



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

IRLANEIDE MARIA DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NECESSIDADE EM ASCENSÃO

CAJAZEIRAS – PB
2017

IRLANEIDE MARIA DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NECESSIDADE EM ASCENSÃO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586e Silva, Irlaneide Maria da.
Educação inclusiva: uma necessidade em ascensão / Irlaneide Maria da
Silva. - Cajazeiras, 2017.
65f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica-educação inclusiva. 3. Ensino
fundamental-Escola Municipal-Educação Especial. 4. Professor-atuação em
Educação Especial. I. Lira, Rejane Maria de Araújo. II. Universidade Federal
de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

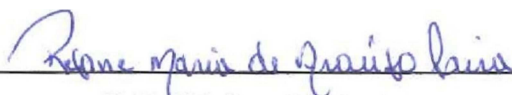
CDU - 376

IRLANEIDE MARIA DA SILVA

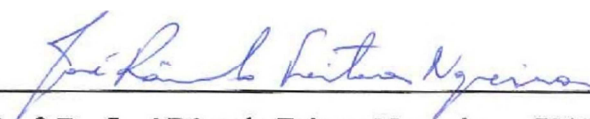
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NECESSIDADE EM ASCENSÃO

Aprovada em: 13 / 09 / 2017

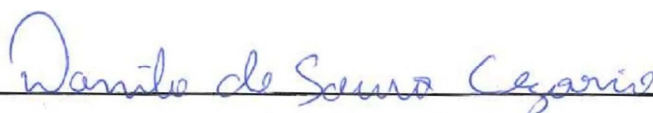
Banca Examinadora



Prof.^a Dr.* Rejane Maria de Araújo Lira - (CFP/UFCG)
(Orientadora)



P of. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira - (UAE/CFP/UFCG)
(Examinador)



Prof. Me. Danilo de Sousa Cezario - (UAE/CFP/UFCG)
(Examinador)

Prof. Esp. Maria Thais Oliveira Batista - (UAE/CFP/UFCG)
(Suplente)

Primeiramente a Deus, que me concedeu a graça divina de sempre lutar por dias melhores. Segundo, a minha família, filhas, amigos e professores que contribuíram na minha jornada.

DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado à graça da vida e ter guiado meus passos no caminho do bem, dando-me sabedoria para buscar força e lutar pelos meus objetivos.

A minha mãe Irene Maria da Silva, que com sua simplicidade me ensinou a vencer na vida, com força e perseverança, é um exemplo de fé e esperança.

Ao meu companheiro Haller Renut, por sempre estar ao meu lado, apoiando-me em todas as decisões.

As minhas filhas Hallana Virgínia e Ana Clara, pelo apoio e confiança depositada na minha pessoa.

À Instituição (UFCG), pela oportunidade de formação e crescimento cognitivo.

A minha Orientadora Rejane Lira, pela dedicação e carinho ao longo do curso e nas orientações do TCC.

Aos Mestres, que contribuíram efetivamente para que o aprendizado alcançado me remetesse ao sucesso em minha formação.

Aos queridos Amigos de Curso e de Vida, por todas as sinceras palavras de sabedoria e experiências vivenciadas, as quais contribuíram de maneira grandiosa para meu crescimento e amadurecimento, construindo assim, um afetivo laço de amizade sincera e eterna.

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus voos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar”

(JÉSSICA DEL CARMEN PEREZ, 2016,
s/p.).

RESUMO

O processo da inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular tem sido ponto de pauta nas discussões nacionais, sobretudo, em relação a atuação do professor no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, esta pesquisa ganhou contornos e teve como objetivo principal o de investigar as concepções e práticas de e para a Educação Inclusiva, sob a perspectiva de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Aparecida – PB, e por objetivos específicos: traçar o perfil dos professores que atuam com alunos que têm necessidades educacionais especiais e estão inseridos em salas de aulas do ensino regular; delimitar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no processo de inclusão; mapear as políticas públicas educacionais locais para a Educação Inclusiva. Para a viabilidade deste estudo, foram feitas pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na abordagem qualitativa da pesquisa, sendo de caráter exploratório e descritivo. O instrumento de coleta dos dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos dessa pesquisa foram 5 (cinco) professores vinculados a 3 (três) escolas da rede municipal de ensino, localizadas na cidade de Aparecida – PB. Os dados foram analisados por meio das técnicas da Análise de Conteúdos (AC). A pesquisa revelou que os professores assumem não estarem preparados para a demanda da Educação Inclusiva, bem como declararam que necessitam de capacitações e de uma formação continuada para assegurar o aprendizado aos alunos demandantes desse processo. Foi evidenciado também, a necessidade da criação e implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva, bem como a atuação profissional em consonância com estas, privilegiando com isso, a efetivação dos direitos previstos nas legislações de ordem global. As reflexões expostas pelos sujeitos possibilitaram considerar que as atuais políticas inclusivas têm sido incipientes, necessitando de medidas urgentes frequentes a atuação do educador face ao contexto da Educação Inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Professores. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The process of inclusion of students with disabilities and / or special educational needs in regular schools has been a point of reference in national discussions, especially regarding the role of teachers in the process of school inclusion. In this sense, this research has been shaped and had as main objective to investigate the conceptions and practices of and for Inclusive Education, from the perspective of teachers who work in the initial years of elementary education in municipal schools of Aparecida – PB, and by objectives specific: to draw the profile of teachers who work with students who have special educational needs and are inserted in regular teaching classrooms; to delimit the pedagogical practices developed by these teachers in the inclusion process; mapping local public education policies to Inclusive Education. For the feasibility of this study, a bibliographical, documentary and field research was done in the qualitative approach of the research, being an exploratory and descriptive character. The instrument used to collect the data was the semi-structured interview. The subjects of this research were 5 (five) teachers linked to 3 (three) schools of the municipal teaching network, located in the city of Aparecida – PB. The data were analyzed through the techniques of Content Analysis (CA). The research revealed that teachers assume they are not prepared for the demand of Inclusive Education, as well as stated that they need training and continuous training to ensure learning for the students who are demanding this process. It was also evidenced the need for the creation and implementation of public policies of Inclusive Education, as well as the professional action in line with these, privileging with this, the effectiveness of the rights provided in the global legislations. The reflections exposed by the subjects made it possible to consider that the current inclusive policies have been incipient, necessitating frequent urgent measures the educator's action in relation to the context of Inclusive Education.

Keywords: Inclusive Education. Teachers. Pedagogical practices. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipo, conceito e prevalência do número de pessoas com deficiência existentes atualmente no Brasil.....	31
Quadro 2	Identificação das deficiências apresentadas no ambiente Escolar – Necessidades Especiais (NE) Necessidades Educacionais Especiais (NEE)...	34

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EI	Educação Inclusiva
FNE	Fórum Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NE	Necessidades Educacionais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Inclusiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	13
1.1.1 A UNIDADE E OS SUJEITOS PESQUISADOS	14
1.1.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	15
1.1.3 A ANÁLISE DOS DADOS	16
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTO HISTÓRICO	17
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CENÁRIO ATUAL	23
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS	44
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	45
4.3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS DISPONÍVEIS NA ESCOLA PARA SUBSIDIAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	46
4.4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO	49
4.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTE DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	61
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em diversas partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Como alternativa apresenta-se a Educação Inclusiva (EI), a qual procura assistir a toda e qualquer diversidade, seja étnica, social, de gênero, religião, idade e das pessoas com deficiência. Inserido nessa problemática, o objeto de estudo deste trabalho monográfico incidu-se sobre a EI como uma necessidade em ascensão para o contexto educacional.

Para tanto, esta pesquisa buscou investigar as concepções e práticas de e para a EI, sob a perspectiva de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em três escolas municipais, na cidade de Aparecida – PB. Os objetivos específicos foram: traçar o perfil desses professores que atuam com alunos que têm necessidades educativas especiais e estão inseridos em salas de aulas do ensino regular; delimitar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no processo de inclusão; e, mapear as políticas públicas educacionais locais para a EI.

Os motivos que me levaram a pesquisar sobre essa temática foram impulsionados por anseios em fomentar reflexões sobre o trabalho com a EI no contexto escolar, por entender que esse debate é de fundamental importância à implementação de práticas e políticas educacionais imersas na escola, no que tange à EI, uma vez que a cada dia, surge à necessidade do professor (a) – aqui me incluo - estar preparado para o exercício da inclusão no meio escolar, em suas diversas formas.

Também me incentivou, o fato de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, da educação básica, especialmente a pública, apontarem, conforme dados dispostos no documento de consulta Educação Brasileira: indicadores e desafios, formulado e aprovado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), em 2013, a existência de grandes desafios que enfrentaram durante o processo de ensino-aprendizagem escolar, entre eles, o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais nas salas regulares do ensino fundamental, como sendo uma das maiores dificuldades a ser solucionada pelo sistema educacional brasileiro.

Os dados do documento citado trazem ainda, as expectativas destes profissionais, para que os avanços envolvendo os mecanismos ou métodos para o aprofundamento e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem das crianças especiais possam atender a perspectiva da EI e melhorar o ensino e a aprendizagem dos professores e das crianças inseridos nessa dinâmica que afere a diversidade.

Para a viabilidade desta pesquisa, foi feito um levantamento e um recorte dos teóricos, que pudessem ancorar o objeto em questão. Assim, este estudo fundamentou-se em Almeida (2013); Bruno (2006); Mantoan (2006); Menezes e Munhóz (2009); Mittler (2003); Noronha e Pinto (2013), dentre outros, que abordam conceitos sobre a EI e seus preceitos, destacando em seus apontamentos, os principais problemas e dificuldades enfrentadas por professores a respeito do processo de inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como embasamento legal, este estudo sustentou-se na Constituição Federal (CF) de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; na Lei 11.274 de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013; na Lei 13.146 de 2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência; e na Lei 13.005 de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

Deste modo, foi desenvolvida uma análise a partir da teoria - o que dizem os teóricos - e a prática - o que dizem os professores, na pesquisa de campo - relacionado ao objeto discutido neste trabalho, de forma a encontrar maneiras de demarcar como ocorrem os processos de inclusão escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, tão basilares para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa e com qualidade. Assim sendo, foi feita uma análise das propostas discutidas pelos teóricos citados, da legislação explicitada e a relação destas com a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, para perceber se há articulação entre os discursos e a prática efetivada.

A relevância social deste estudo se insere nas reflexões e nas ações acerca da prática pedagógica, no contexto da sala de aula, enquanto local de produção do conhecimento, que se faz legitimar academicamente pelas trilhas das competências da formação do sujeito social, podendo, em outra dimensão, colaborar com o instrumental teórico-metodológico, e fornecer subsídios importantes para discussões sobre a pertinência do objeto deste estudo.

Para uma melhor compreensão do que foi discutido neste estudo, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos, os quais discorreram sobre teorias, percursos metodológicos, análises de dados, encaminhamentos e sugestões de como realizar um trabalho educativo, envolvendo a EI. Nessa direção, os capítulos desse trabalho foram estruturados e organizados da seguinte forma: A introdução, que é o capítulo ora apresentado. Neste, também é explanado o percurso metodológico, no qual foi empreendida a investigação.

O segundo capítulo pontua o contexto histórico da Educação Especial, trazendo aspectos remotos das pessoas com deficiência e as muitas representações sociais das causas de suas diferenças físicas ou psíquicas, até o cenário atual.

O terceiro capítulo refere-se a abordagem das políticas públicas educacionais nacionais para a EI como também contempla a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, com vista na necessidade de compreender este modelo como uma discussão relevante na nossa sociedade.

No quarto capítulo se encontra dispostas as análises dos dados coletados com os participantes da pesquisa, a fim de apresentar proposições e levantamentos sobre os resultados e achados dessa investigação, os quais foram descritos com as principais respostas aos objetivos específicos, além de apontar algumas sugestões e encaminhamentos de como os professores podem desenvolver práticas e estratégias pedagógicas que contribuam na efetivação de um trabalho efetivo com a EI.

E, no quinto e último capítulo, apresentamos as contribuições finais deste estudo para a prática de ensino e para a nossa formação profissional e da importância dessa temática como ponto de partida para uma prática docente embasada em uma postura crítica e reflexiva, cuja direção enfoca a realidade dos alunos na abordagem da EI.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização de uma pesquisa, é preciso fazer opções metodológicas capazes de orientar o processo de desenvolvimento no campo empírico. Sobre isso, Gil (2012, p. 162) evidencia que: “[...]. Nesta parte descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa. Requer-se, no entanto, a apresentação de informações acerca de alguns aspectos, [...]”. Logo, a metodologia na pesquisa centra um ponto primordial: ela trata da organização e apresentação, procedimentos que serão analisados - todo estudo científico tem seu início e fim tendo na metodologia.

Nessa perspectiva, este trabalho se insere na abordagem qualitativa da pesquisa, sendo de caráter exploratório e descritivo, que é caracterizada por descrever, analisar, compreender e contribuir com outros estudos. Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa exploratória expõe a relevância das metas que se deseja alcançar, possibilitando ao pesquisador um leque de informações a respeito do tema em estudo, pela qual se podem consultar diferentes obras e autores, ou seja, contribuindo, assim, para a qualidade final do seu trabalho. Desse modo, o

estudo descritivo apresenta as características explanadas pelos vários autores sobre a importância dessa temática, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fenômenos educativos em uma análise empírica.

No que concerne à abordagem, aludiu-se a uma pesquisa qualitativa, a qual não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Diante do pressuposto, a busca pela aquisição de conhecimentos nos coloca frente a frente com o verdadeiro sentido da abordagem qualitativa, vemos essa como a melhor maneira de estudar a vida cotidiana do ser humano, seus costumes, seus valores, seus significados, suas crenças, suas aspirações suas atitudes e tudo o que envolve o seu universo social. Para Richardson (2010, p. 79):

[...] O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar nem medir unidades de categorias homogêneas. [...], sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de fenômeno social.

A pesquisa qualitativa se aprofunda no modo como o pesquisador realiza suas interpretações fazendo referências a seus fundamentos epistemológicos, mais do que propriamente das especificidades metodológicas. É importante ressaltar que, as falas dos entrevistados foram apresentadas a partir de temas envolvidos no assunto investigado. Além de ser realizada uma comparação entre teoria e dados coletados, se os mesmos conversam entre si.

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica porque fez uso de fontes secundárias: livros, artigos e monografias, anteriormente publicados; documental em virtude da utilização de textos primários, como os documentos legislatórios que fundamentaram todo o estudo; de campo por fazer a aplicação de instrumentos para a coleta de dados acerca do tema em discussão.

1.1.1 A UNIDADE E OS SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa ocorreu em três escolas da rede municipal, localizada na cidade de Aparecida, Paraíba, Brasil. As escolas funcionam em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo uma clientela de cerca de 540 alunos distribuídos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de uma amostragem de cinco professores que atuam nas escolas da rede municipal de Aparecida – PB, que participaram espontaneamente da entrevista semiestruturada. À priori, pautou-se na dinâmica da amostra, com questões concernentes à caracterização geral dos sujeitos pesquisados, para uma melhor compreensão dos dados.

Os elementos da amostra foram escolhidos de forma intencional, considerando as características particulares do grupo em estudo pautando-se do conhecimento do objeto investigado.

O quadro de profissionais docentes pesquisados nas escolas públicas do município de Aparecida – PB foi composto por 5 (cinco) professores, dentre estes, 4 (quatro) são do gênero feminino e 1 (um) do gênero masculino. No tocante à caracterização da amostra por faixa etária, o resultado mostrou a idade dos professores, os quais tinham entre 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos.

Quanto ao nível de instrução dos professores entrevistados, 100% destes, ou seja, os 5 (cinco) sujeitos possuem graduação em Pedagogia. Estes também têm especialização na área em que atuam. Para preservar o anonimato dos sujeitos, foi usado o termo *Professor* para representar os dois gêneros (masculino e feminino), seguidos dos numerais de 1(um) a 5 (cinco) para simbolizar a ordem das respostas.

1.1.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para a coleta de dados, foi empregado uma entrevista semiestruturada composta por perguntas fechadas – traçar o perfil das entrevistadas -, e por questões abertas para que as entrevistadas discorressem livremente os seus entendimentos acerca do objeto de estudo da pesquisa. Sobre esse tipo de técnica de coleta de dados, Gil (2012, p. 121) explana que “a entrevista [...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados[...]”.

Gil (2012) ainda ressalta que se deve cuidar para que o entrevistador não influencie ou interprete as respostas, apenas as reproduza e que não as improvise.

Para Richardson (2010, p. 208) “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”, contudo, seguindo um rigor metodológico e científico.

A entrevista semiestruturada adotada foi composta por questões abertas. Na primeira parte, foi traçado o perfil dos entrevistados, e na segunda buscou-se, por meio das questões, elucidar o objeto de estudo.

1.1.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdos (AC), que de acordo com Richardson (2010, p. 224) é:

[...] particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas). Portanto deve-se fazer a uma primeira leitura para organizar a ideia, incluídas para, posteriormente, analisar os elementos e as regras que determinam.

Nessa fase, realizou-se a separação, codificação, categorização e análise dos dados coletados, os quais foram expostos no capítulo 4.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTO HISTÓRICO

Em todos os contextos históricos sempre existiu pessoas com deficiência e junto a elas muitas representações sociais das causas de suas diferenças físicas ou psíquicas. Essas representações que as sociedades concebiam refletiam tanto na visão da educação desses indivíduos como no próprio entorno familiar. Em certos períodos, conforme acentua Laraia (2009), pessoas com deficiências eram vistas como a imagem do pecado, inúteis, doentes ou dignos de pena. Nos tempos mais remotos, também era comum conceitos sociais negativos sobre a deficiência. As famílias tinham seus filhos deficientes, como inútil social, um ser inadaptável ao processo educacional nos padrões da época.

O tratamento atribuído às pessoas com deficiência, na Antiguidade e entre os povos primitivos, de acordo com relatos históricos mencionados na doutrina (JORGE NETO; CAVALCANTE, 2008), variou da exclusão social ao abandono e da destruição até a proteção, em decorrência do desconhecimento pela ciência e pela medicina das causas possíveis a uma pessoa cuja nascia com alguma deficiência ou a adquiria no transcorrer de sua vida. O preconceito era visível, e ainda o culto de superstições de que eram amaldiçoadas ou até abençoadas, não sendo concebida sua participação na vida em sociedade, devido as suas limitações.

Os que ceifavam as pessoas com deficiência acreditavam que a subsistência do grupo estaria condenada com a sua assistência. As classes primitivas eram em grande parte nômades e viviam da pesca e da caça, resultando no abandono das pessoas com deficiência, já que muitas dificuldades eram impostas no acompanhamento destas no percurso de suas remoções.

Conforme discorrem Jorge Neto e Cavalcante (2008, p. 1049):

[...] os povos antigos e mesmo os povos indígenas tinham o costume de tirar a vida do recém-nascido com alguma deficiência física [...] isso ocorria com rituais próprios, como enterro da criança viva ou jogando-a num abismo e outras tantas formas imagináveis de se tirar vida de alguém.

Nesse âmbito, Fonseca (2006, p. 71) diz que:

[...] os povos primitivos tratavam-nas das mais diversas formas: muitos, simplesmente, eliminavam-nas, como empecilhos que representavam para a caça e para a marcha natural entre os nômades; outros, ao contrário, protegiam-nas, sustentando-as, no afã de conquistar a simpatia dos deuses, ou como medida de recompensa por mutilações sofridas durante a caça ou

durante a guerra. [...] os balineses (nativos da Indonésia), por sua vez, são impedidos de manter contato amoroso com pessoas que fujam do padrão estético ou comportamental em vigor.

Ademais, “os astecas, de acordo com determinação expressa de Montezuma, confinavam as pessoas com deficiência em campos semelhantes a zoológicos para exposição e para escárnio público” (FONSECA, 2006, p. 71). Os povos egípcios infligiam penalidades de extirpação aos condenados por crimes, dentre as perversas mutilações das duas mãos, orelhas, nariz, língua, pés e outros. Eram feitas mutilações dirigidas as partes do corpo usadas na realização do delito. Dessa forma, amputavam-se as mãos por alguém ter cometido furto, a língua que professasse injúrias contra outro sujeito, entre outras.

Goldfarb (2008, p. 26), relata que no antigo Egito:

[...] os médicos acreditavam que as doenças, as deficiências físicas e os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos. Assim, apenas com a intervenção dos deuses e/ou do poder divino, que era passado aos médicos-sacerdotes, podiam ser debelados tais males.

Já para a civilização hebraica, as doenças crônicas ou deficiência física, mental ou deformações relacionava-se a um pecado. Assim, destituíam esses sujeitos a condenações de isolamento profundo (GOLDFARB, 2008). Dentre os povos primitivos que faziam o acolhimento as pessoas com deficiência, algumas delas acreditavam que tais sujeitos detinham poderes sobrenaturais e as tratavam como seres superiores. Havia aqueles que os protegiam e os sustentavam para buscar a benevolência dos deuses, ou ainda como gratidão aos que eram mutilados nas guerras.

Os hebreus impendiam as pessoas com deficiência de seguirem religiões, pois consideravam que estas pessoas tinham recebido alguma punição de Deus. Contudo, Fonseca (1997), afirma que os cegos hindus, eram vistos como indivíduos possuidores de grande sensibilidade espiritual, e assim, eram estimulados a ingressar nas funções religiosas.

A civilização grega exerceu forte influência na formação cultural ocidental, pelo seu culto à beleza estética, pela educação helênica, a fama de seus jogos olímpicos, as maratonas, as estátuas de tipos apolíneos e as descrições de atividades relacionadas às pessoas com deficiência.

[...] A sociedade grega, especificamente a ateniense, conhecida por priorizar a educação integral, a qual procurava formar um homem útil ao estado, o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou abandoná-lo em algum local (FREITAS, 2008, p. 60).

A Lei das XII Tábuas, utilizada na Roma antiga, dava a ordem ao *pater familia* a extinguir o filho deficiente. Aos que não tinham a vida cessada, eram abandonados pelos pais e acolhidos para serem usados na miséria ou negociados como escravos. Em Esparta, as crianças eram propriedades do Estado e suas vidas eram de incumbência das pessoas mais velhas, por meio do Conselho de Anciãos. Caso nascessem com deficiência ou frágeis, eram submetidas ao Taigeto, um abismo de mais de 2.400 metros de profundidade, em cerimônia religiosa, para que a deficiência não fosse repassada as gerações futuras. Os que tinham chance de viver passavam por um processo de escolha, e eram mandados para o campo aos doze anos de idade, onde teriam que produzir seu próprio sustento e viverem isolados. Eram colocados a mercê, e os que sobreviviam, apesar da fome ou frio, se tornavam aptos a viver como soldados espartanos (FONSECA, 1997). A Lei de Esparta antevia que as crianças mal constituídas, os nascituros debilitados ou com deficiência deveriam ser aniquilados.

Em Atenas, uma solenidade festiva era realizada para apresentação de toda criança, a chamada *amphidromia*, na qual o pai carregando a criança em seus braços, logo após o seu advento, levava até a sala coloca-la a frente de parentes e amigos e ofertá-la no culto, aos deuses. Quando a festa não era realizada, compreendia-se que este era o sinal de que a criança não sobreviveria, caindo sobre o pai a extinção do filho (FONSECA, 1997).

Na Idade Média, mais precisamente no século V, acreditava-se que as pessoas com deficiência possuíam poderes especiais associados a demônios, bruxarias e divindades malignas. Assim, explana Lopes (2007, p. 43):

[...] Na Europa feudal e medieval, muitas pessoas com deficiência passaram a ser aceitas como parte de grupos para trabalhar nas terras ou nas casas de famílias. Mas sempre quando tinha alguma praga, elas eram culpadas pelo mal social. Como reação, milhares de pessoas com deficiência vagavam em penitência para ganhar as chagas ocasionadas na sociedade. Alguns acreditavam que com isso conseguiriam apagar a sua característica. Predominava o horror de ser diferente, pois poderiam ser acusados de males com os quais não tinham nenhuma relação, dentre os quais a magia negra e a bruxaria – prática que os protestantes categorizaram e abominavam.

A doutrina cristã fez com que essa realidade sofresse alterações, ainda que de modo retraído. O cristianismo, fundado no sentimento do amor ao próximo, humildade e caridade,

trouxe diversos benefícios as pessoas que detinham doenças crônicas ou deficiência física e mental. Para o cristianismo, cada sujeito é um ser concebido por Deus, enobrecendo, dessa forma, a figura do homem.

Como elucidava Lima (2006, p. 16-17):

[...] A implantação e a solidificação da doutrina cristã trouxeram um tratamento mais digno pela sociedade a todos aqueles que estavam marginalizados, como os escravos e os portadores de quaisquer deficiências. A mudança na sociedade ocorreu porque pela doutrina cristã todos foram criados à imagem e semelhança de Deus, não importando a situação em que a pessoa encontrava-se. Foi uma mudança radical, porque se Deus é perfeito como criou filhos imperfeitos?

No período conhecido como Renascimento, no fim da Idade Média, a visão assistencialista verificada até então começou a dar lugar para uma postura integrativa das pessoas com deficiência. Era concebida uma nova era, um jeito novo de ver o mundo. As pessoas com deficiência, que até então vivia à margem da sociedade, passou a ter mais atenção das comunidades. Freitas (2008), também destaca que nas Idades Moderna e Contemporânea, com bases no conceito humanístico e financeiro passou-se a contemplar o deficiente como alguém enfermo que precisava ser curado e integrado. Foi uma incessante busca pela normalização para a garantia do direito ao convívio social.

A partir dessa concepção, inicia-se na Europa, mais precisamente no século XVI o surgimento de instituições clínicas e também educacionais para trabalhar com os indivíduos no intuito de normalizá-los. Tal concepção buscou incansavelmente a cura e o desenvolvimento das habilidades que perduram predominantemente até a chegada do século XX, aproximadamente nas vésperas dos anos 1990. Durante esse período, as escolas de Educação Especial eram desmembradas do sistema regular, sendo o único local destinado às pessoas com deficiência.

Na década de 1990, ocorreu o movimento que predominou a instância de um novo conceito sobre a pessoa com deficiência e, conseqüentemente emerge junto a essa nova visão sobre a educação, a chamada EI, na qual a sociedade e as instituições educacionais devem se adequar aos portadores de deficiências e não mais estes aos espaços sociais e educacionais como até então sucedia. A nova educação especial ou inclusiva seria um suporte ao ensino da escola regular (TOMAZ, 2010).

Ainda em 1990 surge “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos” da UNESCO, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtiem Tailândia. Nela, ficou promulgado em seu artigo 10 que:

Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for como responsabilidade de toda sociedade, muitos parceiros deverão unir-se as autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – família, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais instituições, etc. participem ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para todos, que em seu art. 1º propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades “[...] básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade” e o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1994).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é “[...] incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular” (BRASIL, 1994, p. 17-18). Com essa linha de ação, surge o conceito de “deficiência”, que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade.

O conceito apresentado é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

Em 1994, aconteceu o acordo pactuado em Salamanca – Espanha, a Declaração de Salamanca (UNESCO), cujas ações são voltadas à educação especial. Esses documentos de

nível internacional, extremamente importantes, asseguram o direito que todos têm a educação como também destacam o relevante papel da família nesse processo educacional. Em vários pontos da Declaração de Salamanca (1994), a participação da família aparece, sendo esta, um dos agentes indispensáveis no processo de inclusão, conforme aponta:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

Com a Declaração de Salamanca, no mesmo ano, se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. O conceito de deficiência, passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

Nesses documentos, o Brasil está como signatário, comprometendo-se a desenvolver no país escolas inclusivas, onde todos tenham efetivamente acesso à educação. Concernente a esse debate, Menezes e Munhóz (2009, p. 22) destacam que “[...] no Brasil como em muitos outros lugares do mundo, a pessoa com deficiência foi considerada, por muito tempo, objeto de desprezo, menos valia, vergonha, significando um peso para sua família”. Analisando esse desdobramento histórico que compete à educação e sua relação com a família, vivenciada pelas pessoas com deficiência, que as instituições de ensino e a família, Tomaz (2010, p. 8) diz que: “[...] muitas vezes conceberam um conceito errôneo sobre as deficiências, o que acarretou uma total exclusão a essas pessoas, a qual recentemente busca-se combater”.

A compreensão de que o direito à educação deve ser uma meta a ser perseguida, entretanto, concorda-se que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, em que a escola mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CENÁRIO ATUAL

A deficiência como fenômeno humano individual e social é determinada em parte pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade. A partir dessa premissa, surgem os primeiros meios que favorecem condições e oportunidades iguais à esfera educacional, com atividades sociais abrangentes, o que, na década de 1970, nos Estados Unidos e em outros países, era denominado *mainstreaming*, que significa integrar as pessoas com deficiências à corrente principal da vida (MANZINI, 2008).

Sob essa ótica, são suscitadas propostas educativas, nas quais o ambiente escolar não deve ser restritivo, ou meramente limitado, propiciando o atendimento às necessidades individuais das pessoas com deficiências realizadas, especialmente no ensino regular. Desta forma, somente os discentes com défices maiores em suas deficiências seriam transferidos a escolas com atendimento especial para assistir a cada caso em particular.

O conceito da integração, segundo Bruno (2006, p. 13), apresenta três grandes dimensões:

[...] Integração física: envolve o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Assim, quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma “gradativa”. A outra dimensão, “locacional”, é a de que crianças matriculadas na escola comum disponham de classes especiais ou salas de recursos organizados para a educação especial, onde seriam preparadas para a integração.

[...] Integração Funcional: supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.

[...] Integração Social: diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação por meio da participação ativa nos grupos, na escola e na comunidade.

Mediante a proposta de integração plena voltada para a inserção do aluno na sala de aula regular ou na sociedade a que pertence, a educação dos sujeitos portadores de deficiências, atualmente, transita de modo simultâneo em instituições especializadas ou em classes especiais, que delimitam o atendimento inerente a cada situação, a partir movimento da inclusão instaurado com a Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo visa à integração por meio de ações que viabilizem a inserção dos agentes com necessidades especiais:

[...] O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Uma mudança significativa acerca dos patamares existentes sobre a EI, como ressalta Bruno (2006), é de que a deficiência deixa de ser um problema isolado e passa a expandir em todos os campos sociais, com foco no sujeito e no êxito do processo de ensino e aprendizagem, no qual o meio externo deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, bem como na sociedade em geral.

Essas relevantes discussões mostram que a integração e inclusão não são sinônimas, mas cenários distintos que contêm imagens e práticas diferentes. Portanto, a integração social sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum. Vale destacar que é importante a adaptação do aluno, e não a modificação do ambiente em que ele se encontra (BRUNO, 2006).

O conceito filosófico da inclusão concebe uma composição mais rica pela combinação e diversidade das partes e pelo movimento, obtendo-se composições novas e mais complexas, ou seja, compreende-se claramente que os sujeitos se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente múltiplo e diverso (BRASIL, 2008). Logo, o termo inclusão, na contemporaneidade, sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica em mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar.

Para Oliveira (2006), entre outros estudiosos, que tratam da temática da inclusão de forma mais radical, discordando da validade de adaptações e complementações curriculares, enfatizando a necessidade de se rever a prática pedagógica para que seja especializada para todos os alunos.

Para Oliveira (2006), a dimensão humana e antropológica é ideal, desejável por muitos pais e professores, mas há ainda, um longo caminho a ser percorrido, principalmente com relação à formação de professores, em direção à educação para diversidade. Essa é uma questão bastante contraditória, por isso merece um amplo debate entre os estudiosos e os envolvidos: alunos, professores, família e comunidade.

Conforme acentua Sasaki (1998, p. 8), a:

[...] Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Nesse aspecto, a EI reconhece e valoriza, sobretudo, as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada aluno. A concepção destaca as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, e é distinta à concepção de adaptar à realidade com base na “dificuldade da criança” para aprender. Dessa maneira, uma escola inclusiva, numa perspectiva sistêmica pressupõe também uma nova organização, em que considere nas necessidades de todos os alunos, garantindo outros caminhos possíveis, que verdadeiramente favoreça a construção da autonomia social e educacional.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A aspiração mundial pela inclusão 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. A EI constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Os problemas enfrentados nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, seja com a criação de estratégias ou políticas públicas de inclusão, a EI assume o espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (ALMEIDA, 2013).

A EI se instituiu tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes

especiais. Esse preparo, fundamentado no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Analisando historicamente, o caminho percorrido na busca pela efetivação da inclusão no Brasil, constata-se que tem início nas décadas de 1950 e 1960 as primeiras ações relacionadas à inclusão, inicialmente com as Campanhas, direcionadas a grupos específicos de deficientes. As Instituições privadas eram, antes desse período, responsáveis, quase totalmente, pela assistência a esse público. Com a criação no Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1992, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tem-se o marco inicial da Educação Inclusiva pelo governo brasileiro, na rede pública do ensino.

No tocante à concepção de leis e as organizações para discussão da inclusão, registra-se principalmente a partir da década de 1980, como marco inicial a Constituição Federal (CF) de 1988, e intensificado, sobretudo nas últimas duas décadas. O Brasil, atualmente, conta com um vasto arsenal de leis que garantem os direitos a pessoa deficiente: Lei de Introdução ao Código Civil nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 e suas alterações; a Lei de Acessibilidade nº. 10.098 de 2000; o Decreto nº. 3.956 de 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014; na Lei 13.146 de 2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, e diversas outras leis e decretos que subsidiam essa parcela da população.

No contexto dessas normativas situa-se também, a Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEI), que tem como objetivo:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a EI organizada de forma paralela à

educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (ALMEIDA, 2013).

A ampliação de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Mas, mesmo com uma perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não têm alcançado o objetivo de levar a escola regular a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Assim, a Educação Inclusiva e a educação especial passam a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nos casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008). Dessa maneira, a educação especial se configura como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; do Sistema Braille, do Soroban; da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, entre outros elementos. Como posto nas normativas:

[...]. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o

exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.18 - 19).

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. O próprio sistema educacional tem exigido dos docentes uma formação continuada no que se refere à educação especial ou inclusiva, uma vez que é necessário estar preparado para atuar com qualidade diante de alunos que precisam de um atendimento especializado, mas que não o exclua por sua deficiência.

O movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum. Como versa Mantoan (2006), a mudança de concepção baseia-se na crença de que as transformações estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todos os alunos, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão, em que, no projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), traça diretrizes e estratégias para a educação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino orientam a criação de programas de intervenção precoce nesses ambientes, com salas especializadas sejam públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o

desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem desses educandos (BRASIL, 2001).

Nesse viés, é preciso reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os âmbitos governamentais que promovem tais políticas, para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais relativos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação regular. Dada a ênfase da política pública integrada, Bruno (2006, p. 13) advoga que “[...] deve prioritariamente agregar o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos”. Assim, o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação que se diz democrática.

Mediante a relevância dessa temática para cenário educacional, vale elencar os tipos e as características de cada deficiência para a compreensão e intervenção de acordo com as necessidades inerentes a cada indivíduo com tais anomalias. Nesse sentido, “[...] As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento” (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto, a atenção à diversidade no direito de acesso à escola visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, sem restrição, para que efetivamente aconteça o desenvolvimento e socialização dos sujeitos que portadores de necessidades especiais nesse meio. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade.

A grande diversidade que permeia a comunidade escolar contempla uma larga dimensão de características. As necessidades educacionais podem ser identificadas nas mais diferentes situações expressivas de dificuldades na aprendizagem, em conseqüências de condições específicas, econômicas ou sociais e culturais dos educandos. Segundo explanam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, se enquadram nessa conjuntura:

[...] crianças ou adolescentes com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; portadores de deficiência e bem-dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; populações distantes ou nômades; sujeitos com minorias linguísticas, étnicas ou culturais; ou pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1998, p. 20).

A expressão “necessidades educacionais especiais” é comumente utilizada para identificar crianças, adolescentes ou adultos que possuem certo grau de deficiência,

necessitando de cuidados especiais que dependem da capacidade ou grau de dificuldades para aprender. Associa-se, no entanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. A designação do termo Educação Especial surgiu para amenizar os efeitos negativos de expressões usadas no cenário educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados e outros –, para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de anomalias diversas (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

A finalidade proposta, nesse âmbito, é direcionar o aluno para a obtenção de respostas educacionais intrínsecas, evitando a ênfase de seus atributos ou condições pessoais que venham a interferir na sua aprendizagem e escolarização. Dessa forma, é possível reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de anormalidades, apresentam limitações que passam a ser especiais quando exigem respostas precisas e adequadas ao seu contexto. Para isso, se torna fundamental a implementação de políticas que visava à reestruturação dos sistemas educacionais de inclusão, para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam adentrar e participar ativamente das classes regulares, e não serem excluídos de forma a restringir suas interações e capacidades (BRASIL, 2008).

Conforme adverte o artigo 59 da LDBN/96: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Esta Lei prevê, ainda, que esses educandos têm direito a novas modalidades de organização escolar; classificação em série ou etapa, independentemente da escolarização anterior ou avanço de séries; inclusive para o ensino superior, a abreviação dos cursos para os alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos; além de currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas de tempo, programa escolar próprio, professores especializados, entre outras adequações.

A elaboração da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008, tornou-se de grande importância, pois a partir desse marco, todos os procedimentos necessários foram colocados em prática, uma vez que promulgados em lei, os documentos determinam que a educação especial, como modalidade de ensino deve executar “[...] o atendimento educacional especializado, disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Com a nova política, os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), passaram a englobar os denominados alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Para melhor compreensão de tais premissas, vale

ressaltar as definições e as características gerais de cada condição especial. Assim, o conceito atribuído às pessoas com deficiência de acordo com Brasil (2008, p. 9), é “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. Estão imersos nessa elucidação, os discentes que apresentam deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla. O quadro 1, menciona e explica cada uma dessas deficiências, de modo a oferecer um entendimento das singularidades.

Quadro 1 – Tipo, conceito e prevalência do número de pessoas com deficiência existentes atualmente no Brasil

DEFICIÊNCIA	CONCEITO	POPULAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 0 A 17 ANOS COM DEFICIÊNCIAS (%)
Intelectual	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, incluindo a comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho, vida doméstica e autogoverno.	0,7
Visual	Apresenta duas condições básicas: baixa visão e cegueira. A primeira, presente em 20% dos indivíduos que apresentam deficiência visual, caracteriza-se pela perda total da visão, até a perda da capacidade de indicar a projeção da luz. A segunda, prevalece em 80% dos casos, é descrita como perda severa da visão, não corrigível através de tratamento clínico, cirúrgico, nem de óculos convencionais.	5,9
Auditiva	Compreendida como perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras. São considerados parcialmente surdos indivíduos capazes de ouvir sons a partir de 20 a 70 decibéis. Os surdos contemplam aqueles que só conseguem ouvir sons acima de 70 decibéis.	1,3
Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.	1,0
Múltipla	Entendida como a associação no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias, incluindo deficiência física ou sensorial.	0,3

Fonte: Elaboração da autora (2017), com base nos dados de: Brasil (2004; 2007); Westling; Fox (2004); SMITH; STRICK (2001); SMITH (2008).

Após a identificação e diagnóstico sobre o tipo de deficiência do educando em fase escolar, é realizado o atendimento educacional especializado, cuja função é:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A educação é considerada, em todas as nações do mundo e durante toda a história da humanidade, como um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo e da própria humanidade. Portanto, todos os indivíduos – homem, mulher, jovem e criança – têm direito à educação, treinamento e informação durante todas as fases de suas vidas, não havendo limites de idade para suas reivindicações (BRASIL, 2008).

O direito à educação é inalienável e universal, sendo também concebido como um direito que viabiliza a realização de outros direitos, uma vez que prepara as pessoas com deficiência para o trabalho e para a aquisição de renda que lhes assegurem viver com independência e dignidade, como promulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu Artigo XXVI, que toda pessoa tem direito à educação obrigatória e gratuita, pelo menos, na educação infantil, fundamental e médio, ao determinar que:

[...] 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

[...] 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ainda são abordados, nesse contexto, os discentes com “transtornos globais do desenvolvimento”, que segundo o MEC, são aqueles com “[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 9). Assim, pertencem a esse grupo, os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo (Transtorno de Asperger, Rett, Transtorno Desintegrador da Infância, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem Outra Especificação) e Psicose Infantil.

A descrição de cada especialidade segue respectivamente, de acordo com os embasamentos de autores, como Almeida (2013); Mantoan (2006); Menezes e Munhóz (2009); Mittler (2003); Noronha e Pinto (2013), entre outros, que abordam essa premissa, tão importante para difusão e tratamento, ou ainda para erradicar as formas que discriminam esses sujeitos no meio educativo e na sociedade vigente.

O Transtorno de Asperger – nessa população, os comportamentos adaptativos (exceto interação social), as habilidades cognitivas e as habilidades de autocuidado apresentam curso de desenvolvimento normal. Em geral, apresentam inteligência normal ou acima da média. São evidenciados prejuízos na interação social interesses circunscritos, falta de coordenação motora e limitações prosódicas e pragmáticas da linguagem (NUNES, 2010, p. 8)

O Transtorno de Rett – trata-se de uma desordem genética encontrada, primordialmente, no sexo feminino. O desenvolvimento segue curso normal até os 6 ou 18 meses. Nessa etapa são observadas perdas nas habilidades de comunicação e prejuízos motores. A deficiência intelectual profunda ou severa e as estereotípias motoras são outras características típicas (NUNES, 2010, p. 8).

O Transtorno Desintegrador da Infância – também conhecido como Síndrome de Heller ou psicose regressiva. O desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico são normais até, aproximadamente, os 24 meses. Após essa etapa, a criança pode evidenciar regressão em, pelo menos duas, das seguintes áreas: linguagem expressiva, linguagem receptiva, comportamentos adaptativos, habilidades motoras, interação social, brincadeiras, ou controle de esfíncteres. A deficiência intelectual profunda ou severa é comum (NUNES, 2010, p. 8-9).

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra Especificação – Termo empregado para caracterizar indivíduos que apresentam alguns comportamentos atípicos observados nos outros TID, mas não o suficiente para caracterizar um dos outros diagnósticos (NUNES, 2010, p. 9)

A Psicose Infantil – essa condição pode ser também, enquadrada no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento, de acordo com décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) - Versão 2008. Assim, seria outro termo empregado para definir o transtorno desintegrador da infância (NUNES, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva, ressaltam-se ainda os alunos com altas habilidades/superdotação, cuja concepção se respalda mediante a demonstração do:

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

A Organização Mundial da Saúde aponta que dentre 3 a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação. Segundo Nunes (2010, p. 10), “[...] a educação especial deve atuar, de forma articulada, com o ensino comum para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com transtornos funcionais específicos”. Contemplam essa especificidade, os educandos com défices de aprendizagem, cuja concepção apresenta um grupo heterogêneo de distúrbios, que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão oral, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (NUNES, 2010, p. 8).

Como mostra o conceito, essa modalidade abarca os distúrbios específicos como a dislexia, a discalculia, a disgrafia e a dispraxia. Estima-se que, aproximadamente, 5% da população escolar tenha esse distúrbio (NUNES, 2010, p. 8).

Diante desse embasamento, o quadro 2, dispõe de uma descrição sintetizada por Ferreira (2007) sobre o significado de NEE, apontando o paradigma elaborado para um melhor entendimento sobre as limitações aferidas para essa conjectura.

Quadro 2 - Identificação das deficiências apresentadas no ambiente Escolar – Necessidades Especiais (NE) Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

1º	Condições especiais Deficiência física, auditiva, doença crônica ou emocional, dificuldade para a aprendizagem ou para a comunicação por meio da fala, leitura ou escrita, condição múltipla.	geram →	Limitações ou dificuldades (Restrições para a adaptação do estudante ao meio físico, social e acadêmico)
2º	Limitações ou dificuldades	podem produzir →	Necessidades Especiais (NE) (Demandas não compartilhadas pela maioria das pessoas)
3º	Necessidades Especiais (NE)	podem tornar-se →	Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Demandas não atendidas pelos recursos e estratégias tradicionais do ensino)
4º	Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	demandam →	Apoio Institucional Especial (Respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação)

Fonte: Ferreira (2007, p. 6). Adaptado pela autora (2017).

Como exposto no quadro 2, é preciso um novo olhar sobre a identificação de alunos com deficiência ou que precisa de atendimentos educacionais especiais, assim como outras necessidades que alguns alunos possam vir a apresentar. Nesse âmbito, ressalta-se o papel da escola na produção do fracasso ou sucesso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, e ainda outras ações que normalmente são adotadas na prática pedagógica.

Neste debate elucidativo, considera-se ainda que práticas pedagógicas inoportunas podem desencadear um encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais como resultado da ineficiência escolar (FERREIRA, 2007). Outro aspecto relevante a ser considerado é a atuação docente face a essa conjuntura em sala de aula. É irrefutável a substituição da competência docente exercida no ensino regular pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos especiais (SILVA, 2003). Nisso, enquadra-se sob uma visão possível de recorrer fortuitamente, o apoio de professores especializados e de outros profissionais, não requer privar-se ou transferir para eles a responsabilidade do educador regente como dirigente da ação docente no cenário escolar.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O desafio apresentado pela educação no meio escolar referente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as modalidades de ensino requer a compreensão sob essa nova realidade, cuja finalidade é a construção do conhecimento de alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes, e para o educador é motivo de muita ansiedade, medo e alguns questionamentos acerca das dificuldades a serem enfrentadas mediante esta proposta de inclusão.

Assim, como disposto no Art. 62 da LDBN/ 96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Nesse contexto, a escola representa uma aliada nessa construção, à medida que se pode transformar num espaço de reconhecimento e valorização das diferenças humanas, dessa forma surge através da LDBEN (1996), Capítulo V, a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com

necessidades especiais, assim surge a necessidade de capacitar os professores, principalmente os professores da rede de ensino pública, pela responsabilidade que têm em relação ao trabalho desenvolvido com a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Essa capacitação teria que abordar as diversas formas de convívio e atendimento de alunos especiais com necessidades de aprendizagem especial e capacidade adaptativa. Entretanto, o que se vê na prática é que a maioria dos professores não tem essa devida capacitação, às vezes não é nem especialista em sua área. E isso cada vez mais, contribui para a problemática de se trabalhar a Educação Inclusiva (BRASIL, 1996).

Segundo Noronha e Pinto (2013, p. 3), a Educação Inclusiva:

[...] É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Para Noronha e Pinto (2013), a EI vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Quem não se enquadrasse, estava fora dos padrões considerados aceitáveis e era encaminhado para a classe especial, para a escola especial ou, simplesmente, acabava desistindo de estudar.

A EI supõe a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de crianças, jovens, adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educativas. Assim:

[...] a Educação Inclusiva centraliza a sua preocupação no contexto educativo e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade (ALVES, 2005, p. 23).

Dessa forma, as instituições de ensino revestem-se de uma dupla responsabilidade social: é por um lado uma mediação indispensável para a cidadania, ao fornecer de modo sistêmico e organizado a educação que atualiza as novas gerações; por outro, por que não pode dar conta de todo saber produzido historicamente e precisa fazer isso de modo seletivo, produzindo aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos, oferecendo pelo menos

um mínimo de cultura necessário para sua integração na sociedade. Mesmo na mais simples tarefa realizada na escola, está presente a perceptiva de integrar os sujeitos na sociedade de forma íntegra e igualitária. A esse respeito, Saviani (2005, p. 13) afirma que:

[...] o trabalho educativo, é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisa ser assumida pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, deriva-se a necessidade de cada vez mais as escolas se engajarem para essa nova etapa, desenvolvendo um projeto político que envolva todos os alunos, inclusive os que necessitam da inclusão. É sabido ainda, que a aprendizagem é um processo contínuo e que não está limitado só aos saberes construídos na escola, mas também aqueles que são construídos na vivência do dia a dia e que as informações recebidas vão sendo organizadas e assimiladas de acordo com o nível de desenvolvimento em que cada sujeito se encontra. A aprendizagem é essencialmente importante porque é uma aproximação do ser humano com o novo, isto é, é um meio de poder compreender e aprofundar-se nas questões do mundo, e que acompanha por toda a vida. Para Zanini (2007, p. 12):

[...] O sistema educacional brasileiro tem procurado juntamente com os alunos trabalhar para o melhor desenvolvimento de suas habilidades. Por meio das pesquisas realizadas, os professores puderam constatar que é mais interessante saber quem irão ensinar do que o que ensinar. Com o avanço das tecnologias e das metodologias, hoje antes de encaminhar os alunos com NEE para a escola, o caso é estudado por alguns profissionais de dentro da própria escola e assim conforme o que estes verificarem procura-se fazer jus ao que se diz na LDB em seu capítulo V ofereça-se atendimento especializado de preferência em escolas de rede regular de ensino, seja ela pública ou privada. Para os alunos especiais, são aplicados os conteúdos normais, que se aplica na educação básica, porém com algumas modificações institucionalizadas. São elas: Alfabetização de cegos e surdos, feita em ambiente adequado e exclusivo; Oficinas pedagógicas, como modalidades de atendimento para aquele não podem prosseguir os estudos com as “pessoas ditas normais.

A realidade educacional brasileira ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção que torne a escola capaz de ensinar e contribuir com a superação de problemas de aprendizagem (SILVA, 2003). E para que isso ocorra seria necessário que os educadores

adquirissem conhecimentos que lhes possibilitem entender sua prática e os meios necessários para promover o sucesso dos alunos. A interação dos alunos com os demais, precisa que haja, além de muita compreensão, ações interativas entre os professores, a instituição e os próprios colegas de classe. Entretanto, para que essas ações ocorram de modo efetivo, é necessário que os interesses e objetivos sejam de comum acordo a todos e que os portadores de necessidades educativas especiais estejam inseridos dentro da programação da escola.

Mesmo sabendo que existe a PNEI, no próprio sistema educacional existe entraves para a execução na prática da política, como “[...] preconceitos em relação ao aluno especial; falta de infraestrutura; professores despreparados para trabalhar com alunos especiais; falta de material e equipamento pedagógico” (BRASIL, 1994, p. 31). Nesse cenário, entra o professor, que detém um papel social na formação dos futuros cidadãos e dependendo de onde esteja atuando, a situação exige uma responsabilidade não somente com relação aos conteúdos, mas também de orientação familiar, emergindo então nesse momento, a importância do professor especialista em EI para trabalhar com alunos especiais, usando as suas diversas habilidades adquiridas.

Ao considerar os professores que trabalham com alunos com NEE, são oferecidos cursos de aprimoramento ou formação continuada, porém além dos problemas rotineiros, esses aperfeiçoamentos oferecidos constantemente não alcançam os resultados almejados. Na prática, ainda parece ser um grave problema, como sinaliza Zanini (2007, p.14):

[...] É de extrema urgência que haja uma reformulação no processo da educação especial. Mas, pelo atual quadro que estamos presenciando parece irreversível esta situação, podemos comprovar isso pela consciência política de quem a comanda, pela sua filosofia e dinâmica por estas pessoas apresentadas. Em contrapartida, estão surgindo algumas leis em defesa desses alunos e profissionais com o intuito de fazer uma educação diferenciada, onde todos tenham acesso digno, sem que haja segregação.

Não basta apenas criar leis que determine a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientam o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá beneficiar não apenas os alunos especiais, mas, de forma geral, a educação escolar como um todo. O sistema educacional tem como desafio principal, ultrapassar a ideia de que é suficiente abrir escolas para que a integração, inclusão aconteça sem que antes se encontre alternativas reais para o desenvolvimento das

potencialidades dos alunos com NEE (BRUNO, 2006). Desta forma, o professor representa a figura central para que ocorram as devidas mudanças e que as ações de exclusão sejam minimizadas.

De acordo com Oliveira e Ribeiro, (2013, p. 7) afirmam que:

[...] Cada vez mais vem se firmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino; enfatizando-se especialmente estimular atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais.

Nesse entendimento, os profissionais precisam desenvolver a capacidade de ampliar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas assim como de refletir sobre a própria prática com vistas à produção de novos saberes e a aquisição e aperfeiçoamento das duas competências. Para Mittler (2003), a atuação do professor no processo da EI estrutura-se sobre três pilares básicos: planejamento, o processo social de aprendizagem e a flexibilização das ações pedagógicas.

Cerqueira (2008, p. 58), assinala que:

[...]. Para tornar possível a inclusão, a formação do professor precisa estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo – dentro e fora da escola – e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. O trabalho do professor consiste no acompanhamento dos alunos no desenvolvimento de suas potencialidades plenas, e para isto são necessárias novas abordagens educacionais na sua prática pedagógica. Uma dessas abordagens compreende a utilização dos recursos da informática numa perspectiva interacionista, que possibilite uma maior aproximação dos alunos deficientes aos demais e à realidade que os rodeia.

O lidar com a pessoa com deficiência em sala de aula é um desses desafios que costuma gerar temor, frustração e abandono (FALCÃO, 2011). O autor ressalta que esse medo, sentido pelos professores, está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com o imprevisível e o risco de errar, são muitas limitações que se somam no cotidiano da sala de aula e que podem gerar resistência e rejeição em relação à inclusão, sejam quais for os alunos especiais.

A formação docente nem sempre está habilitando o professor para lidar com a

realidade de tantas diferenças, para Mittler (2003, p. 181), “[...] o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”. O autor não nega a importância de formação específica em cada área do AEE porque muitas perguntas permanecem sem respostas, as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional do educador constituem um marco principal e diferencial para todos os professores o que repercute na relação com os educandos.

Um dos objetivos da inclusão é a intervenção, a fim de colocar-se no meio de fazer a mediação entre os sujeitos e seus objetos de conhecimento. Compreende-se que as causas do não aprender podem ser diversas. Em vista dessa necessidade, se reconhece que não é tarefa fácil para os educadores compreenderem essas múltiplas casualidades (HADDAD, 2008). Nesse contexto, a EI aponta a necessidade da atuação do profissional especializado em descobrir e analisar os elementos provocadores das dificuldades de aprendizagem, procurando trabalhar em conjunto com todos da instituição escolar, orientando os professores para que os mesmos aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, desenvolva metodologias inovadoras e principalmente tornar suas aulas mais dinâmicas e atrativas para que seus alunos tenham cada vez mais interesse em aprender e buscar novos conhecimentos, para que tenham um futuro mais promissor.

Face a essas assertivas, é preciso que a formação docente apresente uma visão integral do modelo inclusivo que habilite professores, a conviverem em sala de com todos os alunos de forma indistinta. Uma sociedade para todos inclusivos e igualitários não sobrevive da fragmentação, segregação nem da marginalização do seu povo porque na história e na cultura se apresenta a totalidade. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de se trabalhar de maneira segregada. É necessária uma atitude transformadora que amalgame e coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, cada um tem seus limites, necessidades e potencialidades a serem reconhecidas, trabalhadas e habilitadas, quando possível, superadas, assim será possível trabalhar com a Educação Inclusiva, sem excluir os alunos (LIRA, 2017).

A postura do professor diante das dificuldades de seus alunos fundamenta-se a importância que este profissional reflita sobre as causas das dificuldades enfrentadas, não para se culpar, mas para se responsabilizar. Responsabilizar-se significa abraçar a causa e procurar alternativas para solucionar o problema. Para que a atuação do professor esteja focada no indivíduo e nas suas relações com a aprendizagem, metas são estabelecidas para que a Educação Inclusiva realmente se concretize, sendo necessário, mesmo mediante suas limitações decorrentes de sua deficiência “[...] subsidiar aquele que, por diferentes razões, não

consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto [...] (RUBINSTEIN, 2001, p. 25).

A inclusão escolar constitui um processo contínuo que necessita do envolvimento coletivo tanto da família quanto da comunidade escolar e dos demais profissionais envolvidos no acompanhamento do aluno, por isso, é possível acreditar que a intervenção, além de contribuir para que novas práticas metodológicas sejam desenvolvidas no cotidiano da escola, poderá também ofertar elementos para ações conjuntas dos diversos profissionais.

Recomenda-se que o professor, em conjunto com a equipe da escola, reflita sobre a estrutura curricular que está sendo oferecida e a compatibilidade deste com a estrutura cognitiva, afetiva e social do aluno com deficiência, afinal a aprendizagem baseia-se no equilíbrio dessas estruturas.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O conceito de inclusão, em sua evolução sócio histórica, aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cenário escolar. Segundo Mantoan (2006), essa discussão passa necessariamente pela reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências, cristalizados no imaginário social e expressos na prática pedagógica centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades, que se encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Nessa esfera, vários questionamentos suscitam em meio a temática da Educação Inclusiva, uma vez que esta trata da célula mais importante do universo: a pessoa humana. Portanto, dá-se a relevância de se buscar incessantemente pela justa inclusão, independente da condição física, econômica ou cultural, na qual o ser humano se insere. Nessa direção, Tomaz (2010, p. 8), faz algumas indagações:

[...] O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportunidades? Quais as demandas e necessidades

que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades? Como se dá a prática pedagógica para a diversidade? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões?

Essas são também, algumas das inquietações e dúvidas que os educadores têm manifestado para as quais não se tem ainda, todas as respostas, mas no coletivo, na junção de forças, talvez, sejam encontrados alguns caminhos para ações práticas e implementação de um projeto de educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: “[...] ideológica, sociocultural, política e econômica” (BRUNO, 2006, p. 14). Para o autor, as relações se constroem mediante diferentes enfoques, cujos determinantes advêm de comportamentos diversos através de fatores inerentes à condição humana: interações, sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; contudo ainda ressalta os determinantes materiais e econômicos, os quais propiciam a reorganização da instituição escolar.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva deve priorizar as ações cotidianas, uma vez que favorecem a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais ou não, mediadas por atividades coletivas no ambiente escolar e na sala de aula simultaneamente, para que todos possam aprender e tenham acesso ao conhecimento e à cultura, alicerces para o crescimento pessoal e social no contexto em que estão inseridos.

O cenário da inclusão é vasto, e por isso foram realizados vários estudos e experimentos nas escolas que adotam essa modalidade educativa, isto é, a adoção do projeto de inclusão de pessoas deficientes na escola regular, estabelecido pelas diretrizes em um âmbito nacional, mediante alguns princípios e fundamentos elencados para que essa prática obtenha êxito. Para Bruno (2006, p. 15-16), tais princípios e fundamentos são:

[...] O princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;

[...] Toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular e fazer parte da vida comunitária;

[...] A inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-aluno, família-professor, professor comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico;

[...] O professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;

[...] A modificação do processo de avaliação e do ensino: avaliação qualitativa dos aspectos globais como competência social, necessidades

emocionais, estilos cognitivos, formas diferenciadas de comunicação, elaboração e desempenho nas atividades;

[...] A escola e sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes, reconhece as dificuldades e se adapta às peculiaridades de cada aluno;

[...] O êxito do processo de aprendizagem e da inclusão depende da formação continuada do professor, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica.

Nesse sentido, a inclusão, deve inserir os alunos em um mesmo contexto escolar, seguindo os princípios e os fundamentos mencionados por Bruno (2006), para que, sem exceção, todos os discentes tenham que compartilhar sincronicamente as mesmas atividades, ainda que adaptadas às diferenças intrínsecas de cada sujeito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Nesta seção, encontram-se os dados obtidos por meio da entrevista realizada com os sujeitos e a análise destes por meio do aporte teórico de sustentação utilizado neste trabalho. Para uma melhor compreensão, os dados foram reunidos em 5 (cinco) eixos temáticos: Concepções sobre a Educação Inclusiva; Práticas pedagógicas inclusivas; Recursos humanos e materiais disponíveis na escola para subsidiar o processo de inclusão escolar; Limites e possibilidades para a inclusão escolar na rede regular de ensino. Perspectivas dos docentes diante da Educação Inclusiva. Para dinamizar a demonstração das análises feitas, os eixos serão apresentados em 5 (cinco) subseções consecutivas.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesse eixo os professores foram indagados sobre suas concepções acerca da temática. Estes discorreram que:

A inclusão é um processo eficaz, ou seja, é um regime que propicia aos alunos portadores de necessidades especiais o contato direto não apenas com pessoas como eles, que apresentam problemas, mas com todos os seres sem distinção, normais ou não. Eles precisam da interação com os demais, por isso devem mesmo que estar na escola, no mercado de trabalho, na sociedade em geral. Os seus direitos devem ser usufruídos efetivamente como: educação, saúde, trabalho, lazer, convívio social, dignidade, respeito mútuo. Devem ser reconhecidos como cidadãos mediante suas limitações e deficiências (PROFESSOR 1, 2017).

É uma nova perspectiva da educação que foi vista no primeiro momento, como uma inovação, mas agora tem se expandido em todo contexto social, não só na educação, como tentativa de levar melhor qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais (PROFESSOR 2, 2017).

A educação Inclusiva compreende um processo gradual que associa mudanças em todas as estruturas da escola, onde professores precisam assiduamente ser capacitados para gerir essa tendência proposta nos novos tempos. Assim, há a necessidade da ampliação de recursos, com a inovação de projetos e posturas para que no processo de inclusão, nenhum aluno fique de fora. Mas sim, possam ter as mesmas oportunidades. Devem estar no ambiente escolar, junto com os demais sujeitos (PROFESSORA 3, 2017).

A Educação Inclusiva surgiu com o intuito de fazer se incluir na sociedade os alunos que têm necessidades especiais, em especial na sala de aula, tendo em vista que no convívio na sociedade, este aluno lida com aqueles ditos como “normais” (PROFESSOR 4, 2017).

Em alguns casos, uma utopia, em virtude das condições oferecidas ao ensino inclusivo, uma vez que são escassos os recursos e ainda mais a preparação específica para uma atuação efetiva que leve verdadeiramente o aluno com deficiência a aprender (PROFESSOR 5, 2017).

Nas falas apresentadas é revelada a compreensão e a clareza sobre o processo de inclusão, não apenas da concepção, mas também das condições necessárias para implementar efetivamente o processo inclusivo nas escolas, assim como a sua preocupação com o andamento e a estruturação do sistema.

Os sujeitos ressaltaram a necessidade de mutações estruturais da escola, a capacitação dos professores, de recursos suficientes e de novos projetos. Assinalaram ainda, que este talvez seja o maior desafio de todos: a necessidade de instigar novas atitudes, a fim de promover ações decisivas na realização da educação escolar inclusiva.

Dessa forma, é possível perceber que a formação para o exercício docente, assim como expõe Bruno (2006) compreendem dimensões coletivas que favorecem a emancipação profissional, na qual em momentos voltados para reflexão em grupo oportunizam a comunicação e a troca de experiências entre os profissionais da educação, visando à melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A segunda questão foi voltada para o trabalho docente com alunos que necessitam do processo promovido pela Educação Inclusiva. Estes disseram que:

Para a execução do trabalho com alunos com deficiências, com vistas no processo de inclusão, é realmente preciso que além da utilização das novas tecnologias, primo sempre por um atendimento individualizado e específico para cada caso (PROFESSOR 1, 2017).

No contexto da Educação Inclusiva, realizo o trabalho com jogos educativos, vídeos, ficha de leitura, ditado visual para exploração da oralidade e escrita, entre outras práticas que integram a realidade dos educandos com deficiência (PROFESSOR 2, 2017).

Para atendê-lo da melhor maneira, suprindo suas reais necessidades educativas, faço uso de materiais adequados, como jogos, músicas, colagens, etc., sempre procurando dinamizar as aulas e promovendo uma aprendizagem significativa aos alunos especiais (PROFESSORA 3, 2017).

Para a realização do trabalho com alunos com deficiência procuro me subsidiar das novas tecnologias e um atendimento individual, voltado as necessidades do aluno, respeitando cada caso, e observando como cada um aprende, para dar continuidade ao trabalho, cada vez mais, de forma eficaz (PROFESSOR 4, 2017).

O trabalho é feito com material concreto, audiovisual, jogos, músicas, colagens, desenhos, pinturas, dependendo da necessidade do aluno. Cada um é atendido, de forma singular, ou seja, dependendo do grau de sua deficiência (PROFESSOR 5, 2017).

Sabe-se que hoje, é obrigatória a matrícula e a permanência desses educandos no ensino regular, pois está assegurado na Lei nº 13.005 de 2014; e na Lei 13.146 de 2015, e a cada dia a sociedade se torna mais consciente disso, bem como da importância da experiência socializadora da escola para o seu desenvolvimento, visto que o aluno chega mais cedo e em maior quantidade a cada ano na escola.

Atualmente, segundo Silva (2003), os professores e a escola como um todo, veem-se na necessidade de rever suas práticas e formações, reconhecendo que nessa experiência da inclusão, um elemento positivo de enriquecimento e de aprendizado para o coletivo da entidade.

Face ao crescente número de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, em salas de aula comuns, é possível compreender que diante dessa realidade a inclusão é uma boa proposta, embora muitos professores ainda não estejam acostumados a lidar com ela. Mas, diante da realidade estão se empenhando e atuando bem! Estão mais entendidos, buscando novos métodos e estratégias, repensando suas relações. Procuram cursos que tenha alguma formação na área, cobram mais recursos e número reduzido de alunos por sala, para facilitar o atendimento. É um processo que aponta melhorias e crescimento pessoal e profissional.

Contudo, para que haja efetivamente essa inclusão escolar, tornam-se necessárias algumas transformações no cenário educacional, como, por exemplo: a reorganização administrativa, criação de novas salas de recursos, práticas pedagógicas inovadoras, a cooperação de especialistas, apoio de universidades, a estruturação institucional da escola, redefinição de funções e de responsabilidades.

4.3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS DISPONÍVEIS NA ESCOLA PARA SUBSIDIAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Seguindo essa linha de pensamento, foi questionado aos entrevistados quais seriam os recursos (humanos e materiais) que a escola disponibiliza para subsidiar o processo de inclusão escolar. Sendo que 3 (três) professores afirmam que Educação Inclusiva deve ser trabalhada primeiramente capacitando os docentes para que fiquem qualificados a atenderem todas as necessidades dos alunos especiais, e 2 (dois) declaram que deveria ser implantado como disciplina no currículo escolar, pois só dessa forma, todos seriam obrigados a trabalhar a inclusão dentro do contexto educacional, através de capacitações, políticas públicas de inclusão para os professores. Eles relataram:

Com a educação inclusiva, a Escola deveria ir buscar cada vez mais profissionais especializados e recursos para atender da melhor maneira estes educandos. Temos jogos, vídeos, livros, internet, o que ainda é muito pouco diante da demanda (PROFESSOR 1, 2017).

A escola não disponibiliza de toda matéria, é preciso criar, recriar e reciclar (como professora), fazer as nossas manobras, pois nem sempre recebemos uma ajuda adequada, nos falta recursos materiais e ainda mais humanos, pois nem sempre somos capacitados para atender uma deficiência específica (PROFESSOR 2 2017).

Existem psicólogos e psicopedagogos no município, porém, infelizmente não tenho tido auxílio em nenhum aspecto...contamos com poucos materiais e com falta de capacitações, se fazemos alguma é por nossa própria conta Conto com uma auxiliar em sala (PROFESSOR 3, 2017).

Como recursos humanos, a Escola disponibiliza apenas o assistente de aluno. Como recursos materiais para subsidiar o processo de inclusão escolar temos jogos e material concreto. Apesar da tecnologia presente atualmente, ainda é escassa nas escolas, o que dificulta um pouco o nosso trabalho, pois não temos condições suficientes para atender os alunos sem o uso de instrumentos direcionados as suas especificidades (PROFESSOR 4, 2017).

A escola não disponibiliza de muitos recursos tecnológicos, apenas jogos, materiais de apoio e uma cuidadora para a criança autista. Contudo, esta cuidadora também não tem capacitação, é apenas uma auxiliar para ajudar a professora no trabalho coletivo, uma vez que esse aluno precisa de uma atenção maior e nem sempre damos conta pela quantidade de alunos em sala (PROFESSOR 5, 2017).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a maioria dos países do mundo começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular por considerem-na a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa população:

[...] Dois fatores foram decisivos para que os signatários assumissem esta posição: A perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos; A constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela (BRASIL, 2001, p. 37).

Conforme pode ser observado, uma educação bem-sucedida de pessoas com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente do MEC e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. Nesse viés, Noronha e Pinto (2013), asseveram que é necessário e possível que os serviços de atendimento especializado sejam reformulados e acessíveis.

Outros fatores destacados pelos sujeitos relacionam-se as condições de trabalho, em todas as colocações feitas apontaram os poucos recursos; a falta de acomodações físicas, estruturais e de engajamento da escola. Indubitavelmente, esses são aspectos visíveis em que se encontra a maioria das escolas brasileiras, de uma forma geral, e que dificultam a inclusão, pois, se os alunos não estão em condições de adaptados favoráveis à sua especificidade física, assim entende-se que também será comprometida a sua adaptação social, o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, o que favorece o não desenvolvimento ou ainda a inserção em todas as atividades e eventos da escola.

Segundo Bruno (2006), a escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento educacional especializado deve ofertar todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece a inclusão, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. Como assevera o autor, a Escola deve promover diversos meios, métodos e estratégias para que os alunos especiais sejam ofertados com uma aprendizagem e inclusão, bem como possam desenvolver suas competências e capacidades.

Na prática sabe-se que existem diversos desafios para se trabalhar com a Educação Inclusiva, tais como: a falta de preparo dos docentes, a escola, o próprio currículo escolar, dentre outros aspectos relevantes. Nessa perspectiva, todos os sujeitos entrevistados, afirmaram de forma unânime que existem desafios para se trabalhar a Educação Inclusiva.

Mittler (2003), coloca que uma consequência positiva da inclusão é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, para que sejam trabalhadas não só questões relativas a diferenças, direitos e deveres, mas também o incentivo ao trabalho em

grupo. As autoras descreveram etapas da convivência entre as crianças, que se inicia com certo estranhamento e apelidos pejorativos, mas que costuma evoluir para uma aceitação da deficiência, passando a se comportarem como auxiliares da professora no cuidado ao colega *especial*.

4.4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO

Concernente a questão sobre limites e possibilidades para a inclusão escolar na rede regular de ensino, os educadores assinalaram:

A falta de informação é o grande desafio para a inclusão. Somente por meio de formação e muito estudo será possível incluir de verdade o aluno na escola regular. Os professores precisam de recursos adequados para trabalhar com esse público (PROFESSOR 1, 2017).

Incluir não é colocar alguém em um ambiente sem as estruturas físicas e humanas que convém. Aponto essa realidade como limite e, a adequação do ambiente junto com capacitações dos profissionais são as possibilidades de realmente haver inclusão na rede regular de ensino (PROFESSOR 2, 2017).

Por mais que nos esforcemos, por mais que busquemos nos atualizar, ainda somos carentes nessa área. Acredito que precisamos de muito mais recursos e materiais para que possamos atender melhor a demanda (PROFESSOR 3, 2017).

Na verdade, não deveria haver limites e o que pode ser feito diante das dificuldades é feito, porém, há empecilho na própria forma de comunicar-se, em se tratando de uma necessidade educativa especial (surdez), o que configura em falhas no processo ensino/aprendizagem (PROFESSOR 4, 2017).

Acredito que para existir a inclusão, a escola e os alunos precisam ter condições mínimas de aprendizagem e socialização, para isso, o professor precisa ter capacitação e material adequado para cada especificidade e o aluno, precisa estar em condições mentais propícias para receber as informações, esse é o limite do meu ponto de vista (PROFESSOR 5, 2017).

Os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem suas funções nas áreas pertinentes a sua formação. Contudo, “[...] lhes falta, muitas vezes, [...] confiança em sua própria habilidade”. (MITTLER, 2003, p. 181). O autor reforça a importância da formação específica, e, acredita: “[...] ainda que muitas perguntas permaneçam

sem respostas, as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores” (MITTLER, 2003, p. 237).

Segundo Haddad (2008), é necessária uma transformação na escola para efetivar a inclusão. É preciso abandonar modelos e práticas que discriminam qualquer aluno e anular a tentação de se apropriar de soluções paliativas. Corroborando, Mittler (2003), acentua que não se trata apenas de adequar, mas sim de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento do sujeito. Assim, os educadores devem ter como principal meta o trabalho em equipe e dentro da sala comum, sem necessidade de isolar o aluno em alguma classe especial, mas este é o lugar que certamente torna o trabalho profissional mais ameno.

Observa-se também que muitos professores do ensino regular sentem receio em receber em suas salas de aula alunos com deficiência, pois se julgam sem preparo, dificultando o processo de inclusão e fazendo com que o aluno ou sua família se sinta desmotivado e inseguro em continuar. Segundo Mantoan (2006, p. 121):

[...] as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Desse modo, isto é, uma educação voltada para a valorização e cumprimento dos direitos humanos, mediante a inserção de indivíduos com deficiências, os quais devem fazer parte das escolas, e que estas entidades devem modificar seu funcionamento para fazer a inclusão de todos os alunos, indo, portanto, ao encontro da mensagem transmitida pela Declaração de Salamanca (1994), em prol da defesa de uma sociedade para todos partindo do princípio fundamental de que todas as pessoas devem aprender juntos, independente das dificuldades ou diferenças apresentadas.

Para Almeida (2013), um dos aspectos que dificulta o processo de implementação da Educação Inclusiva é a estrutura e funcionamento da escola, que não são apropriadas para atender a todos os alunos de acordo com suas especificidades. Outro aspecto tem relação com a postura dos professores, já que os mesmos reclamam que não se sentem preparados para ensinar os alunos com NEE, pois não tiveram conteúdos específicos da educação especial em sua formação inicial.

Mantoan (2006), versa ser necessário recuperar, precisamente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Contudo, é necessário oportunizar aos docentes a participação em cursos de capacitação que discutam estratégias educacionais para efetivar a participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esses cursos devem atender as necessidades de preparo dos professores, já que estes precisam desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

Durante a década de 1990, com a Educação Inclusiva, os papéis se inverteram, pois, as escolas juntamente com a equipe pedagógica devem se adequar para atender as necessidades dos alunos, propiciando a ocorrência de um processo de reconstrução de todos os aspectos contidos no meio escolar (MITTLER, 2003). Passados uma década, em 2000, na intenção de assegurar o desenvolvimento em direção à educação para todos, realizou-se o Fórum de Educação para Todos. Neste fórum firmou-se o compromisso de Dacar, estabelecendo metas a serem cumpridas até 2015, pelos países signatários, dentre eles o Brasil. Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos:

[...] os países firmaram acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015. Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos (BRASIL, 2008, p. 7).

A esse respeito, Tomaz (2010), diz ser preciso que a escola e os professores busquem, a cada dia, se adequarem as exigências do sistema educacional, embasadas nas inúmeras leis e decretos que foram formulados e aprovados no Brasil e, alicerçando assim, gradativamente, as questões mais específicas relacionadas à educação especial.

Na PNEI (2001), a educação especial é definida como um processo que objetiva promover o desenvolvimento de potencialidades das pessoas com deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades e que abrange e/ou atende os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. De acordo com os PCNs, embora sejam encontradas muitas dificuldades, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular ressalta um trabalho pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos especiais, na construção de seu desenvolvimento social e afetivo (BRASIL, 1998).

Nessa abordagem, os PCNs colocam que para os alunos com necessidades

educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educativas com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: “a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo” (BRASIL, 1998). Assim, o interessante seria que a Educação Inclusiva se tornar uma disciplina no currículo escolar.

Os PCNs consideram que a atenção “à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações” (BRASIL, 1998, p. 23). Nesse sentido, os PCNs ainda preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos.

4.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTE DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A última indagação abordou as perspectivas dos docente diante da Educação Inclusiva. As falas foram similares, como se pode observar:

Sinto-me um eterno aprendiz. Cada ano um novo desafio. Já me senti impotente e angustiado, hoje sei que faço o que posso, na medida do possível desempenho minha função com respeito, sempre buscando meios mais eficazes para atender cada aluno que chega a mim, com necessidades educativas especiais (PROFESSOR 1, 2017).

Muitas vezes despreparada, pois não temos formação nem capacitações para esse trabalho. Nem recebemos ajuda para essa tão importante ação que se concebe na instituição escolar. Mesmo assim, como professora, na parte que me convém, em atividades pedagógicas não deixo de cumpri-las (PROFESSOR 2, 2017).

Trabalhar com turmas tão heterogêneas deixa-me angustiada, procuro fazer o processo fluir, porém não vejo muita evolução na aprendizagem dessas crianças que apresentam necessidades especiais e isso me deixa muito mal (PROFESSOR 3, 2017).

Um pouco angustiada e ao mesmo tempo consciente de que preciso aprender mais a lidar com crianças com necessidade especial educativa (PROFESSOR 4, 2017).

No momento estou trabalhando com uma criança autista, em um grau elevado. Ele não retém informações a longo prazo, sinto-me perdida e bastante angustiada, às vezes, por perceber a minha limitação diante das condições de trabalho que tenho diante das necessidades dele

(PROFESSOR 5, 2017).

Considerando os aspectos tangíveis, vai se dando o valor e a importância do processo, mesmo que, por vezes, denotam ser um trabalho de difícil concretização. É realmente uma proposta espetacular, segundo Tomaz (2010), mas não é tão fácil de concretizar. Outro aspecto que muito preocupa os sujeitos participantes desta pesquisa, refere-se à dúvida que se tem quanto ao acompanhamento e ao sucessivo andamento dos estudos dos alunos incluídos inicialmente na escola. Essa incumbência ocorre com maior prevalência, entre pais de alunos advindos de instituições especializadas.

Embora o sistema acredite no potencial a ser desenvolvido por cada aluno na escola inclusiva, não se descarta a preocupação que demonstram pais, professores e demais envolvidos nessa conjuntura, sobre como essa inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deve acontecer. Acentua-se ainda, na ótica de Silva (2003), a incessante problemática da adaptação, pois vem à mente proposições negativas, como por exemplo, a falta de condições que tais alunos poderão apresentar, ao estarem inseridos no mesmo contexto de outros educandos normais, os quais naturalmente são capazes de acompanhar as atividades acadêmicas desenvolvidas em sala de aula. Cabendo dessa forma, indagações: Como ocorrerá o desenvolvimento do educando em condições especiais? E as interações com os demais colegas? Quais são as expectativas de aprendizagem? Será realmente possível? Essas são inquietações constantes apresentadas pelos responsáveis dos alunos inclusos no ensino regular.

Observa-se de tal modo, que os envolvidos no processo se mostram satisfeitos e, consideram a escola um locus privilegiado para o desenvolvimento do educando. Sobre isso, Almeida (2013) complementa essa ideia destacando que o sistema público de ensino, do Brasil, embora tenha várias carências comporta instituições e escolas públicas (federais, estaduais e municipais) de excelente padrão e que, apesar de todas as dificuldades, desenvolvem um trabalho de qualidade reconhecido por todos.

Na visão global dos docentes pesquisados, os serviços da educação especial são excelentes e muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Cabe ao professor auxiliar na identificação da clientela de origem, trabalhando em sala, de todas as formas, interessando-se pelo aluno, pesquisando, para que juntos, em parceria, encontre-se solução aos problemas detectados e possamos ajudar nosso aluno.

Compreende-se, assim, que a identificação de um aluno com indicadores de necessidades especiais, bem como seu encaminhamento para o atendimento especial faz parte

de um processo que promove um distanciamento das origens dos problemas acadêmicos. “[...] problemas se revestem de uma leitura correlata à confirmação ou não dos argumentos que o ilustram, qual seja, a de fazer parte de um quadro de confirmador da *deficiência*” (SILVA, 2003, p. 227). Destarte, em meio a avanços e retrocessos, a EI, dentro da escola continua a caminhar, despontando um novo cenário e buscando atingir um processo inclusivo mais real e autêntico que atenda a todos os indivíduos e/ou escolas dentro do todo social onde se encontram inseridos.

Assiste-se, atualmente, a um debate muito acirrado sobre a educação dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais e as modalidades e práticas existentes encontram-se sob grande pressão para se acomodarem às exigências da inclusão. O sistema de ensino e as reformas da política educativa têm encorajado que a educação desses alunos aconteça, preferencialmente, nas classes comuns. Para Silva (2003, p. 20), essa conjuntura “trata-se, antes, da necessidade de situar e relacionar as reais condições sociais e escolares que determinam as possibilidades de aprendizagens desses indivíduos”. Portanto, são às modalidades de atendimento que se coloca a prerrogativa de comprovação de sua eficácia para o processo de escolarização desses alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este momento de conclusão, nada mais é do que uma reflexão acerca do que foi coletado, mediante o nosso objeto de estudo, pois, na medida em que expusemos os dados, percebemos tantas outras possibilidades de efetivar estudos e pesquisas acerca da temática, a partir da existência de um determinado objeto e problema de pesquisa a ser investigado. Desta maneira, este trabalho alcançou de modo significativo o objetivo proposto que foi o de investigar as concepções e práticas de e para a EI, sob a perspectiva de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Aparecida – PB, e representou para nós, uma notável experiência de estudo e apreciação crítica dos significados para a prática de ensino, à luz do aporte teórico e legislativo que foi utilizado.

A partir das reflexões trazidas ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre o que é EI, bem como a formação do professor em relação à necessidade em se trabalhar com alunos especiais. Desse modo, se evidenciou que o trabalho com a inclusão dentro das instituições de ensino, requer uma mudança de atitude perante as ações que são desenvolvidas através da EI, de modo que necessita um trabalho pautado numa ideia de reflexão-ação-reflexão, ao ponto que resultem em ações que assegurem a valorização das diferenças e para a permanência e educação de qualidade dos sujeitos presentes nas diferentes instâncias educativas, políticas ou sociais.

Face as posições e percepções expressas pelo conjunto dos sujeitos dos entrevistados, podemos constatar que a educação de modo geral e, em particular a educação especial, necessitam basicamente de medidas inspiradas em princípios sólidos para a sua operacionalização; não basta só a firmeza de propósito, mas é preciso assegurar as condições necessárias. Isso significa disponibilizar recursos financeiros, capacitar os profissionais, ativar a participação de pais, agilizar encaminhamentos à saúde e à educação, criando novas formas de atuar e educar na escola.

Verificou-se também a preocupação dessas escolas com a questão em seu projeto político-pedagógico. Nele, os mesmos denotam valorização por políticas que enfatizem parcerias diversas com serviços de saúde, instituições especializadas, Secretaria de Estado de Educação, Unidade de Inclusão e em alguns casos, Secretaria Municipal de Educação.

Assim, foi demarcado também que o atendimento educacional especializado presente na proposta de EI, deve auxiliar para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, para que o aluno se sinta aceito, fazendo parte do contexto, participando de todos os momentos oferecidos nas aulas. Com relação aos materiais didáticos oferecidos em sala de aula, percebemos ser necessário que estes sejam igualmente pensados para os alunos com alguma necessidade especial.

Ao se pensar nesse trabalho, voltado para a interação de todos os envolvidos nesse contexto, o professor deve estar orientando para que o aluno esteja atento, preste atenção durante as atividades, procurando auxiliar o atendimento para que o mesmo também participe dos questionamentos e explicações quanto à interpretação. É indispensável que haja um trabalho em conjunto com a sala e os demais alunos, estimulando o bom relacionamento e a cooperação entre todos, proporcionando desta forma, companheirismo, aceitação e amizade entre todos na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e o potencial de cada aluno no respeito as suas diferenças.

Evidentemente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários. Entretanto, consoante com os objetivos deste estudo, buscou-se ressaltar os componentes subjetivos da prática docente, o que não significa dissociá-los das condições sócio históricas que a envolvem.

Os resultados alcançados nesta pesquisa revelaram vários pontos relevantes à educação. No contexto pesquisado, existem professores que lecionam sem ter preparo para trabalhar com a EI, assim denotando a necessidade de cursos de capacitações na área de maneira que na prática a EI possa proporcionar uma inclusão social, democrática e igualitária. Ainda foi demarcado nos dados coletados a pertinência de que a EI que vem sendo oferecida no cenário pesquisado, seja repensada, sobretudo no tocante a formação dos professores necessária para que estes profissionais estejam habilitados a legitimar qualquer demanda de aluno. Os sujeitos participantes também afirmaram em suas respostas que as atuais políticas inclusivas são incipientes, sendo indispensáveis mais discussões nesse campo e na área dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maysa Almeida e. **Uma cultura inclusiva e a efetivação da lei**. Pombal: 2013, 12 p.

ALVES, D. **Educação inclusiva: documento subsidiário à prática de inclusão**. Brasília: MEC/SEE, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série: Institucional 2, 1994.

_____. Decreto nº. 6.715, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educ. especializado**, regulamenta o parágrafo único do art.60 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de nov. de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. **Conferência Nacional da Educação Básica** – Documento Referência. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em 17 jul. 2017.

_____. **Constituição Federal**. Artigo 205, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca**, 1994.

_____. **Lei Nº. 9.394 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília; MEC; SEESP, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Justiça. **Lei Federal n.º 8.069, de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**: introdução. 4. ed./elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CERQUEIRA, M. B. **Trabalhos acadêmicos sobre educação inclusiva no Brasil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. (2008). Disponível em: <<http://www.saomarcostatuape.com.br/portal2/pos/mestrado/docs/dissertacoes/2008/dissertacao10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> Acesso em: 24 jun. 2017.

FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos**. 2 ed. rev. e ampl. Recife: Ed. do Autor. 2011.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004> Acesso em: 10 de Agosto de 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa**. São Paulo: LTr, 2006.

_____. **O trabalho protegido do portador de deficiência**. In: FIGUEIREDO, Guilherme Jose Purvin de (Coord.). **Direitos da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Advocacia Pública; Max Limonad, 1997.

FREITAS, S. N. **Representações e Paradigmas em Educação Especial**. In Curso de Especialização a Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo I / [Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]. –Santa Maria: UFSM. CE, Curso de Especialização à Distância em Educação especial, 2008. 193 p; il.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDFARB, Cibelle Linero. **Pessoas portadoras de deficiência e a relação de emprego: o sistema de cotas no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 26.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. ed. Alínea: Campinas, 2001.

HADDAD, Fernando. **Inclusão**. In: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

JORGE NETO, Francisco Ferreira; CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa. **Direito do trabalho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. v. 2, p. 1.049.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 197.p. Dissertação (Mestrado em Direito) □ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Edilson Soares de. **Discriminação positiva e o portador de necessidades especiais**. Tese (Doutorado em Direito do Trabalho) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 16-17.

LIRA, Rejane Maria de Araújo Lira. **Formação Continuada de Professores em Serviço sob a ótica de Vera Candau e Paulo Freire**: uma possibilidade para a educação inclusiva. In: *Desafios da Inclusão e Diversidades na Formação Docente: desdobramentos e potencialidades.* / Maria Thaís de Oliveira Batista; Francisco Roberto Diniz Araújo; Wiama de Jesus Freitas Lopes (orgs). – Fortaleza: Eduece, Imprece, 2017.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU**. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência.* Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 41-65.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão**. In: *R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MENEZES, E. C. P. de; MUNHÓZ, M. A. **Metodologia para o Atendimento do Aluno com Déficit Cognitivo**. In *Curso de Especialização a Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo III* / [elaboração do conteúdo: Eliana da C. P. de Menezes... [et al.]]. –Santa Maria: UFSM. CE, Curso de Esp. à Distância em Educ. especial, 2009. 72 p; il.

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

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemos. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. Minas Gerais: 2013. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

NUNES, Débora Regina de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.2, pp.297-312. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Tyara de Carvalho; RIBEIRO, Amélia Escoto do Amaral. **A formação de professores, no contexto da sociedade/escola inclusiva**. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-117-12.pdf. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SILVA, F.C.T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental, desenhando a cultura escolar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado). 2003.

SILVA, Shirley. **A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências**. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 73-100.

SMITH C.; STRICK L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z trad. Dayse Batista,. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão. São Paulo: Artmed, 2008. Tradução M.A. Almeida

TOMAZ, Monarah Simone Palito. **Família e Escola: Parceiras na Inclusão**. Monografia apresentada a Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, Pombal – PB, 2010. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Artigo-Monografia/494796.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

WESTLING, D.L.; FOX, L. Teaching students with severe disabilities (3rd ed.). Boston: Pearson Education, 2004.

ZANINI, Fernanda. **Educação Inclusiva e o papel do professor especialista**. Monografia (Curso de Pedagogia) Faculdades de Ciências UNESP, Campus de Bauru, Bauru 2007. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Fernanda%20%20Final.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme Resolução do CNS/ No. 466/2012).

Esta pesquisa intitula-se, “Educação Inclusiva como uma necessidade em ascensão: concepções e práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” e será desenvolvida por Irlaneide Maria da Silva, graduanda em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras – PB, sob orientação da/o Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira. Tem como objetivo principal o de investigar as concepções e práticas de e para a Educação Inclusiva, sob a perspectiva de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Aparecida – PB. A participação de professores é voluntária, portanto, não será obrigatória a esses sujeitos fornecerem informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso não participe, ou resolver a qualquer momento desistir de participar, não haverá nenhum dano e prejuízo, nem haverá modificação no percurso desta pesquisa.

Esta pesquisa terá a duração de seis meses e para o seu desenvolvimento serão utilizadas as técnicas de Análise de Conteúdo acerca do objeto de estudo da pesquisa, em seguida, serão feitos os procedimentos de tratamento dos dados coletados, após esta etapa, será feito um retorno aos sujeitos participantes para conferência do conteúdo e confirmação do seu devido uso na pesquisa.

Os riscos que envolvem esta pesquisa estão de acordo com a Resolução do CNS/ No. 466/2012, sendo mínimos e previsíveis, no entendimento de que, por se tratar de seres humanos, revocar alguns conceitos que envolvem pessoas, podem trazer questões que leve os sujeitos a se sentirem inseguros, mas, estes terão autonomia para decidir se continua ou se interrompe a sua participação.

Os benefícios desta pesquisa estão de acordo com a Resolução do CNS/ No. 466/2012, podendo, portanto, indicar trilhas diferenciadas para a melhoria da qualidade educacional, como locus de produção do conhecimento, que se faz legitimar pelas sendas das competências da formação do sujeito social e que, em outra dimensão, poderá servir como um

material didático de referência e estímulo ao professor na grande tarefa de conduzir as crianças ao conhecimento elaborado e significativo.

Assim, solicito a sua permissão, para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Nisso, será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que se manterão em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome e/ou imagens dos sujeitos envolvidos será/ão mantida/os em sigilo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Fica registrado também, que tenho conhecimento de que essas informações, dados e/ou material serão usadas pela responsável da pesquisa, com propósitos de divulgá-los em meios científicos especializados.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participação na pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente e acuso recebimento de uma cópia deste documento.

Cajazeiras, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da Pesquisadora

Contatos da pesquisa:

UAE/CFP/UFCG – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - tel CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB
Fone: (83) (83) 3532-2000

E-mail: irlaneide@live.com Fone: (83) 991203408

APÊNDICE B



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1 - Definição do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Grau de instrução (formação) / Curso/ Instituição (local) / Conclusão:
- 1.4 A escolha da profissão?
- 1.6 Vínculo empregatício?
- 1.6 A renda oriunda desse vínculo?
- 1.7 Função que exerce? Tempo de exercício dessa função nessa escola?
- 1.8 O que essa função representa para a sua atuação?
- 1.9 Têm outras experiências na educação básica? Exemplifique.

2. Questões articuladoras do TCC

- 2.1 Qual a sua concepção sobre a educação Inclusiva?
- 2.2 Quais as práticas pedagógicas que você desenvolve em sala de aula de forma a atender o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais?
- 2.3 Quais são os recursos (humanos e materiais) que a escola disponibiliza para subsidiar o processo de inclusão escolar?
- 2.4 Aponte limites e possibilidades para a inclusão escolar na rede regular de ensino.
- 2.5 Como você se sente diante da educação inclusiva