".

Segundo PINHEIRO (2010):

*É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência.*

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, art.12, para a atuação no AEE, o professor deve ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Ainda de acordo com a mesma resolução, em seu art. 13, o professor do AEE deve atuar de acordo com as atribuições cabíveis a ele, ou seja, seguir alguns critérios necessários para o bom funcionamento do AEE, cabendo ao mesmo o papel de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e

estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos com NEE, além de elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizando o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais e acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

Ainda segundo a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, espera-se que o professor que atua na AEE assuma a responsabilidade de estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade, além de orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, ensinando e utilizando as tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos para promover a autonomia e a participação dos mesmos, assim como estabelecer articulações com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11.09.2001) em seu art. 18, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação, conteúdos sobre educação especial. Considerando ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais, ressalta-se que esses professores devem estar atentos a perceber as necessidades educacionais individual de cada aluno, além de atuar de forma aberta e receptiva no que tange às propostas da educação inclusiva. Em relação à sua prática pedagógica, esta deve ser revista continuamente, de modo à adequar-se às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa premissa, Mantoan (2003) defende que:

*Uma formação de professores que favoreça a inclusão é aquela em que os professores são levados a uma reflexão sobre como se dá a inclusão e qual o melhor método para que a mesma ocorra, através da troca de conhecimentos e experiências articulados às necessidades vigentes, ressignificando assim o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas até então utilizadas e essencialmente excludentes. (MANTOAN, 2003).*

Diante do exposto, é preciso considerar que, muitas vezes, os profissionais envolvidos com a educação se mostram acomodados diante da estrutura educacional existente no país e resistem a mudar o seu jeito de trabalhar, tendo dificuldades para enxergar saídas viáveis para alterar sua

prática pedagógica cotidiana. São vários os fatores que contribuem para o desestímulo dos professores, tais como: classes numerosas, alunos indisciplinados, material pedagógico escasso, mobiliário e ambiente inadequados, além da falta de formação específica para trabalhar com essa clientela, entre outros problemas enfrentados. Partindo dessa premissa, Miranda (2010, p.62) afirma, ao abordar a questão dos saberes necessários para atuar na escola inclusiva, que "a incorporação de alunos com deficiência no ensino comum" consiste no maior desafio para o sistema educacional atual.

Segundo COLL (2004), a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. Ainda de acordo com o mesmo, se os professores em seu conjunto, e não somente aqueles que são especialistas em educação especial, não obtiverem uma formação que lhes dê capacidade de trabalhar com todos os alunos, ficará muito difícil para a escola alcançar os avanços desejados em relação à inclusão.

Segundo Mantoan (2003), "sejam quais forem às limitações do aluno, adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais, concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação à potencialidade desses para enfrentar uma tarefa mais complexa, diferente". Ainda de acordo com a autora, a presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem sendo frequentemente utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino em todo o mundo.

De acordo com Goffredo, (1999, p.68), o movimento de inclusão exige do professor a capacidade de conviver com as diferenças, superando os preconceitos que possam existir e, ao mesmo tempo, exige também que ele esteja preparado para se adaptar as mais diversas situações que surgirão na sala de aula. Sendo assim, tornam-se indispensáveis mudanças na formação dos professores, os quais precisam, minimamente, aprender a trabalhar com as necessidades especiais de aprendizagem dos seus alunos. Para a autora, é importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deve estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da LDB, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento.

Ainda de acordo com o autor supracitado, deve haver uma parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE, na qual o professor especializado participe das ações pedagógicas, opinando e discutindo sobre o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Dessa forma, esse professor deve se fazer parte integrante da equipe escolar, podendo socializar o seu saber específico com os outros profissionais, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de ensino, tanto no que se refere aos alunos que possuem deficiências, quanto aos demais. O professor da sala regular, por sua vez, precisa entender que os alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem. Goffredo (1997) coloca que, o mais importante é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto à sua responsabilidade em relação à aprendizagem de seus alunos, sejam eles diferentes ou não.

#### **2.4 As salas de Atendimento Educacional Especializado**

Em 24 de Abril de 2007, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria n. 13. que tem como finalidade a disponibilidade de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos, visando apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado.

*As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Essas salas permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o aluno frequenta ou em outra escola próximo a sua. MACHADO, (2010).*

O art. 2º da Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 diz que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais são àqueles considerados públicos-alvo da educação especial. Neste sentido, os alunos que recebem o AEE são: 1. alunos com deficiência (àqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas); 2. alunos com transtornos globais do desenvolvimento (àqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras - incluem-se

nessa definição: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação).

Diante desse contexto, considera-se que as escolas das redes públicas de ensino devem atender os seguintes critérios para o recebimento das salas: ter matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registradas no Censo Escolar/ MEC/INEP; disponibilizar professores com formação inicial ou continuada para o atendimento educacional especializado e ter espaço para instalação dos equipamentos e recursos. As secretarias estaduais e municipais também devem estar inscritas no Plano de Ações Articuladas-PAR, do Ministério da Educação.

Para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012, a elaboração do PAR se torna um requisito necessário. Este consiste em um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos, sendo um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) art.5º, o AEE pode ser realizado em centros de atendimento educacional da rede pública ou da rede privada. Sendo assim, o AEE deve se tornar parte integrante do projeto pedagógico da escola comum e a sala de recursos multifuncionais mais um espaço como tantos outros do ambiente escola. A mesma resolução, em seu art. 10º diz que, o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização as salas de recursos multifuncionais com espaço físico, mobiliário, material didático, recursos pedagógicos e equipamentos específicos. Também é tarefa do AEE identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos e definir os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. Além disso, a escola deve dispor de um cronograma de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outros pontos se enquadram no mesmo artigo da resolução supracitada, tais como: a presença de outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio), além da organização das redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, dos serviços e equipamentos, entre outros recursos que favoreçam o trabalho no AEE.

## 2.5 O Papel da Família na Inclusão Escolar

Sabemos que a escola não caminha sozinha, são necessárias parcerias para que aconteça de fato a educação que tanto almejamos, e, sem dúvida, uma das mais importantes é a parceria com a família, visto que a mesma possui papel fundamental na formação do indivíduo, até porque é o primeiro grupo social no qual somos inseridos. E, em se tratando de inclusão escolar, esta relação se torna mais importante ainda. Segundo Aranha (2003), "a educação inclusiva é um projeto a ser construído por todos, família e população em geral, e só terá êxito quando as atitudes em relação à inclusão escolar forem positivas".

São muitos os desafios que as famílias enfrentam para manter seus filhos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O preconceito e a discriminação que os filhos poderão sofrer deixam os pais receosos, o que influencia na decisão de deixá-los ou não em convívio social. No entanto, há pais que lutam pelos direitos de seus filhos e para que eles sejam aceitos na escola e na sociedade de modo geral (SANTOS 2013).

Com relação à participação dos pais na vida escolar do aluno, a Declaração de Salamanca (1994, Art.60, p.43) destaca que "os pais são os principais associados no tocante às necessidades educacionais especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada aos seus filhos". Em seu Artigo 61, a mesma declaração complementa que "gestores, professores e pais deveriam ter relações estreitas de colaboração e apoio de modo que os pais possam participar das tomadas de decisões, em atividades educacionais em casa e na escola, contribuindo assim para uma inclusão genuinamente positiva" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 44).

Os pais devem ser entendidos como mediadores no processo de inclusão escolar, visando não apenas o entrosamento social dos seus filhos, mas pensando no desenvolvimento educacional dos mesmos. Para Barbosa, Rosini e Pereira (2007, p.457). "cabe aos profissionais da escola, demonstrar que a mesma tem competência para atender às necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles com NEE, apresentando propostas e resultados concretos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas e escolas comuns da rede regular de ensino". Petean e Borges (2002) afirmam que a participação da família promove o desenvolvimento da criança e atua como agente mediador entre a escola e o meio social. A família precisa manter uma boa interação com a escola, o que representa um fator positivo para a inclusão escolar dos seus filhos. Ferraz, Araújo

e Ferreira (2010) compreendem que uma relação estável entre os pais e a escola é fundamental para o sucesso da inclusão.

SANTOS (1999) aborda que as lutas relacionadas às pessoas com deficiências passaram por três momentos-chave os quais a mesma aborda da seguinte forma: o primeiro momento traz o reconhecimento da existência deste segmento da população. Houve neste momento certa ignorância por parte da sociedade, o que implicou na exclusão destas pessoas que não eram vistas como seres capazes de desenvolver potencialidades nem participar da vida em sociedade. O segundo momento foi marcado entre outros aspectos, pela “descoberta” desta camada da população enquanto indivíduos, que, podem mesmo que, de forma limitada, participar de atividades sociais. Houve neste momento, testes de habilidades e capacidade para determinar o limite até o qual a sociedade poderia esperar alguma forma de retorno em termos de participação. De acordo com esses testes, as pessoas que possuíam um alto grau de deficiência, e que não fossem consideradas “capazes” permaneciam excluídas. Surge então, um terceiro momento, o qual trazia a ideia de que a exclusão não implicava ignorar os portadores de deficiências. Sendo assim, há na história o surgimento e o fortalecimento de duas práticas relativas a estas pessoas: a prática assistencialista e criativa que destinada àquelas pessoas as quais os testes apontassem como incapazes de participar da vida em sociedade, e a prática reabilitativa destinada àqueles que fossem considerados como podendo ter alguma participação social. De acordo com a autora, esse terceiro momento, pode ser considerado como o que marca o reconhecimento da família como co-agente no processo de cuidados e reabilitação, reafirmando assim, a importância do seu papel no sentido de ser parceria vital no processo de integração social e escolar do portador de deficiência.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral:**

Conhecer as concepções dos professores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado sobre o seu trabalho, bem como sobre a educação especial, a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que fazem uso deste recurso.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

- Conhecer as concepções dos professores sobre a educação especial;
- Analisar as concepções dos professores sobre a inclusão;
- Verificar as concepções dos professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da sala de Atendimento Educacional Especializado;
- Especificar as concepções dos professores sobre o seu trabalho.



## **4. MÉTODO**

### **4.1 Tipo e Caracterização da Pesquisa**

Para a realização desse estudo foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo que, segundo Richardson (1999), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos, além de preocupar-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento, por exemplo.”.

Borgan (1987) sugere, para esse tipo de pesquisa, as seguintes características: ter ambiente natural como fonte direta de dados, ser descritiva, analisar intuitivamente os dados, preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto, além de enfatizar o significado.

### **4.2 Local**

A pesquisa foi realizada em escolas públicas das redes municipal e estadual do município de Cuité - PB.

### **4.3 Participantes**

A pesquisa teve como participantes os professores que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas da rede municipal e estadual, localizadas no município de Cuité - PB. Os mesmos possuem entre 31 a 54 anos de idade, todos possuem nível superior, exceto um deles, sendo alguns pós-graduados. O tempo de trabalho no AEE varia entre 2 e 8 anos.

### **4.4 Instrumento de Coleta de Dados**

Os dados foram coletados com o auxílio de um roteiro de entrevista semiestruturada elaborado para os professores da sala de AEE. A escolha da entrevista semiestruturada se deu pelo fato da sua natureza interativa permitir a abordagem de temas complexos, que dificilmente

poderiam ser investigados adequadamente através de questionários (ALVES - MAZZOTTI, 1999).

#### **4.5 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados**

A coleta de dados realizou-se da seguinte forma: primeiramente foram feitas visitas nas escolas no intuito de procurar a direção pra esclarecer os objetivos do trabalho, e ao mesmo tempo para solicitar autorização da mesma para a realização da pesquisa tendo como participantes os professores atuantes na referida escola. Após esse procedimento, procurou-se então, os professores para uma conversa informal, na qual eles também tiveram oportunidade de conhecer os objetivos da pesquisa, uma vez que, seria peça fundamental para a realização da mesma. Com o consentimento dos mesmos, foram então, realizadas as entrevistas, as quais contaram com o auxílio de um aparelho digital.

Após ser feito o levantamento de dados, foi então utilizada a análise de conteúdos para as entrevistas. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo visa estudar as comunicações dando ênfase aos conteúdos das mensagens. Para tanto, as respostas dos professores foram categorizadas por tema, os quais permeiam a Educação Especial e o processo de Inclusão. Os entrevistados (professores) foram classificados da seguinte forma: p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8 e p9.

#### **4.6 Procedimentos Éticos**

O presente estudo foi realizado, considerando as diretrizes regulamentadoras emanadas da resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP.

Foram utilizados os documentos exigidos pelo comitê, como: termo de anuência da escola, onde consta assinatura do diretor da escola e, o termo de consentimento livre e esclarecido os quais foram devidamente assinados pelos participantes da pesquisa.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura e análise das respostas dos professores entrevistados, emergiram seis (6) classes temáticas a partir das falas dos profissionais sobre o processo de inclusão, as quais se subdividiram em categorias e subcategorias. As classes temáticas verificadas foram denominadas da seguinte forma: conceito de inclusão, formação continuada para professores, desafios no trabalho com inclusão, perspectivas no trabalho com inclusão, atendimento educacional especializado, além de legislação e políticas públicas.

Com relação à classe temática denominada “Conceito de inclusão”, as categorias que emergiram a partir dela e suas frequências, é possível visualizar esses dados a seguir, na Tabela 1:

Tabela1: Categorias e frequências referentes à classe temática “Conceito de Inclusão”:

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	F
Conceito de Inclusão	Direitos iguais e Valorização das diferenças	6
	Inclusão e integração enquanto complementares	6
	Participação de todos	4
	Acolher e oferecer Oportunidades	3
	Respeitar as limitações	3
<b>TOTAL:</b>		<b>22</b>

A apreciação dos dados da Tabela permite observar que as respostas dos professores na classe “Conceito de inclusão” originaram sete categorias, sendo estas: Acolher e oferecer oportunidades (f=3), Respeitar as limitações (f=3), Direitos iguais e Valorização das diferenças (f=5), Participação de todos (f=4) e Inclusão e integração enquanto complementares (f=6), como é possível verificar nas seguintes falas:

*“(...)”/Inclusão)É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino / “(...)”/Pra mim inclusão é a capacidade de procurar compreender a escola num paradigma que valorizar as diferenças / “(...)”/Inclusão) É respeitar as limitações dos alunos portadores de necessidades especiais, nas salas regulares como também na sociedade / “(...)”/Inclusão) É a oferta de oportunidades de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais em sala regular./”(...)”/Inclusão) É tratar todo cidadão como igual nas suas diferenças/”(..) /Inclusão) É a participação de todos no que se refere à escola é incluir todos os alunos./ “(...)”/Acredito que a inclusão e a integração juntas, tornam-se essenciais no processo de aprendizagem./”(...)”/inclusão e integração) se completam /”(...)”/A integração contribui para que a inclusão aconteça./*

Diante das falas apresentadas, é possível afirmar que os professores concebem a inclusão como positivo e, que só tem a beneficiar os envolvidos no processo. Para MITTLER (2003), é importante que a inclusão não seja vista apenas como outra inovação, mas, como um estilo de prática educacional que venha para ficar e transformar paradigmas que impedem a construção de uma sociedade melhor.

Ainda de acordo com MITTLER (2003), a inclusão, transcende o ato de colocar uma criança na escola. É preciso incluir e integrar, criando um ambiente onde todos, sem distinção, possam aproveitar o acesso e o sucesso no currículo, tornando-se membros proativo-reflexivos da comunidade escolar e local, sendo valorizados por sua essência, o que, conforme MONTEIRO (2004), envolve a preservação e a promoção de princípios, tais como: a dignidade humana, a busca de identidade e o exercício de cidadania.

Nessa premissa, destaca-se que os professores também relacionaram inclusão e integração em suas falas, argumentando a importância dessas esferas serem vistas enquanto complementares para que possam favorecer, de fato, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, observa-se ainda que os profissionais enfatizaram enquanto aspecto fundamental para o sucesso da proposta da educação inclusiva, as oportunidades de capacitação, haja vista que muitos dos que atuam na educação inclusiva ainda se consideram despreparados. Acerca dessa temática, é possível visualizar como se estruturaram as concepções dos entrevistados a seguir, na Tabela 2:

Tabela 2: Categorias, subcategorias e frequências referentes à classe temática “Formação Continuada para Professores”:

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	F
Formação Continuada para Professores	Qualidades da formação continuada	Desenvolvimento profissional e Troca de experiências	12
		Lidar com as diferenças e receios	2
	<i>Total: 14</i>		
	Limitações da formação continuada	Falta de prática e capacitação	9
		Falta de tempo e continuidade	3
<i>Total: 12</i>			
			<b>TOTAL: 26</b>

A partir do exposto na Tabela 2, observa-se que, acerca da formação continuada, emergiram das falas dos professores as categorias “Qualidades da formação continuada” e “Limitações da formação continuada”. Quanto à categoria “Qualidades da formação continuada”, observa-se que esta se subdividiu em: Desenvolvimento profissional e troca de experiências

(f=12) e Lidar com as diferenças e receios (f=2), como é possível verificar a partir das seguintes falas:

*“(…)/A troca de experiências (É de suma importância para nós professores que trabalhamos no AEE) “(…)/ Através dessas formações podemos aprofundar nossos conhecimentos./ ”(…)/A formação foi boa porque aprendi como lidar com cada criança que trabalho./” (…)/ (A formação) Foi muito proveitosa/ “(…)/Consegui vencer receios em relação ao AEE./*

Por sua vez, a categoria Limitações da formação continuada originou as seguintes subcategorias: Falta de prática e capacitação (f=9) e Falta de tempo e continuidade (f=3), como é possível visualizar nas seguintes fala:

*“(…) /Acredito não ter sido suficiente para uma boa atuação/”(…)/ Seria necessária uma formação mais completa./ (…)/ ( A formação) deveria ter se aproximado mais da prática./”*

De acordo com Vygotsky (1984), em sua Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas e tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico. Nesse sentido, pode-se dizer que o professor constrói sua formação, fortalecendo e enriquecendo o seu aprendizado, sobretudo, a partir da sua prática no contexto educativo. Portanto, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência, pois: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p.26).

De acordo com Aranha (2006), a valorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é a condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham a maioria destes cursos.

Para Ferreira (2001, p.62), “a profissionalização dos professores depende, em grande medida, da capacidade destes de construírem um corpo de saber que garanta a sua autonomia, não só no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas no sentido da criação de novas culturas profissionais”. Logo, Almeida (2007, p.336), afirma que “formar professores vai além de informar e repassar conceitos, mas implica em prepará-los para outro modo de educar, que altere a relação que estabelecem com os conteúdos e os educandos”.

Destaca-se, portanto, que a lei que rege a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, em seu art. 61, diz que a formação dos profissionais da educação se dará “de modo a atender às

especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. A lei menciona ainda a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior e assegura nos parágrafos 2º e 3º do art. 62 da LDB nº 9.394/96 que é papel da União, do Distrito Federal, assim como dos Estados e dos Municípios, promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Partindo dessa premissa, Moreira e Candau (2005) ressaltam a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática dos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento acadêmico, articulando assim a teoria e a prática na formação do professor e na construção de seu conhecimento profissional.

Com relação aos professores entrevistados no presente estudo, destaca-se que estes também citaram alguns pontos positivos da sua formação, enfatizando a importância das mesmas para a prática docente ao relatarem que os estudos realizados e a troca de experiências contribuem muito para o seu trabalho enquanto professor da sala de AEE. Segundo Oliveira (2009, p. 45) “o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir”. Ainda de acordo com a autora, o diálogo é o elemento principal dentro do processo de formação continuada dos professores.

Para Machado (2011, p.5), “a formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional”. Ainda de acordo com a autora “é importante que a formação continuada de professores para o AEE não se encerre nos cursos que o MEC oferta, as secretarias de educação devem, também, investir na formação continuada de professores”.

*“Quanto mais é ofertada a formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, com base na perspectiva inclusiva, mais as redes de ensino terão a oportunidade de aprofundar conhecimentos, romper paradigmas e atualizar as práticas”*  
(MACHADO 2011, p.6).

Outros professores, todavia, salientaram que as formações que fizeram deixaram muito a desejar, afirmando que as mesmas deveriam ser mais voltadas à prática e que são formações, na maioria das vezes, feitas a curto prazo. De acordo com Glat e Nogueira (2003), são poucos os cursos de formação para professores com ênfase em educação especial que promovem, de fato, disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência.

Para Conforto, Santarosa, Schlunzen e Santos (2011), torna-se fundamental a formação de professores em uma perspectiva multidimensional e de forma contínua. Isto porque, embora muitos cursos de formação de professores tenham sido promovidos, tanto pelos sistemas governamentais, quanto pela iniciativa privada, a grande maioria coloca em prática uma “capacitação” que se distancia do contexto escolar onde os professores estão inseridos e da meta de inclusão, sobretudo, das pessoas com deficiência. A formação de professores deve ser realizada como um processo a ser inserido na prática e contextualizada com o cotidiano escolar, considerando a necessidade de adequação do próprio espaço de uma escola inclusiva e a ênfase na valorização das diferenças humanas.

Para Glat (2003), as políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas a educação escolar como um todo. Em relação aos desafios do trabalho com a inclusão, os professores falaram sobre seus anseios e sobre os desafios enfrentados por eles enquanto professores que atuam na educação inclusiva, como é possível visualizar a seguir, na Tabela 3:

Tabela 3: Categorias, subcategorias e frequências referentes à classe temática “Desafios do trabalho com inclusão”:

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	F
Desafios do trabalho com inclusão	Diversidade das deficiências dos alunos		Total: 4
	Preconceito/discriminação		Total: 4
	Família	Falta de envolvimento	8
		Falta de conhecimento	1
			Total: 9
	Escola	Falta de espaço/Estrutura	9
		Descaso e falta de mobilização	4
		Falta de profissionais de apoio	3
		Ignorância/Resistência	2
			Total: 18
	Órgãos e profissionais da saúde	Falta de parceria	3
	Falta de laudo	2	
		Total: 5	
		TOTAL: 30	

A partir da apreciação das categorias apresentadas na Tabela 3, os professores salientaram em suas falas, aspectos tais como: a diversidade das deficiências dos alunos, o preconceito/discriminação, as famílias (estas pela falta de conhecimento e envolvimento), as

escolas (pela ignorância/ resistência, falta de espaço/estrutura, descaso e falta de mobilização, além da falta de profissionais de apoio) e os órgãos e profissionais de saúde (pela falta de parceria e laudo), como pode-se verificar nas seguintes falas:

*“(...)/A maioria das escolas ainda não tem estrutura adequada para atender esses alunos com deficiências./ “(...)/Nossas escolas ainda não dispõem de todos os meios que facilitam a acessibilidade dos alunos especiais /”(...)/ (Há aqueles pais que) não trazem os filhos com frequência regula para o AEE./”(...)/ (A maior) parte não acredita no potencial dos filhos. / “(...)/Outras (Famílias) se acomodam /”(...)/ (A falta de acompanhamento de profissionais da Saúde./”(...)/Faltam ainda profissionais de apoio/“(...)/ (Falta) intérprete de Libras“(...)/ (Falta) professor de Braille./”(...)/O “descaso” por parte de alguns profissionais que fazem parte da educação./”(...)/A discriminação./”(...)/ O maior desafio é a diversidade da clientela./” (...)/A resistência da escola como um todo são os maiores desafios./*

No que diz respeito à falta de estrutura física das escolas, Carvalho (1997) ressalta que, embora tenham ocorrido avanços no que diz respeito às barreiras arquitetônicas nas escolas, muitas vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais sem participar, efetivamente, das atividades escolares e nem serem verdadeiramente incluídos na aprendizagem.

A falta de envolvimento da família também foi bastante mencionada, pois, segundo os professores entrevistados, a maioria delas não se compromete com o processo de inclusão de seus filhos. A Declaração de Salamanca estabelece a necessidade de parceria entre família e escola, com a finalidade de maximizar os esforços para a inclusão. A mesma aborda ainda que essa parceria traz benefícios, como: maior apoio aos pais para que assumam seus papéis de pais de alunos com necessidades especiais, oportunidade de escolha do tipo de provisão educacional que desejam para seus filhos, assim como o estabelecimento de parcerias nos processos de tomadas de decisões e planejamento educacional de seus filhos.

Segundo CARVALHO (2000), a família representa um dos pilares de grande relevância para a efetivação do processo de inclusão no ensino regular. O envolvimento da família com os demais elementos socioeducativos responsáveis pela inclusão escolar, é determinante para um melhor desenvolvimento deste processo.

Destaca-se ainda que os professores mencionaram, enquanto desafios, a falta de apoio por profissionais especializados na escola e de parceria com os órgãos e profissionais da saúde. Nesse sentido, sabemos que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão, mas ele precisa ter o apoio de outros profissionais, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola realmente inclusiva. Conforme a Declaração Salamanca, (p. 27) “a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais



inclusivas”. Partindo dessa premissa, Santos (2014) reafirma que o serviço dos profissionais de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade dos alunos.

No que concerne à classe temática “perspectivas do trabalho com a inclusão”, as falas dos professores originaram duas categorias, sendo: Interação/socialização das crianças e Progressos no desenvolvimento/aprendizagem das crianças, como é possível observar a seguir, na Tabela 4:

Tabela 4: Categorias e frequências referentes à classe temática “Perspectivas do trabalho com inclusão”:

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	F
Perspectivas do trabalho com a inclusão	Interação/ socialização das crianças	15
	Progressos no desenvolvimento/aprendizagem das crianças	3
TOTAL:		18

Considerando as categorias apresentadas na Tabela 4 e suas frequências, é possível verificar que a maior parte das falas dos professores se referia à Interação/socialização das crianças enquanto foco das suas expectativas no trabalho com a inclusão, como pode-se averiguar nas falas a seguir:

*“(...)/Minha maior perspectiva é a sua interação (inclusão social./ “(...) /Minhas perspectivas em relação à eles é que se socializem./ (...) /Acredito que o maior benefício para esses alunos é oportunidade de se socializar./”(...) /Os alunos interagem com os demais alunos e com todos os professores./*

Em relação às perspectivas para com o trabalho com os alunos do AEE e para com na educação inclusiva, os professores responderam que desejam principalmente que os alunos se socializem. Para Coll, Palacios, Marchesi (1995), os pais, a escola e os professores são agentes sociais que têm o papel de inserir a criança ao grupo social, ensinando-lhe todo o saber necessário para o convívio em sociedade.

*“A prática da INCLUSÃO propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar”. Secretaria de Educação - Departamento de Educação Especial - SEED/DE (1998).*

Ainda no que tange às categorias que emergiram na classe temática “Perspectivas do trabalho com a inclusão”, além de enfatizarem o objetivo de promover a interação e a socialização dos alunos com necessidades educacionais específicas, os educadores também mencionaram o objetivo de alcançar progressos com relação ao desenvolvimento/aprendizagem dessas crianças, como é possível observar nas falas a seguir:

*“(…)/Minha convivência com eles me fez perceber progressos satisfatórios/”(…)/ (Minhas perspectivas é) que aprendam, dentro do possível/”*

Destaca-se que, segundo Vygotsky (1984), os processos de aprendizagem e desenvolvimento são potencializados pelas oportunidades de trocas e avanços possibilitados pela socialização, ou seja, pela interação entre a criança e o seu meio. Nessa premissa, Góes (2000, p.121), ressalta a importância das interações sociais ao afirmar que "as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas".

No que se trata do trabalho com o Atendimento Educacional Especializado - AEE, emergiu das falas dos educadores uma classe temática com o referido nome, abrangendo duas categorias gerais, denominadas “Qualidades do AEE” e “Limitações do AEE”, as quais originaram dez subcategorias, como mostra a Tabela 5:

Tabela 5: Categorias, subcategorias e frequências referentes à classe temática “Atendimento Educacional especializado”:

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	F	
Atendimento Educacional especializado	Qualidades do AEE	Desenvolvimento pessoal e profissional		
		Parceria com as famílias	21	
		Atividades diferenciadas	9	
		Interação/ Socialização	5	
		Oportunidade de superação/ Desenvolvimento	4	
		Trabalho diversificado em pequenos grupos/ individual	4	
			Disponibilidade de material	3
		<i>Total</i>		49
	Limitações do AEE		Limitações do desenvolvimento/aprendizagem do aluno do AEE	3
			Falta de apoio das famílias	8
<i>Total</i>			13	
<b>TOTAL:</b>			<b>62</b>	

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, os professores mencionaram aspectos positivos e negativos do trabalho com esse tipo de atividade específica, como é possível observar nas falas a seguir.

*“(…)/Me fez refletir sobre a preparação que os professores precisam obter para receber em sala de aula alunos com deficiências /”(…)/ (Me fez refletir Sobre) a necessidade de possuir o domínio básico de conhecimento que nos auxiliem a nos aproximar das crianças com deficiência./”(…)/Ampliou a minha visão sobre as possibilidades e limitações de cada um./”(…)/Me sinto muito feliz em falar dessa experiência/”(…)/A família é minha maior parceira./”(…)/(O) objetivo (Da família) para com sua*

*criança vem somar com os meus fazendo assim com que a aprendizagem aconteça /”(...)/Grande parte das famílias é bastante comprometida com o AEE /”(...)/(Muitas famílias) contribuem de fato para o atendimento de seus filhos no AEE /”(...)/(NO AEE) cada um dos alunos se desenvolve conforme o seu potencial./”(...)/O desenvolvimento vai depender de vários fatores./*

Ainda considerando o exposto na Tabela 5, é possível verificar que a subcategoria na qual as falas dos professores foram mais incidentes foi “desenvolvimento pessoal e profissional” (F=21), na categoria “Qualidades do AEE”. Versando sobre essa temática, Veiga e Viana (2010) destacam que o contexto atual requer um pensar sobre a formação do professor como uma prática social, com o caráter de formação humana superando assim a visão de que a formação é uma ação meramente de atualização científica e pedagógica, uma vez que, além dessas dimensões o professor estar trabalhando um processo de construção pessoal e profissional.

Nóvoa (2002) ao analisar os desafios da docência, considerando a articulação entre a vida profissional e pessoal dos educadores, afirma que os professores se veem obrigados a satisfazer à comunidade local no que se refere ao seu trabalho enquanto docentes e que se angustiam com a uniformização do trabalho pedagógico que, na maioria das vezes, não considera a diversidade e as desigualdades presentes na escola, o que resulta em dilemas no exercício da docência. Logo, Tardif (2002) ressalta que boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo e emocional. Isto porque baseia-se em emoções, afetos e na capacidade de pensar empaticamente nos alunos, ao procurar perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos.

Com relação às limitações do AEE, os professores enfatizaram as limitações quanto aos processos de desenvolvimento/aprendizagem dos alunos que frequentam o AEE. Segundo os profissionais entrevistados, muitos desses alunos não conseguem se desenvolver no que diz respeito aos conteúdos acadêmicos/formais trabalhados na escola, restringindo a sua participação no contexto escolar à socialização com os demais colegas. Todavia, com relação ao papel da socialização na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, Vygotsky (1989) afirma que:

*A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...). A relação social é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança deficiente mental (VYGOTSKY, 1989).*

Vygotsky (1984) ainda defende que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Isto porque considera que as mediações estabelecidas, a

forma de lidar com o problema, negando muitas vezes as possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo, na verdade, são os fatores que, de fato, podem contribuir esse impedimento. Nessa premissa, Fernández (1991) ressalta que a deficiência intelectual não implica, necessariamente, em um problema de aprendizagem, ainda que esta possa ser um condicionante, dependendo da relevância que se atribua ao dano intelectual.

Outro aspecto que os professores entrevistados consideraram como uma limitação do trabalho com o AEE foi a falta de apoio das famílias ( $F=5$ ), relatando que algumas famílias não acreditam na importância do trabalho desenvolvido no AEE, apesar de terem destacado a parceria com as famílias ( $F=9$ ) enquanto uma das “Qualidades do AEE”, afirmando que muitas famílias são bem participativas e colaboram com o trabalho realizado no AEE. Diante desse paradoxo, vale ressaltar que a participação na vida escolar dos filhos é de suma importância para o desempenho do aluno e, em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas, quanto maior for à parceria entre escola e família, mais positivos e significativos serão os resultados da aprendizagem da criança. De acordo com Parolin (2007, p.36), “a qualidade do relacionamento que a família e a escola constroem são determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do aluno”.

É válido ainda lembrar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seu artigo 12º: É dever da família a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional da criança, bem como da escola criar processos de articulação com a família, além de mantê-la informada sobre sua proposta pedagógica e outras informações, como a frequência e o rendimento do aluno. Em se tratando de leis, destaca-se que também emergiu, a partir das falas dos professores entrevistados, a classe temática “Legislação e Políticas Públicas”, originando duas categorias, sendo: “qualidades” e “limitações”, como é possível observar a seguir, na Tabela 6:

Tabela 6: Categorias e frequências referentes à classe temática “Legislação e Políticas públicas”

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	F
Legislação e Políticas públicas	Qualidades	7
	Limitações	7
<b>TOTAL:</b>		<b>14</b>

A partir do exposto na Tabela 6, pode-se observar que as falas dos professores entrevistados acerca da legislação e das políticas públicas se subdividiram entre as concepções sobre as suas qualidades e limitações. Quando os profissionais consideravam os aspectos

positivos, enfatizavam, de um modo geral, que as políticas públicas assim como a legislação, são de muita importância no sentido de fornecerem informações necessárias ao trabalho deles enquanto professores de AEE. Por outro lado, também ressaltavam que as políticas deveriam ser mais voltadas à prática e que não estão sendo efetivadas realmente, como é possível visualizar nas seguintes falas:

*“(...)/Na legislação está assegurado o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas deficientes /”(...) /“(Sabemos que) poucos são os recursos oferecidos para a promoção de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentam deficiências./”(...)/As políticas públicas vem assegurar o direito a educação para todos./”(...)/As políticas públicas dão suporte./”(...)/ Através (Das políticas públicas) nos informamos mais sobre os direitos de cada um./”(...)/(As políticas públicas) precisam ser mais voltadas para a prática./*

De acordo com a (LDBEN) nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. Segundo a lei, o objetivo da escola, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. Em seu Art. 59, a Lei de Diretrizes e Bases afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades, assim como a presença de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Diante do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, que consiste no documento legal que fundamenta dos direcionamentos educacionais do País, observa-se que, de fato, as leis asseguram direitos e expõem informações indispensáveis para que o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado – AEE seja feito a contento. Contudo, é inegável também que o discurso prescrito nas leis se encontra muito distante do que o próprio sistema educacional dispõe na prática, o que termina por limitar o trabalho dos professores e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que educação inclusiva consiste em uma proposta voltada, sobretudo, para o processo de integração e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, faz-se necessário que esta seja pensada de forma adequada a atender esses alunos, cada um na sua especificidade. Seguindo o propósito de se construir uma sociedade menos excludente, é importante que as atividades de inclusão não sejam desenvolvidas apenas no ambiente escolar, fazendo-se necessário que esta prática vá além dos muros das escolas, as quais também têm a responsabilidade de atuar enquanto instituições promotoras das práticas inclusivas na sociedade. Nessa perspectiva, a proposta da educação inclusiva sugere mudanças a partir das próprias práticas pedagógicas das escolas. Para tanto, faz-se importante que os professores possam contar com uma formação adequada, a qual lhes possibilite a construção de conhecimentos que possam favorecer as suas práticas no contexto da educação inclusiva, sobretudo, quando se trata daqueles que exercem suas atividades nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Nessa perspectiva, estudos recentes mostram a necessidade da melhoria da formação dos professores como condição fundamental para a promoção eficaz da inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas em rede regular de ensino. Sendo assim, torna-se um desafio para os cursos de formação de professores proporcionar os conhecimentos necessários que permitam a esses profissionais desenvolverem novas atitudes, desempenhando com responsabilidade o seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Diante desse contexto, ressalta-se ainda a necessidade políticas públicas e programas educacionais voltados para a promoção das práticas inclusivas, o que perpassa pela adequação da formação de professores à essas novas exigências educacionais, redefinindo, assim, o perfil profissional do professor (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

Em se tratando dos resultados, verificou-se que os desafios são vários, como afirmaram os próprios professores, porém, a falta de envolvimento por parte da família foi considerada como um dos maiores, haja vista que a família constitui um fator fundamental para promover o processo de inclusão em virtude do papel fundamental que desempenha na formação do indivíduo. A esse respeito, documentos importantes, tais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição Federal de 1988, reiteram que a educação de crianças com necessidades

educacionais específicas consiste em uma tarefa e uma responsabilidade a ser compartilhada entre os pais, os profissionais, a sociedade e, sobretudo, o próprio Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa premissa, outro ponto abordado pelos professores entrevistados foram a legislação e as políticas públicas no que se refere à educação inclusiva, visto que são muitas as leis que dão suporte às práticas da educação inclusiva. Todavia, os professores entrevistados também demonstraram insatisfações, na medida em que, de acordo com eles, existe uma enorme distância entre o que se propõe na teoria, ou seja, nas leis, e o que se observa na prática. Diante desse contexto, verificou-se ainda nas falas dos profissionais entrevistados que, diante das dificuldades em conseguir fazer com que os alunos que possuem necessidades educacionais específicas consigam se desenvolver no que diz respeito aos conteúdos acadêmicos do ensino formal, esses professores terminavam por nutrir a expectativa de que, ao menos, pudessem contribuir para a promoção da socialização e da igualdade de direitos perante a sociedade.

Ainda de acordo com os professores entrevistados, em relação às contribuições que o trabalho no AEE trouxe para sua prática pedagógica, os profissionais afirmaram que a experiência tem sido muito positiva não só no que se refere ao aspecto profissional, mas, também com relação ao seu desenvolvimento enquanto ser humano, visto que, mediante o trabalho com o AEE, puderam refletir sobre as dificuldades do próximo e sobre a igualdade de direitos para todos perante a sociedade.

Quanto às expectativas em relação às contribuições da presente pesquisa, destaca-se que o estudo da temática foi de grande relevância para a construção de conhecimentos por parte da presente pesquisadora no que diz respeito à educação inclusiva e ao trabalho exercido pelos profissionais que atuam no AEE. Com relação aos professores que participaram da pesquisa, espera-se que, a situação da entrevista e a futura devolução dos resultados elencados, possa contribuir para proporcionar aos profissionais entrevistados a oportunidade de pensar sobre os fundamentos teóricos e sobre as suas práticas enquanto professores da sala de AEE. Nesse sentido, conclui-se que, apesar dos empasses para que a educação inclusiva seja efetivada à contento, observa-se que há profissionais confiantes e que acreditam no sucesso da inclusão.

Sendo assim, espera-se que, a partir dos resultados obtidos, sejam desenvolvidos outros trabalhos abordando a presente temática nas escolas do município de Cuité - PB, considerando a necessidade de saber como o AEE atua, a partir da perspectiva das famílias, dos demais

professores das escolas e, sobretudo, dos próprios alunos que usufruem do Atendimento. Além disso, destaca-se a importância das propostas de pesquisas-ação nesses contextos, de forma que o conhecimento acadêmico possa ultrapassar os limites das contribuições teóricas e proporcionar novas formas de pensar e “fazer” as práticas.



## 7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D.B.de. **Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de “inclusão escolar”**. Anped, 2007.
- ALMEIDA, E.V.da C.; COSTA, S.L. da. **A lei de cotas e o direito ao trabalho da pessoa com deficiência**. Revista Hiléia. Manaus, n. 19, jul./dez 2012. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2013.
- ARAÚJO, L.A.D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social da criança especial**. In: SOUZA, A. M. C. (Org.). **A criança especial: Temas Médicos, Educativos e Sociais**. São Paulo: Roca, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: (2011), 229 p.
- BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C. e PEREIRA, A. A. (2007). **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec., vol.13, n.3, p. 447-458.
- BOOHT, T. (1988). **Challenging conceptions of integration**. INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V.1, N.1
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/) Acesso em: 16/09/2016
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 23/04/2016.
- BRASIL. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: [www.onu.org.br/](http://www.onu.org.br/) Acesso em: 14/08/2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 16/09/2016
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC /

BRASIL. **Ministério da educação. Secretaria de educação especial.** Brasília: MEC

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC

BRASIL: **Política Nacional de Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>  
Acesso em: 25/07/2016.

BRASÍLIA: **Estatuto da pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão).** Disponível em:  
[www.senadorpaim.com.br](http://www.senadorpaim.com.br) Acesso em: 25/07/2016.

BRASÍLIA: **Presidência da República Casa Civil.** Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25/07/2016

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, O. e PEIXOTO, L. **A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade.** Braga: (2000).

COLL, C. MARCHESI, A. e PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed.-  
Porto alegre: Artmed,2004.3v.

CONAE, 2014, Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/> Acesso em: 25/07/2016.

CONFORTO, D. SANTAROSA, L.M.C. SCHLUNZEN, E.T. M e SANTOS D.A.N. (2011).  
**Tecnologia assistiva e formação de professores. Construindo uma sociedade inclusiva.**  
**Inclusão.** R. Edu. Esp., Brasília, v 6,n 1. P.23-33, jan/jun.2011.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade.**  
**In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.**  
Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagogia clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”.** In: FERREIRA, N.S.C. (org).**Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo. Cortez, 2001.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. e CARREIRO L. R. R. (2010). **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores.** Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3, p.397-414.

FALVEY, M.A. (1995). **Wats in na inclusive scchool?** INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V.1, N.1

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Rio de Janeiro, 2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Como formar professores para uma escola inclusiva. Salto para o futuro. Educação especial: tendências atuais.** MEC. Brasília, 1999.

GÓES, M. C. R. (2000). **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet.** Educação & Sociedade.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** 2008. Disponível em <[HTTP://www.ampid.org.br/artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em 15/09/2016.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual.** Disponível: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf) > Acesso em: 02/07/2016.

INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial.** V.5, n.1 (jan/jul)- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial.** V.1,N.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

JANNUZZI, G.S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E.M. **Metodologia Científica/** Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 5. ed.-2.reimpr.-São Paulo: Atlas, 2008.

- MIRANDA, A.A.B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 02/07/2016.
- MACHADO, R. **Inclusão: R. Formação de Professores/Entrevista**. Educ. Esp., Brasília, v.6, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2011.
- MANTOAM, M. T.: **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 1996.
- MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 02/07/2016.
- MEC: **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica** (Res. CNE/CEB nº 02 de 11.09.2001).
- MEC/SEESP- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/> Acesso em: 01/06/2016.
- MEC/Ministério da Educação/ **Conselho Nacional de Educação Básica**. Resolução nº4, de 2 de Outubro de 2009. Disponível em: <portal.Mec.gov.br/> Acesso em: 01/06/2016.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos).
- MORINA, A. **Teoria e prática da educação inclusiva**. Archidona: Cisterna, 2004.
- NAUJORKS, M. I.; NUNES S., F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. In: NÓVOA, a. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PALACIOS, J. COLL, C. MACHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAROLIN, I.C. H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PATTERSON, R. N. **Qualidade e eficiência para todos os alunos**. 1995. Disponível em: [www://portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/) Acesso em: 24/08/16
- PEARPOINT, J.;FOREST,M (1999).Prólogo. Em S. Stainback y W. Stainback: **Aulas Inclusivas** (pp.15-18). Madrid: Narcea.
- PETEAN, E.B.L. e BORGES, C.D. (2002). **Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães**. Paidéia (Ribeirão Preto), vol.12, n.24, p.195-204.
- RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. In: Richardson, R.J. (Org.) Pesquisa Social. São Paulo: Ed. Atlas, 3a Ed. 1999. Cap.6.
- STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- SANTOS, M. P. **A inclusão e as relações entre a família e a escola**. Revista INES, p. 40-43, jun. 1999.
- SANTOS, M. P. **A família e o movimento pela inclusão. Salto para o futuro. Educação especial: tendências atuais**. MEC. Brasília, 1999.
- SANTOS, E.R. L. **papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais**. Revista Discentis. 2ª ed. Julho 2013. Disponível em: [www.dcht16.uneb.br/revista/artigo4\\_2edicao.pdf/](http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo4_2edicao.pdf/) Acesso em: 20/08/16.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras.** In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. da. (Orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIGOTSKY,LS. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**8. APÊNDICES**

APÊNDICE 1.....ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

INICIAIS: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO: (     ) M        (     ) F

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR (A) NA SALA DE AAE? \_\_\_\_\_

TEM FILHOS? (     ) SIM        (     ) NÃO

ALGUM DELES POSSUI NEE?    ? (     ) SIM        (     ) NÃO

CASO SIM, QUAL? \_\_\_\_\_

1. O QUE É INCLUSÃO PRA VOCÊ?
2. VOCÊ VÊ DIFERENÇA ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO?
3. DO SEU PONTO DE VISTA, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO TRÁS BENEFÍCIOS OU NÃO PRA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS? POR QUÊ?
4. VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? O QUE VOCÊ TEM A DIZER SOBRE ESSA FORMAÇÃO?
5. EM SUA OPINIÃO, NOSSAS ESCOLAS ESTÃO REALMENTE PREPARADAS PARA ATENDER ESTES ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS?
6. COMO VOCÊ AVALIA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA? POR QUÊ?
7. COMO VOCÊ AVALIA O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA ONDE TRABALHA? POR QUÊ?
8. COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO QUE É FEITO NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? QUAIS OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS QUE VOCÊ VÊ NESSA ATIVIDADE?
9. QUAL FOI A CONTRIBUIÇÃO QUE ESTA EXPERIÊNCIA TROUXE PRA SUA PRÁTICA DOCENTE?



10. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS ENFRENTADOS POR VOCÊ EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? POR QUÊ?

11. EM RELAÇÃO AOS ALUNOS QUE VOCÊ ATENDE, QUAIS PERSPECTIVAS VOCÊ TEM SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DELES?

12. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESTA ESCOLA?

**9. ANEXOS**

ANEXO 1.....TERMO DE ANUÊNCIA

ANEXO 2..... TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Informamos que **Mônica de Oliveira Souto Silva**, discente da graduação em Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde-CES, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, matrícula nº 509220217, orientada pela prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Deborah Dornellas Ramos poderá realizar a pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, com os professores (as) desta instituição E.M.E.F. Benedito Venâncio dos Santos.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Cuité \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura

### ***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” tem como o objetivo investigar as concepções dos professores que atuam nas salas de AEE- Atendimento Educacional Especializado sobre o seu trabalho, bem como sobre a educação especial, a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que fazer uso deste recurso. A referida pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Deborah Dornellas Ramos Universidade Federal de Campina Grande – CES. Endereço: Sítio Olho d’Água da Bica, S/N, Centro. Cuité-PB. Telefone: (83) 3372-1900).

Você foi selecionado (a) por ser educador (a) e frequentar a Instituição pública de ensino fundamental, na qual será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória. **ATENÇÃO:** Em qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízos.

Entende-se como fatores de risco nesta pesquisa: constrangimento, estresse emocional, omissão de respostas relacionadas ao sentimento de intimidação pela entrevista. E, mesmo não tendo benefícios diretos em participar deste estudo, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico.

Para o desenvolvimento da investigação será utilizada entrevista gravada com uso de aparelho celular e norteadas pelo roteiro semiestruturado. Não se preocupe: todas as informações que nos fornecer serão utilizadas apenas para este estudo, tudo será confidencial, seu nome ou outras informações pessoais sigilosas não serão utilizadas. O (a) senhor (a) não será pago (a) por sua participação nesse estudo, e nada lhe será cobrado.

Durante o estudo, se o (a) senhor (a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) escolhido pelo CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa). O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos escolhidos pelo CONEP foi o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC, localizado na Rua Dr. Carlos Chagas, s/ nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro Bairro: São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 – 490. Telefone para contato: (83) 2101 – 5545.

Não assine este formulário de consentimento a menos que você tenha tido a oportunidade de fazer todas as perguntas e ter esclarecido todas as suas dúvidas.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li as informações fornecidas neste formulário de consentimento. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas elas me foram respondidas satisfatoriamente. Não estou ciente de quaisquer condições médicas que eu tenha que tornariam minha participação excepcionalmente perigosa. Assino voluntariamente este consentimento informado, que denota minha concordância em participar deste estudo, até que eu decida em contrário. Não estou renunciando a nenhum de meus direitos legais ao assinar este consentimento.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

Cuité (PB), \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

---

Participante da Pesquisa

---

Mônica de Oliveira Souto Silva

Pesquisador

---

Deborah Dornellas Ramos

Pesquisador responsável