

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

EDNA GOMES PEDROSA CASIMIRO

**O PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**CAJAZEIRAS - PB
2019**

EDNA GOMES PEDROSA CASIMIRO

**O PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas

**CAJAZEIRAS - PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

C339p Casimiro, Edna Gomes Pedrosa.
O processo inclusivo escolar de crianças com necessidades educativas especiais / Edna Gomes Pedrosa Casimiro. - Cajazeiras, 2019.
63f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Inclusão. 2. Necessidades educativas especiais. 3. Educação especial. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

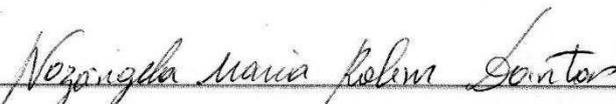
CDU – 376

EDNA GOMES PEDROSA CASIMIRO

**O PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

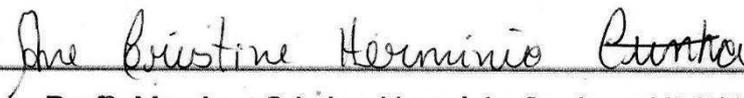
Aprovado em: 19/06/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Nozângela Maria Rolim Dantas – UAE/CFP/UFCG

Orientadora



Prof^ª. Ma. Ane Cristine Hermínio Cunha – UAE/CFP/UFCG

Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Luisa de Marillac Ramos Soares – UAE/CFP/UFCG

Examinadora

Dedico este trabalho às famílias e aos educadores que lidam com crianças com necessidades educativas especiais. Que possam ver na deficiência uma oportunidade de descobrir novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste curso, muitas coisas me aconteceram. Vivi momentos de alegrias e também de tristezas e angústias, os quais me oportunizaram crescimento, amadurecimento e fortalecimento pessoal, profissional e espiritual. Diante disso, começo a agradecer.

A Deus a honra, a glória e o louvor! Ele me sustentou com sua graça, me deu condições físicas, emocionais e intelectuais e me guardou de todo perigo no trajeto percorrido de Sousa a Cajazeiras em busca desse sonho.

Aos meus pais, Antônio Pedrosa e Alaíde Pedrosa, que, com amor incondicional, foram meu suporte nos momentos difíceis, orando, incentivando e acreditando na minha capacidade de concluir esse curso. Amo vocês e sou grata a Deus por tudo que plantaram em mim.

A Francivaldo, meu amado esposo, por ter suportado minha ausência, pela torcida, incentivo e apoio. Amo você.

A Rebeca, minha querida filha. Amo-te.

Aos meus irmãos, Edilva, Eliene, Edilma, Eliuza, Edinalva, Ezequias e Ezequiel, por todo carinho. Destaco a colaboração de Eliene, que como leitora, foi crítica e amorosa, me impulsionando na construção da escrita e acreditando sempre em minha capacidade, se tornando meu incentivo diário na concretização desse sonho. Amo todos vocês.

À minha sobrinha, Débora Pedrosa, que muito me incentivou e acreditou em mim. Amo você.

Às minhas amigas e aos amigos que fiz na UFCG: Mailza, Vanikele, Magalí, Daiane Felix, Eryca Karla, Karla Zenaide, Elaine Sarmiento, Henriette, Geilma, Léia, Fernanda Maria, Maria de Fátima (Mafá), Joseilda, Marcos Adam, Felipe e Audione. A companhia deles, que comigo compartilharam suas experiências de vida (seja por sorrisos, seja pelas lágrimas) e aprendizado do curso, conhecimentos e projetos, me agregaram mais valor. Obrigada pela partilha que foi além da vida acadêmica.

À minha sogra, Francisca Antunes, pelas orações a meu favor que com certeza me fortaleceram.

Às minhas amigas-irmãs Abilene, Gildilene e Thayres Sarmiento pelas orações e torcida.

À minha amiga-irmã, Herbene, que também compartilha o mesmo sonho. Muitas vezes somamos conhecimento e fomos o estímulo uma da outra: somos pedagogas juntas!

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Maria da Paz, Girlene, Kátia e Lúcia Formiga (Lucinha), por todo apoio, carinho e pelas vezes que supriram minha ausência na função que desempenho. Somos uma equipe!

À Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas, minha orientadora, pela valiosíssima colaboração, disponibilidade, conhecimento compartilhado, orientações e carinho. Sou eternamente grata por sua dedicação.

A todos os meus professores do curso de Pedagogia, que durante o processo de formação, mudaram nossa história, sendo a grande ponte que nos conduziu da mera expectativa de um sonho à sua concretude. Sou imensamente grata pelo grande aprendizado que nos legaram.

À coordenadora, terapeuta e professora, sujeitos dessa pesquisa, que contribuíram para a execução deste trabalho. Obrigada pela disposição e confiança.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) pela boa acolhida e oportunidade de concretização desse sonho.

RESUMO

Em tempos passados, a Educação Inclusiva no Brasil era tratada distintamente da Educação do Ensino Regular. Desde que foi sancionada a modalidade da Educação Especial no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Nº 9.394/96) (BRASIL,1996), vem se solidificando e se expressando no sentido da elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL,2007). Com o avanço das políticas educacionais e leis que favorecem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, passou-se a reconhecer a igualdade de tratamento e inclusão educacional para crianças com necessidades educativas especiais. O presente estudo abordou o tema da Inclusão, tendo como objetivo geral analisar como acontece o processo de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola regular do município de Sousa-PB. Para tanto, foram utilizadas fontes bibliográficas de alguns estudiosos como: Mantoan (2015,2013,1997), Mittler (2003), Oliveira (2011), Prieto (2011), Rodrigues (2006), leis e documentos que embasam as discussões acerca do tema abordado. O percurso metodológico adotado foi o da pesquisa de natureza qualitativa e de campo. Os procedimentos utilizados foram: estudo de campo e documental. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, envolvendo três sujeitos: uma coordenadora pedagógica, uma terapeuta ocupacional e uma professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e também por meio de análise documental do município. Os estudos realizados apontam que a Educação Inclusiva enfrenta ainda grandes dificuldades na sua concretização no âmbito escolar regular e que, apesar dos avanços, é possível destacar que nos dias atuais nos deparamos com contextos educacionais excludentes. Outrossim, para fazer uma educação inclusiva ainda há muitas barreiras para serem quebradas como, por exemplo, a pedagógica, a falta de formação adequada para os professores e também de profissional capacitado na área de Libras para auxiliar o aluno surdo. Observou-se ainda a falta de acessibilidade arquitetônica e a necessidade de mais salas de AEE nas escolas do município, tendo em vista que o número dessas salas é reduzido. Portanto, considerando o número crescente de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, é imprescindível que o município invista na formação de professores e de profissionais na área da inclusão para atender às perspectivas de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Educação Especial.

ABSTRACT

In the old days, inclusive education in Brazil was treated distinctly from Regular Education. Since the Special Education modality in Brazil was sanctioned, through the Law of Directives and Bases of Education / LDB (No. 9.394 / 96) (BRASIL, 1996) it has been setting and expressing itself in the sense of elaborating a National Policy on Special Education in the perspective Inclusive Education (PNEEPEI) (BRASIL, 2007). With advent of Educational Policies and Laws that given more improvements in the teaching-learning process, the equality of treatment and inclusive education to children with special educative needs was recognized. The present paper discussed the subject of Inclusion and had as general goal to analyses how the process of inclusion occur in the first years of Elementary school of children with special needs at a regular school in county of Sousa city-Paraiba. For the theoretical support was made a bibliographical study based in texts from: Mantoan (2015, 2013, 1997), Mittler (2003), Oliveira (2011), Prieto (2011), Rodrigues (2006), laws and documents that sustain the discussion about issues of inclusive education. The procedures used were: field study and documentary. Data collection was done though a semi-structured interview involving three individuals: a pedagogical coordinator, an occupational therapist and a teacher of Educational support Services class (AEE), and also through documentary analysis of the municipality. Studies undertaken show that Inclusive education faces great problems with its Implementation in the school setting, and that despite the advances it is possible to highlight in the currently days that we can come across with excludentes educational settings. Furthermore, to do an inclusive education there are many others barriers to be overcome, for instance, the pedagogical, the lack of adequately trained teachers as well as skilled professional of Brazilian Sign Language (LIBRAS/ LSB) to support the students with special needs (Deafness and hearing loss). Yet notice also a lack of architectural accessibility and the need for more Specialized classes (AEE) in the municipal schools, considering that the number of these classes is reduced. Thus, considering the increase in children and young people with special needs it is necessary that the local government invest in teacher and professionals training in special educational needs to attend perspectives of inclusive education.

Keywords: Inclusion. Special Educational Needs. Special Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

A inclusão não se faz por força de lei. Uma criança severamente comprometida, na melhor escola, com um professor o tempo todo a seu lado, está segregada dentro de um ambiente 'normal'. E que preparo está se fazendo para o sistema educacional brasileiro acolher os indivíduos com necessidades especiais, quando não foram resolvidos problemas básicos?

José Salomão Schwartzman

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA, ABORDAGENS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	14
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA	17
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	21
3 PERCURSO METODOLÓGICO	25
3.1 TIPO DE PESQUISA, CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	25
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	26
3.2.1 Entrevista	26
3.2.2 Documentos	27
3.2.3 Análise dos dados	27
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	28
4 ANÁLISE DE DADOS	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	55
ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia é o curso que sempre almejei. Foi aqui na Pedagogia que considerei a necessidade de uma formação acadêmica voltada para a realidade de uma sociedade com uma diversidade de ritmos de aprendizagem. Entendi que, durante o processo de formação, é fundamental que o educador desenvolva uma reflexividade crítica sobre suas futuras práticas, que devem ser realizadas levando em conta a sociedade a qual ele está submetido. Tal percepção, que se deu no referido curso, me fez refletir acerca da metodologia utilizada pelos professores na minha época escolar nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, como estudante de escola pública, percebi o quanto a aprendizagem, por meio de um ensino mecanizado, deixa déficit.

Considerando isto, o curso de Pedagogia me proporcionou bases sólidas de conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para minha formação profissional. Pude refletir que não há receitas prontas para trabalhar com a diversidade de saberes e é preciso adaptar-se às situações que serão encontradas em sala de aula. Por esse motivo, vi a necessidade de me aprofundar na temática da educação inclusiva, para compreender os meios de se fazer uma educação que contemple todos, sem exclusão, em minha prática docente. Acreditando que é possível fazer a diferença no contexto educacional, espero poder contribuir para o avanço de uma sociedade justa, de uma educação inclusiva que ainda caminha a passos lentos diante dos impasses de nossa realidade educacional.

Logo, buscou-se investigar sobre o processo inclusivo escolar de crianças com necessidades educativas especiais, tendo como problemática da pesquisa as seguintes questões: Como a escola organiza o processo educativo para incluir nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental crianças com necessidades educativas especiais?

Para se chegar a responder essa problemática, elaborou-se como objetivo geral analisar como acontece o processo de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola regular da cidade de Sousa-PB. E como objetivos específicos:

- Verificar como se dá o processo de inclusão no Ensino Regular e no Atendimento Educacional Especializado na rede Municipal de Educação;

- Descrever ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para atender alunos com necessidades educativas especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Verificar a formação e capacitação acadêmica de professores que atendem crianças com necessidades educativas especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Investigar se a escola organiza ações para incluir crianças com necessidades educativas especiais.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, buscou-se investigar uma escola municipal do município de Sousa/PB que trabalha pedagogicamente com alunos com necessidades educativas especiais, tendo como pressuposto verificar a capacitação de professores para o atendimento desses alunos, suas contribuições e reflexões a partir da prática pedagógica.

A iniciativa pelo interesse em pesquisar esse tema foi movida pelo processo que passei ao acompanhar a batalha incessante de uma mãe que, ao matricular seu filho com necessidade educativa especial, após ter frequentado a escola algumas semanas, obteve como resposta a rejeição, por parte de duas escolas e também de professores, em adotar a prática educativa inclusiva no currículo escolar. Desse modo, percebendo o despreparo de instâncias educacionais, de vivências frustrantes de famílias que têm filhos rejeitados e impossibilitados de desfrutar de um estudo que atenda às suas singularidades e diversidades de ritmo de aprendizagem, posso assim dizer que essa investigação emergiu de uma realidade educacional.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, conforme rege a Constituição Federal (BRASIL,1988), a educação inclusiva vem ocupando espaços de discussões no âmbito educacional, embora, haja muitos entraves a serem superados. Muito se tem pensado em como superar esse modelo de sociedade excludente, contudo, ainda há muito para se combater, pois a sociedade tende a reproduzir e preservar conceitos estabelecidos por práticas discriminatórias.

Assim, o ambiente escolar que seria o espaço para romper com esse paradigma, por meio de professores e profissionais da educação, ainda é considerado um espaço que nega a existência e o direito do diferente, pois, dentre suas práticas, se recusa a adaptar o currículo com práticas pedagógicas inclusivas que atendam a diversidade de seus alunos. Desta forma, este trabalho se torna

relevante ao entender que há uma emergente necessidade de sair do discurso e colocar em ação o que deve ser oferecido a todos que têm no direito à educação igualitária e de qualidade.

Frente ao exposto, este trabalho está formatado em quatro capítulos. Este capítulo '*Introdução*', primeiro capítulo deste trabalho, foi apresentado a motivação que me levou a fazer essa pesquisa, a problemática, o objetivo geral e os específicos da investigação, e finalizado pela justificativa e relevância social da pesquisa. Após a introdução, o Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se estruturado em mais quatro capítulos, apresentados abaixo.

O segundo capítulo traz o referencial teórico, '*Inclusão na perspectiva da educação: trajetória, abordagens, práticas educativas e estratégias metodológicas*', o qual foi dividido em três subtópicos: Inclusão, Inclusão na escola e Inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse ponto, descrevemos o contexto histórico da educação especial no Brasil, suas lutas e conquistas, e também as barreiras enfrentadas nas escolas para se fazer uma educação inclusiva. Traz também o histórico do Atendimento Educacional Especializado e sua organização.

No terceiro capítulo '*Percurso metodológico*' apresentamos a metodologia adotada, a abordagem e natureza da pesquisa, os procedimentos utilizados e como foi a realização da coleta de dados da pesquisa de campo.

A coleta de dados

No quarto capítulo '*Análises de Dados*', traz as amostras e os resultados das análises das entrevistas. Nesse ponto, trazemos as ações implementadas pelo órgão gestor da educação no município para o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, as estratégias utilizadas pelos professores e profissionais, pontos positivos e pontos a serem melhorados no âmbito educacional para atender as demandas da educação inclusiva da criança com deficiência.

E no último capítulo foi apresentada as '*Considerações Finais*', no qual apresentamos as conclusões parciais que chegamos ao final dessa pesquisa, sugestões de pesquisas futuras na continuidade dessa temática e a relevância que a mesma representa para a sociedade em geral.

2 INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO: TRAGETÓRIA, ABORDAGENS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Desde que foi sancionada e implementada a modalidade da Educação Especial no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), vem impulsionando mudanças no processo educacional em todo o território nacional, a qual vem se solidificando e se expressando por meio da elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2007). Apesar dos avanços, é imprescindível destacar que ainda há muitos desafios, entraves e lutas para que a inclusão se perpetue no âmbito escolar indistintamente, pois, “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2015, p.22).

Para auxiliar na construção desse trabalho, foram utilizadas fontes bibliográficas de alguns estudiosos como: Mantoan (2015), Mittler (2003), Oliveira (2011), Prieto (2011, 2006), Rodrigues (2006), Leis e documentos que embasam as discussões acerca do tema abordado. Os tópicos estão divididos da seguinte forma: Educação Inclusiva, Educação Inclusiva na Escola e Inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É impossível discutir sobre educação sem relatar processos de ensino marcados por segregação latente de marcas de exclusão, de um olhar indiferente às pessoas com deficiência e suas singularidades, como aponta a PNEEPEI

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2007, p.1).

Segundo Mantoan (2015), com a democratização da escola, que era restrita a um grupo economicamente estabilizado, abriu-se a oportunidade de ingresso para

novos grupos sociais. Contudo, a escola não deu espaço para os conhecimentos trazidos por esses grupos, excluindo os que não adotam os conhecimentos valorizados por ela. Desta forma, a escola se democratizou, mas o ensino permaneceu restrito a um grupo de pessoas. Ainda segundo a autora

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse ou naquele assunto (MANTOAN, 2015, p. 23).

A educação inclusiva está relacionada de maneira fundamental com a questão dos direitos humanos. Desse modo, o respeito às diferenças e à equidade são valores a serem buscados pelos envolvidos nessas questões, pois, conforme Santos (2003, p.53), “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

A inserção de pessoas com deficiências no ambiente escolar, muitas vezes, é entendida e considerada como prática de inclusão escolar, mas acabam reforçando marcas e indiferenças que constituem a história da educação de pessoas com deficiências, deixando de atender as suas necessidades específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI (BRASIL, 2007, p.1) menciona que a educação inclusiva é “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.” Assim, se entende que a educação inclusiva é uma contribuição para a superação do conceito de exclusão na sociedade contemporânea, sendo fundamental o papel da escola nesse processo.

Na busca pelo direito da educação igualitária para todos, a PNEEPEI (BRASIL, 2007) traz os marcos históricos dessa luta e destaca algumas instituições e documentos que se empenharam nesse processo, dentre eles destacam-se as primeiras instituições que deram início ao atendimento às pessoas com deficiência como, por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, denominado na atualidade de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Vale ressaltar ainda a importância da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que passa a exercer função de ação influente na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva, assegurando o direito ao acesso à educação, assim como às demais pessoas de nossa sociedade.

Reforçando os direitos garantidos na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a LDB - LEI Nº 9394/96, em seus artigos 58 e 59, determina que essa modalidade de educação escolar seja oferecida na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades educativas especiais, ofereça quando necessário serviços de apoio especializado na escola e garante ainda que os sistemas de ensino assegurem métodos, técnicas e apoio pedagógico especializado. Assim, podemos observar, por meio desses dispositivos legais, que é garantida a devida atenção à pessoa com deficiência que antes não tinham acesso à escola de ensino regular.

Dessa maneira, Mittler (2003), fala a respeito da importância, urgência e desafios na atualidade para que se possa implementar políticas educacionais inclusivas, e, por meio de uma educação qualificada para todos, possa contribuir para o fim da exclusão social.

Do mesmo modo, Oliveira (2011), afirma que instâncias educacionais, por meio das políticas públicas, devem oferecer aos educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) o acesso e permanência na sala de aula regular, empreendendo, desse modo, a tarefa de transformação que a inclusão exige. Assim, é necessária uma prática pedagógica com princípios norteadores inclusivos, visto que,

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com as diversidades e diferenças culturais e individuais e incluir o educando com necessidades educativas especiais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

A proposta de uma educação inclusiva vem sendo implantada gradativamente, mas segundo Mantoan (2015), mesmo com essa conquista, os professores se sentem incapazes de ensinar a alunos com deficiências e diferenças na sala de aula, ao passo que atribuem essa responsabilidade a pessoas especializadas com competências em fazê-los aprender.

Segundo a autora supracitada, o processo de escolarização dos alunos com NEE tem acontecido, portanto, à parte da rede regular de ensino, afastando-os da sala de aula e da convivência com outras crianças. Para a autora, isso acontece porque a escola não se adapta a todos, mas o aluno tem que se adaptar às suas exigências

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma prévia seleção dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2015, p. 27).

Conforme exposto, a escola ainda enfrenta dificuldades para a inclusão de alunos com NEE, sendo necessária toda uma reformulação em sua base e estrutura para que, de fato, possa atender a todos de forma igualitária e oferecer as mesmas condições de ensino e aprendizagem aos alunos independente de suas limitações. Nota-se a importância de se discutir e buscar desenvolver práticas inclusivas que oportunizem igualdade de condições a todos os alunos sem ter que educá-los fora do sistema regular de ensino. E isso só será possível com o melhor preparo dos professores em geral, assim como na melhoria da estrutura escolar.

Esta produção teve como propósito abordar de um modo geral a concepção de educação Inclusiva no Brasil com a intencionalidade de contribuir com esse debate.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

Nesse ponto, buscamos aprofundar as discussões sobre como acontece a Educação Inclusiva no contexto educacional. Em tempos passados, precisamente na década de 70, a Educação Inclusiva no Brasil era tratada distintamente da Educação do Ensino Regular. Com o avanço das políticas educacionais e leis que favorecem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, passou-se a reconhecer a igualdade de tratamento e inclusão educacional para crianças com

necessidades educativas especiais. Mesmo assim, ainda hoje nos deparamos com contextos educacionais excludentes.

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento dos verdadeiros motivos que levam à exclusão escolar (MANTOAN, 2015, p. 53, grifo do autor).

Conforme exposto por Mantoan (2015), a escola, mesmo em meio aos avanços das políticas educacionais, ainda não está preparada para seguir os caminhos da inclusão. É preciso, portanto, debater como enfrentar essa cultura das diferenças que ainda excluem e não permitem que a escola siga avançando. A Educação Inclusiva enfrenta ainda grandes dificuldades na sua concretização dentro do espaço educacional para atender na rede regular de ensino a todas as crianças.

Dessa forma, Mantoan (2015) compartilha suas experiências e ideias sobre ensinar e aprender, o que nos leva a refletir em que situação se encontram nossas escolas na atualidade, do papel como professor, gestor, coordenador, bem como do paradigma que tem guiado nosso trabalho pedagógico, tendo em vista a formação de uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo.

A Educação é direito fundamental assegurado pela CF (BRASIL, 1988). Logo, a inserção de todos, sem qualquer tipo de distinção, está garantida para o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e preparação para o ingresso no mercado de trabalho, conforme dispõe no Art. 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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).

Como visto, a educação é um direito e qualquer tipo de negligência estará ferindo a CF, pois o Art. 206 preconiza, em seus princípios, a garantia de igualdade de condições de permanência, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, gratuidade no ensino público, garantindo assim, um ensino de qualidade.

Conforme Mantoan (2013), a discussão sobre o direito à diferença na igualdade de direito do aluno com deficiência e seu direito à educação traz

questionamentos sobre os caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas, e, revisa conceitos necessários para reavaliar e transformar a cultura escolar. Nesse sentido, o espaço escolar deve priorizar práticas inclusivas que respeitem as diferenças em seu contexto e, assim, transformá-lo em um ambiente diversificado, que garanta a todos o direito à escolarização.

Vale ressaltar que para o espaço escolar tornar-se um lugar que respeite e atenda às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, é preciso investir na capacitação dos professores, na melhoria dos meios de aprendizagem, assim como na metodologia trabalhada e defendida na escola. Sem uma reformulação de todo o sistema de ensino, não será possível estruturalmente fazer com que a inclusão exista de fato.

Considerando a importância de uma educação de qualidade com princípios inclusivos e garantidos pela legislação vigente, é de suma importância que o professor tenha uma formação voltada para o atendimento do aluno com deficiência e adote uma prática efetivamente inclusiva. Prieto (2011) complementa tal afirmação ao dizer que:

Em sistemas de ensino cuja diretriz política é garantir que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em escolas regulares, particularmente, de educação infantil e de ensino fundamental, o desafio é capacitar os professores que já compõem o quadro de funcionários e garantir que os ingressantes no sistema de ensino tenham conhecimentos para trabalhar com esse alunado (PRIETO, 2011, p. 281).

Portanto, para que os sistemas de ensino sejam capazes de absorver a demanda gerada pela garantia constitucional ao ensino, é necessário que os professores sejam capacitados e vivam em um processo de melhoria constante, buscando aprimorar os conhecimentos obtidos e, por meio deles, saibam como lidar com as demandas encontradas.

Pela mesma razão, Rodrigues (2006), aborda o tema inclusão e educação com uma proposta de desenvolver uma escola que rejeite a exclusão para promover uma aprendizagem conjunta e sem barreiras. Para isso, o autor apresenta estudos e perspectivas de especialistas com a finalidade de abrir novos horizontes, novos olhares sobre a formação do professor de educação especial, a fim de que eles possam refletir sobre suas práticas, deixando a segregação e fazendo a inclusão,

entendendo o direito de ser, sendo diferente na escola, pois a escola aparentemente é para todos, porque em suas práticas tem caráter seletivo e é insensível ao que os alunos são e querem.

Corroborando com o evidenciado por Rodrigues (2006), Mantoan (2013) elenca algumas formas de melhoria na qualidade do ensino ao discutir sobre o uso das tecnologias assistiva e o atendimento educacional especializado, os conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência, a formação de professores para a inclusão no espaço pedagógico da diversidade.

Diante disso, a formação de professores é vista como uma alternativa para a qualidade da educação no país. Isso posto, a formação de professores passa a ser uma prioridade, tanto para o crescimento do ensino, quanto para a necessidade de aumentar o número de professores habilitados para atuar na educação inclusiva.

Em se tratando de habilitação de professores, em 2001 foi aprovada a Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para todos os alunos que apresentam NEE e ainda indica dois tipos de professores que devem trabalhar com esses alunos, quais sejam, os capacitados e os especializados.

De acordo com essa resolução, são definidos como professores capacitados “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001). Já os professores considerados especializados são os profissionais que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas [...] (BRASIL, 2001).

Quanto a formação inicial dos professores especializados, eles deverão ter “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2001) ou ainda pós-graduação na área de educação especial realizada posteriormente à licenciatura. Ainda segundo a Resolução, para os professores que já atuam nas

classes regulares, devem ser oferecidos pelas instituições educacionais cursos de formação continuada, inclusive em nível de especialização.

Portanto, a educação inclusiva na escola precisa ainda superar as ambiguidades geradas pela legislação que institui a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Básica de forma a garantir a qualidade e a oferta de ensino, assim como a qualidade na formação e capacitação dos professores.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Educação Inclusiva surge a partir da necessidade de garantir à pessoa com deficiência o direito de frequentar a rede regular de ensino, favorecendo o respeito às diferenças e reafirmar a preocupação com a melhoria dos espaços e a formação dos professores para atender a necessidades educativas específicas dessa população.

Nas últimas décadas foram realizados movimentos de lutas por parte de grupos sociais, Ongs, associações para a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por muito tempo acreditou-se que a escolarização de crianças com NEE deveria ser feita de forma paralela à rede regular de ensino em instituições voltadas para o atendimento as pessoas com deficiência. Entretanto, o movimento mundial pela educação inclusiva passou a defender o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo espaço de ensino, propondo uma reestruturação de todo o sistema para atender a todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Dessa forma, percebemos a partir da citação a necessidade de reestruturação do sistema de ensino para combater as práticas discriminatórias, a fim de superar a exclusão causada pela escolarização sectarista, tendo em vista a proposta de uma educação que vislumbra a participação de todos na perspectiva da equidade, no

combate aos diversos tipos de barreiras, em especial as atitudinais. Nesse sentido, dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Art. 3º, alínea 'e': "barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Mantoan (1997) apresenta-nos uma visão abrangente e reflexiva para o espaço da educação inclusiva tendo como pressuposto a preocupação da não-segregação de sujeitos deficientes. Traz ainda uma discussão dos determinantes sociais que influenciam na produção da deficiência circunstancial. Assim, tomando como base o exposto pela autora, percebe-se a preocupação em extinguir por meio da inclusão, a exclusão dos grupos que são considerados fora dos padrões pré-estabelecidos socialmente.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial no ano de 1994 propõe que as crianças com NEE frequentem espaços diferenciados por não conseguirem acompanhar os demais alunos da rede regular de ensino, ou seja, as escolas especiais passam a substituir o espaço formal de escolarização gerando a exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões criados. Já no ano de 1996, a LDB - LEI Nº 9394/96 traz mudanças na forma de atendimento e escolarização dos alunos considerando o desenvolvimento integral com garantia de acesso e permanência.

Políticas públicas voltadas para a inclusão foram sendo efetivadas, como é o caso da PNEEPEI (BRASIL, 2007), que tem como principal objetivo "o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino [...]". Esses avanços são de suma importância para o desenvolvimento de práticas que englobem a todos e garanta a igualdade entre eles.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE nº 4/2009, estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de Atendimento

Educacional Especializado da rede pública ou de instituição comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Como sabemos, não adianta simplesmente incluir os alunos na rede regular de ensino e não oferecer suporte para o acompanhamento necessário para a escolarização. Dessa forma, o AEE passa a ser um serviço suplementar e desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) trabalhando de forma articulada com o ensino regular.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2007). Nesse espaço, são propostas atividades diferenciadas que complementem as que são desenvolvidas na sala de aula regular e que são monitoradas e avaliadas, a fim de que elas atendam aos objetivos de formação dos alunos e aos objetivos específicos.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Conforme o Decreto nº. 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, os objetivos desse tipo de atendimento é dar a todas as crianças igualdade de atendimento, garantindo a sua inclusão na escola regular, assim, como a sua permanência. Para assegurar o direito à educação, este Decreto, em seu Art. 1º, incisos I e III, dispõe que:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011).

De acordo com esse documento, na escola, o AEE deve acontecer por meio da SRM, espaço destinado ao atendimento de crianças com NEE e que possuem uma estrutura formada por mobiliário e equipamentos específicos e também por recursos didáticos e pedagógicos. O atendimento ao público alvo da educação especial ocorre no contra turno das aulas e conta com recursos como: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE e a utilização de recursos de tecnologia assistiva, entre outros.

Mantoan (1997) discorre sobre a importância dos recursos disponibilizados na sala de educação especial e das estratégias pedagógicas para trabalhar uma educação inclusiva, bem como suas experiências, estudos e pesquisas envolvendo educadores, alunos com deficiências e também sobre o ambiente em que se dá a aprendizagem desses sujeitos.

Assim, é papel do professor gerenciar o funcionamento deste espaço e, junto aos alunos, identificar os problemas a serem superados e, a partir disso, implementar estratégias que oportunizem a participação dos alunos nas atividades levando em consideração as suas peculiaridades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA, CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O presente trabalho aborda o tema Inclusão, na perspectiva de entender como é desenvolvido o processo inclusivo escolar de crianças com necessidades educativas especiais. As questões que nortearam esse estudo partiram do seguinte questionamento: Como a escola organiza o processo educativo para incluir nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental crianças com necessidades educativas especiais?

Para tanto, tem como objetivo geral analisar como acontece o processo de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola regular do município de Sousa-PB.

Instigada pelos processos de inclusão na escola e para saber mais sobre a temática estudada, o percurso metodológico adotado foi o da pesquisa de natureza qualitativa e de campo, porque

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1982 Apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Como vimos, a pesquisa qualitativa se desenvolve de forma natural e dentro do ambiente de estudo. É importante destacar a necessidade de que o investigador não seja influenciado pelo contexto em que está inserido e que, para isso, estabeleça um contato estreito a fim de que não comprometa o estudo e não influencie nos resultados.

Quanto aos objetivos, tem-se que a pesquisa é explicativa, seguindo os conceitos de Severino (2016), que define este tipo de pesquisa como um processo de registro e análise do objeto de estudo e que possibilita a identificação dos fenômenos observados.

Esta pesquisa foi realizada através do estudo de campo porque

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2006, p. 132).

Nesses termos, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola do município de Sousa-PB. A escolha da escola se deu devido ao fato de nela estar inserido um número considerável de alunos matriculados com necessidades educativas especiais. Os sujeitos da pesquisa foram: uma supervisora de educação do município, uma terapeuta ocupacional e uma professora do AEE.

A escola, objeto da pesquisa, dispõe de 09 (nove) salas de aula, sendo 01 (uma) reservada para AEE. Nela há 203 alunos matriculados no Ensino Regular, destes, 13 (treze) são alunos devidamente laudados que frequentam o AEE em razão de possuírem necessidades educativas especiais.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu com o intuito de atender aos objetivos propostos para este estudo, através dos quais serão descritas as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e verificadas as estratégias metodológicas utilizadas pelos profissionais envolvidos nesse processo, bem como os resultados que estão sendo obtidos.

A pesquisa adotou como procedimentos a pesquisa bibliográfica, o estudo de campo e documental.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.2.1 Entrevista

Após a realização do levantamento do referencial teórico, organizou-se a entrevista semiestruturada, dividida em duas partes: a primeira, composta pelos dados sóciodemográficos dos sujeitos com perguntas objetivas; a segunda, por sua vez, foi guiada por um roteiro com perguntas pré-elaboradas que procuraram contemplar os objetivos do estudo, por meio da qual, permitiu-se realizar a entrevista sem seguir rigorosamente uma sequência, de modo a possibilitar novos questionamentos, a depender da resposta do entrevistado. Sendo assim,

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador uma maior liberdade para conduzir as perguntas de maneira menos formal e possibilita que os sujeitos se sintam mais acolhidos. Além disso, é uma forma mais eficaz de obtenção de dados garantida pelo diálogo guiado por um roteiro de perguntas, mas, não estando preso e dependente dele (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Como forma de registro, buscou-se fazer a entrevista com os sujeitos participantes dessa pesquisa, gravada com a devida autorização dos entrevistados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas. Porém, é importante destacar, conforme Ludke e André (1986), que, para que uma entrevista siga padrões éticos, muitos cuidados devem ser tomados, a fim de que as informações sejam transcritas de forma fidedigna àquelas obtidas pelo entrevistador.

3.2.2 Documentos

A utilização de documentos como fonte para coleta de dados se deu a partir do levantamento de Leis e documentos do Ministério da Educação relacionadas a Educação Inclusiva no âmbito nacional e um documento cedido pela SME de Sousa/PB que norteiam as formas vigentes da educação brasileira. Isso porque “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Ou seja, toda a documentação utilizada na pesquisa deve ser selecionada a partir de critérios pré-definidos pelo pesquisador com a finalidade de atingir os objetivos propostos.

3.2.3 Análise dos dados

Quanto à análise dos dados, se deu a partir da coleta das amostras analisando os dados qualitativos por meio dos relatos sistematizados nas transcrições das entrevistas, e também das análises documental. A análise de dados

é uma etapa relevante, uma vez que realizou-se nessa etapa um confronto entre o estudo teórico e os dados coletados. Inicialmente organizou-se a elaboração das questões, verificando a pertinência das questões selecionadas frente às características da temática estudada. A partir desse momento foi realizada as entrevistas, foram transcritas minuciosamente e conseqüentemente analisadas. Toda a análise deve ser feita em etapas para a garantia de sua confiabilidade. Desta forma,

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Portanto, cabe ao pesquisador um olhar diferenciado e atento a todos os detalhes perceptíveis e imperceptíveis dos relatos obtidos por meio da observação das entrevistas realizadas, de modo que nenhum dado importante para a pesquisa poderá estar ausente das discussões (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Vale salientar que optou-se, na análise de dados, por deixar as falas dos sujeitos transcritas em itálico, como forma de diferenciar das citações diretas dos autores que embasam esse trabalho.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu visando a identificar os elementos norteadores que dificultam e que facilitam o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o desenvolvimento das potencialidades e limitações, e as dificuldades e necessidades dos profissionais envolvidos nesse processo. Para que seja possível atender à busca das informações citadas anteriormente, o pesquisador precisa agir de forma ética e atender aos procedimentos técnicos da pesquisa.

Conforme a Resolução 510/2016, após a elaboração do projeto, vem a formulação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é um documento essencial no processo de análise da pesquisa. Este documento deve ser elaborado garantindo a integridade dos participantes da pesquisa e os seus direitos,

sendo, portanto, um documento obrigatório contendo todas as informações da pesquisa e estará sujeito à aceitação ou não do participante. Além disso, deverá assegurar o anonimato dos envolvidos de forma que passe maior confiabilidade aos sujeitos da pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Tendo em vista as discussões sobre inclusão escolar, observa-se que a inclusão nos espaços escolares, principalmente em salas regulares, ainda é um desafio a ser superado. Para melhor compreender e refletir sobre a temática aqui abordada pelos sujeitos, que foram três participantes da pesquisa, traçamos a descrição de suas características conforme os dados demográficos dos sujeitos.

A primeira, uma coordenadora geral do município, casada, 45 anos, tem três filhos, mestre em Letras, trabalha em três instituições de ensino, sendo, duas públicas e uma privada, com 22 anos de experiência profissional. A segunda participante é uma terapeuta ocupacional, solteira, 25 anos, com formação superior em Terapia Ocupacional, trabalha em duas instituições, uma pública e outra em consultório próprio, com três anos e meio de experiência profissional. Por fim, a terceira, uma professora do AEE, casada, tem dois filhos, tem formação superior em Serviço Social e Pedagogia e especializada em Psicopedagogia e AEE, com curso inicial de Braille I e II, trabalha em duas instituições públicas e tem 19 anos de experiência profissional.

Ao abordar o tema da inclusão, pediu-se às entrevistadas para apontar pontos positivos e pontos a melhorar ao trabalhar educação inclusiva na escola, deram as seguintes respostas:

Coordenadora pedagógica: O ponto positivo é que você fica mais sensível à questão do aluno, você vê que, é, eles superam seus limites, como também a própria sala de aula ela fica mais solidária, [...]. Dentre os pontos a melhorar, às vezes um aluno especial em uma turma, é, se o professor ele não tiver a sensibilidade de olhar, de trabalhar com aquele aluno, ele é mais excluído ainda, porque as vezes a gente já viu, é, caso em que o aluno ele fica, é, à parte na sala de aula e, se não tiver um olhar especial, ele realmente fica mais excluído do que incluído como os demais.

Terapeuta Ocupacional: É uma área que, assim, a gente cresce muito, né?! O maior ponto positivo é o crescimento que a gente adquire trabalhando com esse público, porque a gente acaba tendo que conhecer o desenvolvimento típico, conhecer o desenvolvimento atípico, os níveis desse desenvolvimento e as potencialidades que essa criança venha apresentar, né?! [...], a gente as vezes acha que vai encontrar muita dificuldade nas crianças, mas, na maioria das vezes, descobre potencialidades. Então, outro ponto positivo é esse: a descoberta de potencialidades dessas crianças. Os pontos a melhorar, ah, o processo de inclusão escolar. A gente ainda tem um

caminho muito grande, muito grande, porque a gente ainda precisa muito conscientizar a população num geral da importância da inclusão. A gente ainda precisa desenvolver muitas ações com a própria equipe pedagógica no reconhecimento, na identificação dessas crianças, né?! dessas dificuldades e dessas potencialidades.

Professora do AEE: É, os positivos são as condições que a gente oferece às crianças, né?! Porque assim, na sala de aula o professor geralmente diz assim: eu não sei como trabalhar com essa criança, aí, quando a gente começa a trabalhar com eles, vem o crescimento profissional dos professores, [...] E assim, o que eu gostaria que fosse uma coisa assim pra melhorar era só a questão das pessoas se interessarem mais, todo mundo, os profissionais, desde o vigia até o cozinheiro da escola, todo mundo.

Observa-se que, dentre as falas dos sujeitos, destacam-se a sensibilidade humana, a solidariedade, o crescimento profissional e a descoberta de potencialidades como principais pontos positivos de se trabalhar a educação inclusiva no espaço escolar. Quanto aos pontos a serem melhorados foram destacados a falta de sensibilidade e de interesse de profissionais que compõe a escola, a ausência de conscientização da população em geral e implementação de ações pedagógicas na identificação dessas especificidades. Tendo presente esses pontos, Mantoan (2015) afirma que

Para que uma pedagogia da diferença seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos. A diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim! (MANTOAN 2015, p.87).

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2006) faz a seguinte reflexão sobre a participação de todo o corpo escolar,

[..] em EI [Educação Inclusiva] o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda escola. Parafraseando o provérbio africano “É preciso toda aldeia para educar uma criança”, diríamos que “é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de EI”. (RODRIGUES, 2006, p.307, grifo nosso).

Dentro do mesmo contexto, Mantoan (2013, p.61) traz a seguinte reflexão: “Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.”

Assim, entende-se que a educação acontece em conjunto e todos os que formam o corpo escolar devem estar envolvidos no processo educacional da pessoa com deficiência. A escola deve estabelecer, por meio de seu projeto pedagógico, e esclarecer a toda a comunidade escolar as políticas educacionais oferecidas a seus educandos.

Para verificar como se dá o processo inclusivo escolar, foi perguntado aos sujeitos quais as estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos com necessidades educativas especiais, e responderam da seguinte forma:

Coordenadora pedagógica: [...] a secretaria, ela disponibiliza de uma psicóloga, de uma terapeuta ocupacional, e nós temos em 4(quatro) escolas com salas de AEE, em que também temos profissionais capacitados atendendo nessas salas.

Terapeuta ocupacional: [...] então, a gente tem diversas estratégias, desde os encaminhamentos pra os locais de saúde adequados para tá acolhendo e trabalhando as dificuldades dessa criança, essa é uma estratégia esse encaminhamento, é, as orientações ao professor no sentido de o professor identificar o problema da criança e trabalhar de forma mais lúdica e mais concreta é uma estratégia, aí as estratégias pedagógicas, as adaptações de provas, de atividades, provas orais, atividades orais, provas mediadas por algum apoiador dentro de sala de aula, então assim, ela vai desde essa esfera de encaminhamentos pra os locais de saúde, né, são estratégias que a gente utiliza na educação, assim como as estratégias pra dentro de sala de aula, que são as atividades adaptadas, provas adaptadas, a questão do conteúdo ele ser dado de forma mais lúdica e mais concreta.

Professora do AEE: Meu trabalho é voltado para o lúdico. Então, meu projeto é o lúdico na formação do conhecimento significativo, não importa se a criança tem ou não deficiência, o projeto abraça todas as crianças e todos os profissionais podem desenvolver. É, como a gente trabalha por área, a gente vai procurando a área que dependendo da necessidade da criança a gente vai explorar a área que ela mais precisa. [...] tem também uma equipe da secretaria formada pela TO [terapeuta ocupacional] e a psicóloga, tanto elas vêm na escola, como também ficam na secretaria, avaliam, fazem acompanhamento e ainda encaminham para os setores responsáveis, né!

De acordo com a resposta da coordenadora, da terapeuta e da professora, a Secretaria de Educação disponibiliza uma equipe de atendimento multiprofissional, encaminha os educandos com necessidades específicas aos profissionais da área da saúde para que, a partir de uma avaliação mais precisa, possam trabalhar de

forma pedagógica e definir caminhos e práticas para atender às necessidades dessas crianças no processo de escolarização, buscando, dessa maneira, melhorias no processo de ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que é um dos documentos oficiais que preconiza orientações normativas e legais sobre os serviços de apoio, estabelece

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994, p. 9).

Esse documento ainda prevê: “A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. (UNESCO, 1994, p. 11). Logo, percebe-se a importância de uma parceria entre educadores e profissionais da equipe multiprofissional, que, com seu conhecimento, possibilitam contribuir com o processo de inclusão escolar.

Ainda dando continuidade sobre as estratégias pedagógicas, um outro ponto que podemos destacar dentre as falas da terapeuta e da professora foi a importância do trabalho com o lúdico. Para Santos (2001 *Apud* Lopes 2012), o papel da ludicidade não se limita apenas ao ato de brincar em si, mas tem fundamento científico e deve ser aplicada com intencionalidade:

A ludicidade como ciência se fundamenta sobre os pilares de quatro eixos de diferentes naturezas, Isto é, Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Epistemológica, Sociológica porque na atividade Lúdica engloba demanda social e cultural Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. Pedagógica porque se serve tanto da função teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fonte de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento (SANTOS, 2001 *Apud* LOPES, 2012, p. 22).

A autora ainda enfatiza que “A palavra lúdico significa brincar, nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também a conduta daquele que joga, brinca e que se diverte.” (SANTOS, 2001 *Apud* LOPES, 2012, p.

33). Sendo assim, o lúdico é uma característica inerente ao ser humano. Nesse sentido, o brincar é um ato natural da criança, que vai desde o nascer até o final da vida. Pelo brincar a criança vai aprendendo o mundo da cultura. A brincadeira planejada oportuniza a criança desenvolver o corpo, os movimentos, as capacidades, o raciocínio lógico, a linguagem e aprende a pensar.

Santos (2001 *Apud* Lopes 2012,)), ao abordar sobre o processo de aprendizagem, afirma que

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão, construção do conhecimento (SANTOS, 2001 *Apud* LOPES, 2012, p. 37).

Vale ressaltar que um educando com necessidades educativas especiais aprende por meio de diferentes linguagens. Assim, é imprescindível o papel do educador em fazer essa ponte, levando em consideração as especificidades de cada criança, para que a aprendizagem aconteça de maneira prazerosa e significativa, possibilitando à criança construir seu conhecimento e socialização com os demais.

Dentro do mesmo contexto sobre as estratégias, no momento das entrevistas, ficou evidenciado pelos sujeitos que essas estratégias, dentre elas o lúdico, contribuem com o aprendizado e a permanência do educando na escola.

Os sujeitos foram ainda questionados sobre as atividades pedagógicas utilizadas com alunos com NEE e se essas atividades são específicas para cada caso. Segundo os sujeitos:

Coordenadora: Nós temos casos variados nas escolas, e muitas vezes, eh, o professor ainda não é preparado pra atender alguns casos. Mas, eles são orientados na medida do possível, porque ainda temos poucos profissionais na área pra atender. Nós só temos uma terapeuta e uma psicóloga para atender 5 mil alunos, então, assim ... é bem irrisório né?!..., o número de profissionais. Mas [...] se elabora sim atividades orientadas por essas duas profissionais pra trabalhar com cada caso.

Terapeuta: [...] a gente avalia aqui, conhece o aluno, identifica quais são as potencialidades e a gente vai orientar o professor de que forma ele pode tá acessando cada aluno, [...] por exemplo, ah, o aluno fulano de tal que a gente avaliou ele, ele tem uma preferência muito grande por animais, então, a partir do momento que a gente sinaliza para o professor: olha, o teu aluno tem preferência por

animais, se você modificar as atividades dele, considerando que nela estarão os personagens animais que ele gosta, a facilidade dele aceitar aquela tua atividade... Ela é muito mais certa de acontecer, entendeu? [...] Então as orientações elas são específicas também para cada tipo de transtornos [...].

Professora: Aqui no AEE eu vou pela necessidade de cada um, mas na sala de aula ela adapta algumas atividades, a mesma atividade que trabalha com os meninos ela adapta pra alguns, e outros que não conseguem fazer as atividades de jeito nenhum. Aí tem que fazer uma específica [...].

Logo, percebe-se que há concordância entre os sujeitos, os quais relatam que os professores recebem orientações de profissionais para que, em cada caso específico, seja atendido, na medida do possível, como é relatado pela coordenadora no ato da entrevista. Ficou claro também que algumas atividades são adaptadas de acordo com as potencialidades do educando e as orientações são pertinentes para cada tipo de transtorno. Também ficou evidente na fala da coordenadora a falta de um número maior de profissionais para atender à demanda das escolas municipais dentro do contexto da inclusão.

Com relação às atividades específicas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica descrevem que a escola regular, em qualquer nível ou modalidade de ensino, faz-se necessário prever:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental de conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (BRASIL, 2001, p. 47).

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ponto que trata sobre as adaptações curriculares, aponta estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Tais adaptações são definidas como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a

planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

É notório que adaptações são necessariamente precisas para que os educandos com necessidades educacionais especiais se sintam inseridos no processo de aprendizagem dentro do espaço regular de ensino, mantendo a forma de ensino, dando igualdade de oportunidades, compreendendo as habilidades, as potencialidades, o tempo e o nível de cada um, pois, conforme Mantoan (2015), não há escola ideal, existem alunos com peculiaridades e singularidades.

Ainda, segundo Mantoan (2015), não há uma prática específica para as deficiências ou dificuldades de aprender. Assim, “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um”. (MANTOAN, 2015, p.69). Desse modo, observa-se que as atividades desenvolvidas com as crianças que têm NEE devem ser adaptadas e a escola deve garantir o acesso, possibilitar a sensibilização, a solidariedade, respeitar as diferenças e compreender que todos nós temos algum tipo de limitação.

Para averiguar a formação e capacitação acadêmica desses profissionais que atendem crianças com necessidades educativas especiais, foi perguntado aos entrevistados se têm formação continuada e formação específica para trabalhar com as especificidades da educação inclusiva e se a SME oferece essa formação e de que maneira. Em resposta, os entrevistados afirmaram:

Coordenadora: Não, eu não tenho formação específica. Eu já li sobre o assunto quando eu tive um aluno autista na minha sala de aula [...]. No ano passado, a Secretaria, durante todo o ano, ofereceu quatro encontros aos professores do Fundamental I, [...]. No caso, essa formação foi de oito horas, e foram quatro etapas de dois em dois meses, né?! Os profissionais vieram para a secretaria, [...], os profissionais competentes e ministrantes, eles orientaram, como também trocaram experiências com esses professores da rede municipal.

Terapeuta ocupacional: No caso, eu tenho formação pra trabalhar, não só a questão do ensino superior e a especialização, mas dos cursos que a gente acaba tendo que fazer, né?! as especializações

mais curtas, né?! os cursos mais curtos. A Secretaria oferece formação continuada. [...] ano passado, a gente trabalhou com a questão dos encontros bimestrais, então cada bimestre a gente discutia um tema e, eh, nesse tema a gente buscava também botar outros profissionais, a gente chegou a ter encontros com outras professoras de AEE, [...] com fonoaudióloga, psicóloga, para também falar um pouquinho sobre os transtornos que mais acometem as crianças, né?! [...]. Então, desde 2016 que a gente tenta, sim, estar fornecendo esse tipo de acompanhamento para os professores, né?! um tipo de formação continuada.

Professora do AEE: Tenho sim, como já falei anteriormente tenho especialização em Psicopedagogia e AEE e também curso inicial de Braille I e II. Aqui esse ano ainda não teve, infelizmente. Mas eu faço a minha parte [...]. Em 2017 a gente se encontrou algumas vezes. A Secretaria traz pessoas preparadas para, inclusive, ela não prepara só os professores de AEE, ela prepara todos os professores, tem a equipe da Secretaria formada pela TO e a psicóloga que são nosso suporte. Então, eu sonho com a equipe lá que tenha tudo, tá faltando um pouquinho, mas tá muito bom, a gente tem formação continuada, né?! [...] eu sou louca pra formar, né?!, um grupo de estudos, mas não depende só de mim não.

Logo, observa-se pelas falas das entrevistadas que o primeiro sujeito (coordenadora) não tem formação específica para trabalhar com crianças com necessidades especiais, mas revela ter passado pela experiência de ter trabalhado com criança autista em sua sala de aula. Já os outros sujeitos afirmam ter formação específica e buscam sempre participar de cursos curtos e especializações que as habilitam para trabalhar pedagogicamente com esse público. Já sobre a formação continuada, todas deixam claro que o órgão gestor da educação no município oferece anualmente capacitações voltadas para a temática da Inclusão.

Nesse contexto, Mantoan (2015) faz a seguinte afirmação:

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviços nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial (MANTOAN, 2015, p.81).

A esse respeito, Mittler (2003) também traz a seguinte observação:

[...] a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as

crianças e suas necessidades de aprendizagem (MITTLER, 2003, p.183).

É evidente que há a necessidade de o professor buscar se capacitar para trabalhar com todo público escolar. Como afirma Mittler (2003), todos têm sempre algo a aprender sobre a inclusão e é por esse motivo que ninguém pode ser excluído de ser capacitado para fazer a inclusão no âmbito escolar, já que a maioria dos professores carregam consigo muito do conhecimento e das habilidades necessárias para ensinar de forma inclusiva.

Considerando isso, o que os professores precisam mesmo é ter mais confiança em suas competências, ter disponibilidade, oportunidades e treinamento para o seu desenvolvimento profissional. Mittler (2003, p.184) ainda considera que “É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação”, mas que a Inclusão seja um processo permanente dentro do contexto educacional.

Com relação à formação continuada, Mantoan (2015) ressalta a responsabilidade dos dirigentes das redes de ensino: “Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação”. (MANTOAN, 2015, p.80). A autora em comento ainda esclarece que

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão (MANTOAN, 2015, p.81).

Considerando a fala da professora aqui pesquisada, é relevante destacar a formação de grupos de estudos, que é um dos anseios relatados por ela. Mantoan (2015) afirma que essa proposta de formação de encontros regulares com os colegas permite a colaboração entre ambos, a compreensão e a resolução de problemas pedagógicos, uma vez que adotam como ponto de partida as necessidades e interesses comuns. Conforme a autora,

Espera-se que o ensino comum se defina inteiramente pela inclusão e que políticas públicas possam orientar, como o faz a educação especial, a reviravolta que se espera da escola e da formação inicial e continuada de professores, tornando o ensino acessível a todos os alunos” (MANTOAN, 2015, p.83).

Nesse mesmo contexto, Prieto (2006) também traz a seguinte afirmação:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

No entanto, importa destacar o quanto é fundamental a formação continuada, a criação de grupos de estudos nas escolas para atualização, aprofundamento e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, buscando, por meio desse processo contínuo e coletivo, conhecimentos amplos que os possibilitem fazer uma educação que contemple a todos indistintamente.

Conforme documento disponibilizado pela SME (em anexo), a rede municipal de ensino atende um número aproximado de 5.200 (cinco mil e duzentos) alunos, distribuídos em 02 (duas) creches e 30 (trinta) escolas, das quais 12 (doze) são situadas na zona urbana e 18 (dezoito) na zona rural. Também foi informado que há 350 (trezentos e cinquenta) professores que atuam no município e que 95% (noventa e cinco por cento) deles são de cargo efetivo e apenas 5% (cinco por cento) são prestadores de serviço com contrato temporário. Do número total de professores acima mencionado, 98% (noventa e oito por cento) possuem graduação (nível superior) e 02% (dois por cento) não possui ensino superior, apenas o ensino técnico pedagógico. Consta que há 04 (quatro) profissionais que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e todos eles possuem formação para fazer o atendimento educacional aos alunos que buscam pelos seus serviços.

Vale salientar que o fato de esses profissionais terem formação superior, necessariamente não os capacita para trabalhar com alunos com NEE, daí a importância da promoção, por parte do município, de capacitações e formações continuadas voltadas para a área da inclusão.

Para complementar as informações sobre o órgão gestor responsável pela educação no município, foi perguntado aos entrevistados quais as ações implementadas por esse órgão para que aconteça a inclusão na escola. Conforme as entrevistadas:

Coordenadora: Na verdade, são poucas ainda. A gente tem que reconhecer, né?! A primeira coisa é tem que aceitar o aluno com necessidade especial. É recomendado que toda escola aceite esse aluno [...] dependendo de cada caso, tem um cuidador pra esse aluno, [...] como também duas profissionais que nós temos na Secretaria que são capacitadas pra orientar esses e os demais profissionais, e também algumas escolas que estão sendo reformadas, elas têm rampas, elas têm banheiro adaptável, mas ainda estamos aquém do que poderia ser, é, por exemplo: nós só temos 04 (quatro) salas de AEE no município, precisamos de mais, né?! nós temos 12 (doze) escolas na zona urbana, mas somente 04 (quatro) escolas têm sala de AEE, e, na zona rural são 18 (dezoito) escolas, mas infelizmente nenhuma tem esse atendimento especializado.

Terapeuta: As orientações, né?! aos professores, a própria criação da equipe multidisciplinar [...] porque sem ela também não teria sido possível tá falando hoje, tá trabalhando hoje como a gente trabalha com a inclusão. Então a principal ação foi essa, formar a equipe, né?! que ainda tá incompleta. [...] A secretaria também, ela acaba fornecendo transporte para as crianças frequentarem o AEE, porque assim, a política do AEE, a gente tem como tirar uma criança da escola dela que não tem o AEE, e levá-la para a escola que tenha o programa, né?! [...]

Professora do AEE: Aqui nessa escola teve a reforma, [...] Os encontros que a gente tem durante o ano, né?! Ela traz pessoas preparadas, [...] prepara todos os professores, tem a equipe da secretaria formada pela TO e a psicóloga.

Como podemos observar nos relatos acima, destacam-se as ações implementadas pela SME: a recomendação por parte da Secretaria de Educação a aceitação do aluno com necessidade especial na escola; oferece cuidador para casos específicos; formação de uma equipe multidisciplinar para acompanhar os alunos com NEE; formação continuada para os professores e profissionais da equipe multidisciplinar; transporte para deslocar alunos com necessidades específicas para as escolas com salas de AEE e reformas estruturais em escolas com adaptações e acessibilidades.

Além das ações apontadas pelos sujeitos da pesquisa, o município também dispõe de um Plano Municipal de Educação, regulamentado pela Lei nº 2.577, de 20 de julho de 2015 (com vigência de 10 anos), que assegura no Art. 2º, alíneas II e III, “a universalização do atendimento escolar” e a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O município ainda, reconhece como de utilidade pública

municipal o Centro de Educação Especial Integrado Geni Ferreira, que atende, via convênio, alunos com deficiência do município em seu espaço, conforme a Lei Municipal nº 1785/99.

Vale ressaltar, como foi explicitado pela coordenadora, que as ações implementadas pelo órgão gestor da educação ainda são insuficientes para que aconteça a inclusão em todas as escolas, levando em consideração o número reduzido de escolas adaptadas e com salas de AEE e o número de profissionais da equipe multiprofissional para atender a demanda do município. Logo, percebe-se que há avanços, mas também há muitos entraves, pois, conforme Mantoan (2015, p.55), “A inclusão pegou as escolas de calças curtas”.

Quanto às estruturas física-predial e organizacional das escolas municipais, foi questionado aos sujeitos se as escolas têm estrutura e preparo para trabalhar a inclusão de crianças com NEE. Nesse sentido, responderam que a maioria das escolas estão em processo de reformas que consideram a acessibilidade, sendo que muitas delas não têm uma estrutura física adequada.

Já no que diz respeito à estrutura de pessoal profissional capacitado, conforme as entrevistadas, ainda há muita resistência e falta de interesse de professores em participarem das formações oferecidas pelo órgão gestor da educação no município, por entenderem que, não havendo demanda de criança com deficiência em suas salas de aula, justificam não precisarem de capacitação para tal.

Logo, percebe-se a necessidade e urgência de reforma estrutural e organizacional das escolas para atenderem às perspectivas de uma educação inclusiva. A esse respeito, Mantoan (2013), instrui que

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais (MANTOAN, 2013, p.39).

Seguindo o roteiro da entrevista, foi perguntado aos participantes como é feito o planejamento escolar para os que atendem em seu espaço alunos com NEE, e quem participa no planejamento das atividades. Ficou claro na fala dos sujeitos que o planejamento acontece no início do ano letivo por meio da semana pedagógica e ocorre semanalmente por meio de encontros nas escolas, sob acompanhamento e

orientação dos gestores e coordenador de cada escola. Informaram também que recebem orientação da equipe multidisciplinar quando o professor tem alguma dificuldade e bimestralmente no ato do planejamento com o intuito de discutirem e traçarem estratégias.

Quanto ao planejamento, a LDB (9394/96) assegura ao profissional da educação que tenha um tempo reservado para planejar sua rotina e assim possa pensar, discutir e efetuar no planejamento pedagógico as metodologias e procedimentos fundamentais para efetivar os objetivos propostos pela escola. É possível afirmar que o planejamento pedagógico possibilita o desenvolvimento de ações e metas educacionais previstas pela instituição de ensino. Nesse sentido, é importante a participação de todos os colaboradores que estão envolvidos no processo de ensino (gestores, coordenador pedagógico e professores).

Levando em consideração que a família pode ser um grande colaborador da escola no processo de ensino, perguntou-se aos entrevistados se existe parceria entre família e escola e como se dá essa parceria. Responderam:

Coordenadora: Existe sim, em parte. É tanto que a família, ela é chamada quando é detectado ou quando o próprio aluno traz o laudo e vem falar com esses profissionais. A escola chama a família pra ajudar, né?!, quando possível. Digo, ajudar assim: acompanhar e levar essa criança pra os profissionais adequados. Também temos parceria com a Secretaria de Saúde, apesar que ainda são poucos profissionais pra atender uma demanda muito grande, mas ainda se consegue, quando a família se interessa e quando não, muitas escolas procuram até. Há profissionais que vão na casa dessas famílias tentar sensibilizar para que procure tratamento para seu filho, que não é fácil. Tem muitas delas que não aceitam, né?!, não aceitam que seus filhos são crianças com necessidades especiais. Não é fácil.

Terapeuta: [...] Infelizmente, na maioria das vezes não. Porque o que é que acontece? Por que eu sei que não existe a parceria? Porque quando uma escola vem sinalizar para nós aqui da secretaria que tem um aluno com dificuldade, né?!, a gente precisa avaliar e a gente precisa avaliar com a permissão do pai ou da mãe, ou do responsável. O que é que acontece muitas vezes? Esse pai ou essa mãe não comparece para esse encontro. Então, se ele não comparece, a gente não é autorizado a ter acesso a essa criança, se ele não comparece significa que ele não está presente também na escola, porque se a escola encaminhou para cá e ele não teve, né?!, a questão do interesse de vir até a gente, quem dirá ele tá interessado em desenvolver alguma ação em conjunto com a escola, para melhoria, né?!

Professora do AEE: Olha, existe. Eu falo mais pelas mães, né! [...] Então, assim, a escola sempre se preocupa em trazer os pais. Os meus alunos, eu não atendo sem o acompanhamento da mãe ou do pai porque eu aprendi [...]. Eu me preocupo com isso porque assim, de repente, a criança diz que você machucou. Os autistas, eles ficam machucados facilmente, então até a mãe, às vezes, eu ensino como pegar no braço para não machucar e todo mundo na escola eu ensino logo [...]. Os pais vêm e são orientados. Aqui em Sousa, a gente se encontra menos porque as mães trabalham, tem mães que trabalham[...] A gente tem casos de mães que, quando os pais souberam que as mães estão com a criança, que passam mais noites com elas do que com eles, eles deixam, então eu tenho vários casos desses que as mães ficaram sozinhas[...].

É notório que, dentre as falas dos sujeitos há posicionamentos diferentes no que diz respeito à parceria da família. A Coordenadora e a terapeuta afirmam que sim, mas essa parceria é falha porque a família negligencia buscar ajuda de profissionais para diagnóstico ou acompanhamento da criança deficiente. A professora, por sua vez, afirma que as famílias são parceiras no processo de ensino, principalmente as mães que acompanham seus filhos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais.

Conforme ficou esclarecido na fala da coordenadora, em alguns casos, a criança já chega na escola com laudo especificando alguma deficiência e em outros casos, ao perceber que o educando tem alguma necessidade específica, a escola convoca a família e encaminha aos profissionais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p.59) afirma que “Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola [...]”. Logo, percebe-se que é muito importante a participação e envolvimento dos pais nesse processo inclusivo.

Um outro ponto a se destacar na fala da coordenadora é a ida dos profissionais até a família. Trata-se de uma visita estratégica aos pais que resistem em não aceitar que seu filho tenha alguma deficiência, buscando por meio dessa visita, convencê-los a procurar apoio profissional para a criança que apresenta necessidade específica, e, após receberem um diagnóstico preciso, essa criança venha a ter um melhor acompanhamento do trabalho pedagógico no processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Com relação à resistência da família em não aceitar uma possível deficiência de um ente querido, Paniagua (2004) considera que desde o primeiro momento que os pais ficam sabendo da existência de uma deficiência ou necessidades específicas especiais, as reações são variáveis, comparada a um acontecimento doloroso, sentimento de perda semelhante as etapas do luto, dentre as quais, pode-se destacar: fase de choque, negação, fase de reação e fase de adaptação e de orientação.

É perceptível o quanto é difícil para a família do deficiente todo o processo a ser seguido a partir do momento do diagnóstico, que vai desde as informações e avaliações desconstruídas de vários profissionais, bem como as preocupações de como irá ministrar e articular o tempo e o orçamento familiar, pois, conforme Paniagua (2004), por mais que a família aceite, não significa que está confortavelmente conformada com a deficiência do filho. Apesar da dedicação, vivem as angústias.

Desse modo, é indispensável que as famílias busquem ajuda de profissionais. Conforme Paniagua (2004)

As famílias de crianças com necessidades educativas especiais têm de recorrer a diferentes profissionais, seja para o diagnóstico, a intervenção ou busca de suportes. Esses contatos podem constituir uma fonte de apoio e compreensão, ou representar uma dificuldade a mais, quando o tratamento não é o adequado (PANIAGUA, 2004, p.337).

Ao tratar de inclusão, foi de suma importância perguntar aos sujeitos dessa pesquisa sobre o que falta para que se tenha um resultado mais significativo no processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades especiais, as entrevistadas deram as seguintes respostas:

Coordenadora: Primeiro: eh..., que a família realmente reconheça e procure profissionais que esclareçam qual o problema do seu filho. Nós temos ainda muitas crianças em sala de aula que o professor percebe, a direção procura a família, mas a família ainda não quer aceitar. Eh, segundo: nós precisamos de professores também que fiquem sensibilizados. Às vezes a gente tá em sala de aula pergunta sobre um aluno qual o problema dele, se ele tem necessidade, o professor diz que tem e quando a gente pergunta o que é, ele diz que não sabe, ele tem laudo. Mas o que é que tá no laudo? Ele não sabe. Então falta interesse, às vezes até do próprio professor, porque se eu tenho um aluno especial, eu tenho que saber qual é o diagnóstico pra

ele, né?! E aí, infelizmente a gente ainda tem profissionais que não se interessam, como também a própria Secretaria de Educação, ela deve investir mais em formações para esses profissionais.

Terapeuta: Falta mais parcerias com as equipes de saúde, de assistência social do município, falta mais empenho e engajamento dos pais nesse processo [...] falta ainda movimentar muito os professores, no sentido que a realidade hoje é outra, [...]. A gente ainda precisa de mais profissional trabalhando aqui na secretaria, porque hoje a gente só conta com o terapeuta e o psicólogo, mas a gente precisa de um fonoaudiólogo, a gente precisa de um psicopedagogo. Assim, antes do fonoaudiólogo, eu digo que o principal a gente não tem, que é um psicopedagogo [...]; as maiores demandas, em termos de educação especial, são crianças com atraso na aprendizagem que quem tem como identificar é o psicopedagogo. São crianças com atraso de fala que quem tem como orientar é o fonoaudiólogo.

Diante desse questionamento, mais uma vez, observa-se unanimidade nas falas da coordenadora e da terapeuta, ao afirmarem que um dos pontos importantes para que se tenha resultado significativo no processo de inclusão é a colaboração da família, que no caso, deve aceitar a deficiência da criança e buscar ajuda de profissionais para um diagnóstico preciso. Falta empenho, sensibilização e conscientização por parte dos professores. Conforme dito pela coordenadora, em alguns casos, a criança chega na escola com laudo constatando deficiência e o professor não tem sequer interesse de ver qual o tipo de deficiência essa criança apresenta. Ficou evidente também que o órgão gestor da educação no município precisa investir mais em profissionais para compor a equipe multiprofissional e também em formações de profissionais que atendem em seu espaço escolar crianças com necessidades específicas.

Já a professora, no relato acima mencionado, também expôs em sua fala inquietações e preocupações diante do mesmo questionamento. Contudo, seu posicionamento aponta outros problemas:

Professora do AEE: O que me preocupa são os programas que vêm para as escolas, que a nossa realidade não é a realidade de outras cidades, [...] quando vem uma avaliação, a avaliação até que vem os conteúdos que a professora trabalhou, mas os meninos que têm deficiência, a atividade não é adaptada, por exemplo: para o cego vem, o baixa visão vem a atividade ampliada, para o surdo não temos professor de Libras nem intérprete, as atividades não vêm ilustradas, que surdo é visual, os autistas é visual e não vêm, aí lá vem: auxílio leitor, tudo bem, mas cadê o professor de Libras? [...]

Como é que eu posso tá aqui e tá lá? Porque ele precisa de alguém na sala regular dando aula de Libras pra ele, e quando chegar a prova ele já tem afinidade [...]. Aí, assim, as avaliações, elas não vêm adequadas, mas têm que ser feita. E isso é ruim? É.

As preocupações elencadas pela professora são pertinentes, em razão de que as políticas públicas de educação, garantidas pela Constituição Federal/1988 e por outras leis como a LDB (nº 9.394/96), asseguram o direito ao acesso e permanência à educação para todos. Nesse sentido, observa-se que a educação dos surdos e dos deficientes auditivos está sendo negligenciada, pois não basta garantir o acesso à escola regular, mas deve-se também dar o apoio igualitário no atendimento pedagógico. Na escola pesquisada, por exemplo, não tem professor de Libras e nem intérprete, apesar de esses profissionais estarem garantidos pela lei, bem como uma educação de qualidade voltada para pessoas com necessidades educativas especiais.

Logo, se a Constituição Federal/1988, no capítulo III, Art. 208, afirma que é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Entende-se que esse ensino deve atender às especificidades dos educandos com deficiência. Conforme Mantoan (2015) faz-se necessário eliminar barreiras e agregar ao ensino instrumentos (como o ensino da língua brasileira de sinais (Libras), do código braile e outros recursos) e práticas que contemplem as diversas necessidades educacionais e assim, possam promover o desenvolvimento integral dos educandos.

Considerando que, para a efetivação de uma educação inclusiva no âmbito escolar regular, ainda há muitas barreiras para serem quebradas, entende-se que é inadiável transformações da escola, sendo que, essas transformações exigem um compromisso de todos os envolvidos no processo de educação, dentre eles, o professor. Nesse sentido, pediu-se aos sujeitos para falar da importância do papel do professor no processo de inclusão de crianças com necessidades específicas.

Coordenadora: [...], é muito importante porque tanto um professor, ele pode contribuir para que esse aluno avance, para descobrir as competências e habilidades, porque todos têm, todos têm competências e habilidades. O professor pode despertar isso no aluno, como também ele pode podar, ele pode simplesmente também fazer com que aquele aluno ele fique estagnado. Então, é fundamental o papel do professor na vida de um aluno especial.

Terapeuta: [...], para se falar em inclusão escolar, a figura principal é o professor. Se ele consegue acolher, se ele consegue entender, se ele consegue desenvolver uma atividade, ele consegue falar em inclusão, ele consegue praticar a inclusão. Então, a importância do professor é que ele é a figura principal para garantir a inclusão. Sem ele, se ele não tá aberto, se ele não tá, eh, sensível a receber, a acompanhar e a entender as angústias e as necessidades dessa criança, a gente não tem como falar de inclusão.

Com relação ao papel do professor, a coordenadora e a terapeuta afirmaram que a figura do professor é a peça principal para se fazer uma educação inclusiva, ou seja, é fundamental. Já o terceiro sujeito dessa pesquisa não respondeu essa pergunta.

Fica evidente nas falas que um professor pode contribuir de maneira significativa e também negativa na formação do educando. Desse modo, ser professor exige não somente uma formação acadêmica, mas é essencial que o educador tenha conhecimentos específicos para que se possa fazer uma mediação da teoria e prática inclusiva, ou seja, exige uma formação que o qualifique na profissão, que o faça um profissional capaz de atender às necessidades e às especificidades que a educação reivindica.

Com relação a essa contextualização Rodrigues (2006, p.306) afirma que: “A profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes”.

É notório que o professor é um dos colaboradores da instituição de ensino que participa diretamente no processo de ensino e aprendizagem do educando. Nesse sentido, diante da autonomia que lhe é outorgada, faz-se necessário que busque conhecimentos e habilidades pedagógicas para desempenhar com maestria em sua sala de aula uma educação que atenda a todos sem exclusão.

Dando seguimento a pesquisa, ao final das perguntas pediu-se aos sujeitos para fazerem alguma observação a mais sobre o tema inclusão. De acordo com o que eles expressaram nas falas, fica claro que a sociedade precisa quebrar muitos preconceitos ainda, pois, tem-se falado em educação inclusiva, mas deixa a desejar na prática. Precisa-se de mais profissionais nas escolas para atender a demanda quantitativa de crianças com necessidade educativas especiais na rede regular de

ensino das escolas municipais da cidade de Sousa. Conforme afirmam em suas considerações:

Coordenadora: [...] é preciso ter um psicólogo em cada escola, um assistente social. Infelizmente a gente sabe que não tem, e nós enquanto secretaria muitas vezes a gente não tem esse poder porque há toda uma demanda [...] nós sabemos que ainda há muito o que avançar pra atender essas crianças com necessidades especiais na escola.

Terapeuta: [...], a gente só consegue pôr em prática se a gente quebrar preconceitos, [...] a gente precisa movimentar a sociedade no sentido de que a gente precisa tirar essa venda dos olhos e achar que a inclusão ela pode ser feita da boca pra fora. Tem que quebrar essa história de que falar em educação inclusiva é aceitar um aluno na escola. Não é. Falar de educação inclusiva é você falar que ela tem que estar dentro da escola, sim! É um direito dela, sim! Mas falar em educação inclusiva é você fornecer o que a criança precisa. Seja apoio material, seja apoio pessoal, seja a própria questão do acolhimento dessa criança e dessa família que busca a instituição, e a gente só tem como fornecer isso se a gente quebrar preconceitos. Se a gente fica na nossa cabeça que criança com deficiência ou criança com atraso não aprende, se fica na nossa cabeça que a criança com dificuldade, com transtorno, com deficiência era pra tá numa escola aonde só tivesse esse público porque é mais fácil da gente desenvolver as habilidades, a gente não vai tá falando em educação inclusiva, não tá fazendo uma educação inclusiva.

Professora do AEE: Eu me preocupo muito com a quantidade de profissionais na área que tem pouco demais[...] Aqui não tem profissional e eu peço socorro, pois os professores deveriam ter mais interesse nessa área[...]

Diante do exposto, tem-se que fazer educação inclusiva não é a inserção do educando na escola, pois esse processo vai muito além da matrícula do aluno com deficiência. A inclusão só acontece quando acolhemos a diferença de todos os educandos e isso, vai além de trabalhar habilidades, estimular as potencialidades e desenvolver estratégias para trabalhar conteúdos pedagógicos. Deve-se primeiramente respeitar as diferenças e entender que a criança com NEE é um ser com direitos como qualquer outro. Devemos também entender que todos nós temos limitações a serem superadas e, por isso, é preciso dar a esse público oportunidade de aprender segundo as capacidades de cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi abordar o tema da Inclusão. Conforme assegura a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Sabe-se que a Educação Inclusiva em tempos passados, na década de 70, acontecia distintamente do ensino regular, em escolas especiais, nas quais as pessoas com deficiências eram consideradas “anormais” e não se encaixavam nos padrões da “normalidade” da escola regular. Porém, com os avanços das políticas educacionais, a Educação Inclusiva vem ganhando espaço no âmbito escolar regular, embora ainda enfrente grandes dificuldades para a sua concretude.

É indiscutível que a escola é o ambiente para romper com esse paradigma, mas ainda é considerado um ambiente que nega a existência e o direito do diferente em seu espaço porque ainda preserva conceitos e práticas discriminatórias e excludentes, quando, por exemplo, recusa adaptar o currículo com práticas pedagógicas inclusivas para atender a todos os educandos. Observa-se que o direito está sendo negligenciado, pois, mesmo com a garantia dada por Leis como a CF de 1988 e a LDB (nº 9.394/96) que garantem o acesso e permanência a todos os educandos, a efetivação na prática ainda deixa muito a desejar.

A educação inclusiva não se efetiva com a matrícula do educando com necessidades educativas especiais no ensino regular. As instituições devem oferecer qualidade no ensino, condições físicas e de materiais pedagógicos adequados para se trabalhar e obter resultados positivos no processo educacional. É preciso que se conscientize que a educação inclusiva não deve acontecer apenas por força de lei, mas que nós, educadores e órgãos gestores da educação nesse país, entendamos que todos temos limitações a serem superadas, potencialidades, singularidades e ritmos de aprendizagem diversificadas e também direitos igualitários.

A partir dos estudos realizados no percurso deste trabalho, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Desse modo, respondendo ao objetivo geral desse estudo, que foi analisar como acontece o processo de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola regular do município de Sousa-PB, observa-se que a inclusão escolar está evoluindo e vem ganhando espaço na rede municipal de ensino da referida cidade. Contudo, nota-se que ainda é necessário um investimento

maior do município, no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica e à necessidade de mais salas de AEE nas escolas do município.

Apesar dos avanços já empreendidos e considerando o número crescente de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, é imprescindível que o município invista na formação de professores e de profissionais na área da inclusão, como por exemplo, formação adequada para os professores e profissional capacitado na área de Libras para auxiliar o aluno surdo, e desse modo, possa atender às perspectivas de uma educação inclusiva.

A partir de um dos objetivos específicos desse trabalho, que visa a descrever as ações implementadas pela SME para atender alunos com necessidades educativas especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que o órgão gestor da educação no município colabora com a educação inclusiva.

Para tanto, destacam-se algumas ações realizadas pela SME: recomendação por parte da Secretaria de Educação quanto à aceitação do aluno com necessidade especial na escola; oferece cuidador para casos específicos; formação de uma equipe multidisciplinar para acompanhar os alunos com NEE; formação continuada para os professores e profissionais da equipe multidisciplinar; transporte para deslocar alunos com necessidades específicas para as escolas com salas de AEE; reformas estruturais em escolas com adaptações e acessibilidades; convênio com o Centro de Educação Especial Integrado Geni Ferreira e também dispõe de um Plano Municipal de Educação, assegurando por meio deste em suas diretrizes, um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme previsto na Lei municipal nº 2.577, de 20 de julho de 2015.

Em que pese, ainda estávamos muito distante do ideal e a educação inclusiva caminhar a passos lentos conforme nos retrata os autores que fundamentaram essa pesquisa. Contudo, há uma esperança. Prova disso é a escola, objeto dessa pesquisa, que demonstrou evolução nesse processo e nos apresenta aspectos positivos na articulação do Ensino Regular com o Atendimento Educacional Especializado.

Desta forma, este trabalho permite concluir que há mudanças nas concepções e atitudes referentes à Educação Inclusiva, a qual vem ganhando espaço no âmbito educacional. É preciso, pois, que se entenda e reconheça que há uma emergente necessidade de se sair do papel e do discurso e se coloque em

ação o que deve ser oferecido a todos que têm o pleno direito à educação igualitária e de qualidade.

A presente pesquisa não se esgota aqui, uma vez que se constitui em um tema vasto e há muito que se descobrir e melhorar na Educação Especial. Dessa forma, almejo que se dê continuidade a esse assunto, dada à relevância do tema aqui discutido e em consideração à importância que a temática aqui tratada representa para a sociedade em geral, sobretudo para as famílias e educadores que lidam com crianças com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 13.146/2015**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198805.10.1988/art196.shtm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2019.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/orientacao-pedagogica/pcn-educacao-especial.html>. Acesso em: 04 de maio. 2019.

BRASIL, **Lei Municipal nº 1785/99**, de 15 de setembro de 1999. Reconhece como de utilidade pública municipal o Centro de Educação Especial Integrado 'Geni Ferreira'. Sousa – PB. Dez., 1999. Disponível em: https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=jbQPXa3jJ_TB5OUP2Y6loAk&q=L+Municipal+nº+1785%2F99. Acesso em: 11 de junho. 2019.

BRASIL, **Lei nº 2.577, de 20 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Sousa – Paraíba, para o decênio 2015-2025 e adota outras providências. Sousa – PB. Jul., 2015. Disponível em: https://www.camarasousa.pb.gov.br/arquivos/389/LEIS_2.577_2015_0000001.pdf. Acesso em: 11 de junho. 2019.

LOPES, L. M. **Ludicidade**: uma alternativa para a educação inclusiva no ensino regular. Monografia de Especialização. Medianeira: UTFPR, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/4691/1/MD_EDUMTE_I_2012_14.pdf. Acesso em: 09 de maio. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. RJ: WVA, 1997.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: Trajetória de Conflitos In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COOL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. Ed. Porto Alegre, 2004.

PRIETO, R. G. Professores Especializados de um Centro de Apoio: Estudo sobre Saberes necessários para sua prática In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019,

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante

Sou estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão da Prof. Dr^a Nozângela Maria Rolim Dantas (UFCG), cujo objetivo principal é analisar como acontece o processo de inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola regular da cidade de Sousa-PB.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada, contendo sete (7) questões abertas. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Vale salientar que essa pesquisa é sem custos e os riscos são mínimos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá com a produção de conhecimento científico na área educacional, mais especificamente nas discussões voltadas para salas de AEE, dessa escola.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa contatar com a Professora Orientadora Nozângela Maria Rolim Dantas, e-mail: nozangela@gmail.com e a Pesquisadora Edna Gomes Pedrosa Casimiro, e-mail: ednapedrosa122@gmail.com .

Atenciosamente,

Assinatura da Estudante
Matrícula: 214230597

Assinatura da Professora Orientadora

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante Voluntário(a) da Pesquisa

Telefone para contato:

_____, _____, abril de 2019.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS

Dados Sócio demográficos:

Gênero: () M () Feminino Outro: _____

Idade: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Estado civil: _____

Tem filhos: () sim () não

Escolarização:

Trabalha em quantas instituições de ensino: () público: () contratado () efetivo

() privado: () carteira assinada () público e privado

Outros:

Anos de experiência profissional: _____

1) Desde quando trabalha com aluno especial?

-Aponte pontos positivos:

-Aponte pontos a melhorar:

- 2) Quais estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos com necessidades educativas especiais?
- 3) Essas estratégias contribuem com o aprendizado e permanência do mesmo na escola?
- 4) Quais as atividades pedagógicas utilizadas com esses alunos? São específicas para cada caso?
- 5) A docente tem formação continuada e formação específica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?
- 6) A Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada? Como? De quanto em quanto tempo?
- 7) Quais são as ações implementadas pela Secretaria para que aconteça a inclusão na escola?

- 8) Como é feito o planejamento com os professores que atendem em seu espaço alunos com NEE?
- 9) O supervisor e o terapeuta ocupacional auxiliam no planejamento das atividades?
- 10) Existe parceria entre escola e família? Como se dá essa parceria?
- 11) A escola está adaptada, tem estrutura e preparo para trabalhar a inclusão dessas crianças?
- 12) O que falta para que se tenha um resultado mais significativo no processo de ensino aprendizagem de crianças com necessidades específicas?
- 13) Fale-me da importância do papel do professor no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.
- 14) Você teria mais alguma observação importante sobre o tema da educação inclusiva na escola?

ANEXOS

ANEXO A



PREFEITURA DE SOUSA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

RELATÓRIO

O presente relatório apresenta um breve histórico com alguns dados das escolas pertencentes a rede municipal de Sousa, bem como o quadro de professores no que tange aos aspectos de quantidade, qualidade e lotação desses profissionais principalmente na educação inclusiva.

A rede municipal de ensino atende aproximadamente 5.200 alunos em 2 creches e 30 escolas, das quais 12 são localizadas na zona urbana e 18, na zona rural.

Estão lotados na secretaria municipal de educação cerca de 350 professores. 95% dos docentes são do cargo efetivo e 5% são prestadores de serviço com contrato temporário. 98% dos profissionais de educação possuem no mínimo graduação, os 2% restantes têm apenas o ensino técnico pedagógico.

A rede atende alunos da educação infantil aos anos finais do fundamental no ensino regular. Quatro escolas possuem salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) abertas a toda a rede. As professoras das salas de AEE são orientadas por uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga lotadas na Secretaria Municipal de Educação. As quatro profissionais são psicopedagogas e atendem crianças com deficiência na aprendizagem ou outro tipo de distúrbio no comportamento. A maioria dos atendidos possuem laudo médico, no entanto alguns são encaminhados pelos professores por apresentarem sinais de deficiência e não diagnosticados por negligência dos pais.

É importante ressaltar que a Prefeitura Municipal de Sousa assina convênio anualmente com o Centro de Educação Integrado Geni Ferreira atendendo 804 alunos da educação infantil ao fundamental. O CEEIGEF é um centro educacional voltado também para crianças e jovens portadoras de necessidade especiais.

Sousa, 20 de maio de 2019

Dandara Maria de Paiva Abrantes

Coordenadora Pedagógica