



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Educação Especial e Inclusiva e a Formação de Professores: reflexão em torno de um plano formativo com 12 professores do Município de Santa Rita/MA.

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

2021, Carla Adriana Sousa Salazar



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carla Adriana Sousa Salazar

A Educação Especial e Inclusiva e a Formação de Professores: reflexão em torno de um plano
formativo com 12 professores do Município de Santa Rita/MA

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof^ª. Doutora Lívia da Conceição Costa Zaquau

Orientador: Prof^ª. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Julho 2021 Provas Públicas (v. definitiva)

Agradecimentos

A Deus, por me proporcionar a capacidade física, mental e intelectual pela qual eu pudesse percorrer nessa minha jornada acadêmica. Mesmo com grandes dificuldades, Ele viabilizou a minha chegada a este nível através dos estudos.

À minha Família, em especial a mãe Sônia, pelo o amor incondicional que tens por mim, pelo incentivo, apoio e pela sua companhia ao meu lado durante todo este percurso, aos meus irmãos, Mayk e Makelle, e também ao meu queridinho sobrinho Marcus António.

À minha orientadora, Doutora Maria Madalena Baptista, que me orientou sempre com muita atenção e me ajudou nesta trajetória com uma postura profissional, crítica e reflexiva, onde a mesma contribuiu para o enriquecimento deste trabalho.

Ao meu querido amigo Jorge Armando (africano/português), que também me ajudou e me encorajou neste percurso.

À minha equipa de trabalho SEMED – Santa Rita, em especial ao secretário Paulo Márcio, por ter me competido à coordenação da Educação Especial e Inclusiva do Município.

Às três gestoras (Diretoras) dos três Jardins de Infância, por possibilitarem esta pesquisa dentro das instituições de educação infantil, bem como as 12 professoras participantes deste estudo.

A todos, meu sincero obrigada!

A Educação Especial e Inclusiva e a Formação de Professores: reflexão em torno de um plano formativo com 12 professores do Município de Santa Rita/MA

Resumo: O processo de inclusão a partir da legislação educativa brasileira tem sido significativo nas últimas décadas. Atualmente, a educação tem como finalidade formar indivíduos capazes de viver em sociedade de forma pacífica e colaborativa, pretendendo promover o exercício da cidadania e o respeito pela diversidade.

O presente relatório tem por objetivo descrever e analisar o antes, o durante e o depois de um plano de intervenção, no âmbito das atuais políticas de educação inclusiva, junto de 12 professoras a exercer as suas funções em três jardins de infância da sede do município de Santa Rita/Ma.

Após consultar bibliografias para o devido enquadramento teórico dessa temática, definiram-se os seguintes objetivos: i) descrever como se processa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e, mais concretamente, na sede do Município de Santa Rita/MA; ii) identificar o (des)conhecimento das políticas nacionais educativas nas áreas da educação especial e inclusiva, junto de 12 professoras que trabalham em três escolas de Educação Infantil do município de Santa-Rita/MA; iii) proporcionar um plano de formação, em função do diagnóstico realizado em três escolas de Infância, para ser implementado junto de 12 professoras de Educação Infantil da sede no Município de Santa Rita/MA; iv) Analisar as contribuições do plano de formação proposto para as 12 professoras; v) Refletir em torno da formação oferecida e a oferecer no município da Santa Rita/MA.

A avaliação da intervenção baseou-se nas análises realizadas através de entrevista estruturada e questionário realizado junto de 12 professoras de três instituições de ensino de infância, antes e após as formações.

O resultado foi considerado satisfatório e positivo para as 12 professoras participantes da pesquisa, visto que as mesmas puderam obter novos conhecimentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como esta e outras políticas amparam legalmente os alunos público-alvo da educação especial.

Constata-se, também, que as docentes, apesar da formação providenciada, ainda sentem dificuldades em incluir as crianças com necessidades educativas especiais. E isto fica evidenciado na pesquisa, uma vez que as mesmas não possuíam formação adequada dentro da modalidade de educação especial e sentiam também a falta de recursos adequados e apoios de profissionais específicos que colaborassem com elas, dentro da própria escola ou em outros espaços existentes no município os quais são amparados legalmente.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, Educação de Infância, Formação de Professores.

Special and Inclusive Education and Teacher Training: reflection on a training plan with 12 teachers from the municipality of Santa Rita/MA

Abstract: The inclusion process based on Brazilian educational legislation has been significant in recent decades. Currently, education aims to train individuals capable of living in society in a peaceful and collaborative way, aiming to promote the exercise of citizenship and respect for diversity. This report aims to describe and analyze the before, during and after an intervention plan, within the scope of current inclusive education policies, with 12 teachers working in three kindergartens in the municipality's headquarters. of Santa Rita – Ma. After consulting bibliographies for the proper theoretical framework of this theme, the following objectives were defined: i) Describe how the National Policy for Special Education is processed from the perspective of Inclusive Education in Brazil and, more specifically, at the headquarters of the Municipality of Santa Rita/ Ma; ii) identify the (lack of) knowledge of national educational policies in the areas of special and inclusive education, among twelve teachers who work in three early childhood education schools in the municipality of Santa-Rita / MA; iii) Provide a training plan, based on the diagnosis carried out in three childhood schools, to be implemented with 12 early childhood education teachers from the headquarters in the municipality of Santa Rita/MA; iv) Analyze the contributions of the training plan proposed for the 12 teachers; v) Reflect on the training offered and to be offered in the municipality of Santa-Rita / MA The evaluation of the intervention was based on the analyzes carried out through a structured interview and a questionnaire carried out with 12 teachers from three childhood education institutions, before and after the training. The result was considered satisfactory and positive for the 12 teachers participating in the research, as they were able to obtain new knowledge of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education and how this and other policies legally support the target public students of special education.

It is also noted that the teachers, despite the training provided, still find it difficult to include children with special educational needs. And this is evidenced in the research since they did not have adequate training within the special education modality, they also felt the lack of adequate resources and support from specific professionals who

collaborated with them, within the school itself or in other spaces in the city which are legally supported.

Keywords: Special and Inclusive Education, Childhood Education, Teacher training.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DOCUMENTOS LEGISLATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
CAPÍTULO 2 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	15
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE	20
CAPÍTULO 4 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UMA POLÍTICA INCLUSIVA ...	24
PARTE II – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/MA	30
CAPÍTULO 5 – PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	31
5.1 Educação infantil / educação especial – após a 1ª avaliação do PME.....	34
PARTE III – COMPONENTE PRÁTICA	39
CAPÍTULO 6 – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	40
6.1 O município de Santa Rita/MA – perfil do município	41
6.2 Caracterização das três escolas de infância que fizeram parte do estudo	43
CAPÍTULO 7 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO	46
7.1 As questões e os objetivos do estudo	47
7.2 Justificação do Estudo	48
7.3 Paradigma em que o estudo se insere.....	49
7.4 Seleção dos participantes da pesquisa	50
7.5 Apresentação e análise das diferentes fases do trabalho realizado	52
7.5.1 Fase da contextualização e diagnóstico	52
7.5.2 Fase da formação	58
7.5.3 Fase da pós-formação	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
BIBLIOGRAFIA	69
ANEXOS	78

Lista de abreviaturas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/superdotação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRAILLE – Sistema de Escrita Tátil

BR – Brasil

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEB – Comissão de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

EAD – Educação a Distância

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EC – Emenda Constitucional

ESEC – Escola Superior de Coimbra

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEMA – Instituto Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IES – Instituição Educacional Superior

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

INPE – Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

JI – Jardim de Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

P – Professora

PARfor – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProInfo – Programa Nacional de Informática em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEDS – Método de Explicação do Discurso Subjacente

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação – Santa Rita

SEMED – Secretaria Municipal de Educação – São Luís

SEMDES – Secretaria Municipal de Desenvolvimento social

SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UBS – Unidade Básica de Saúde

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNDIME – União dos Diretores Municipais de Educação

Lista de Quadros

QUADRO 1 - CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS (ANOS DE 2000 E 2010)	16
QUADRO 2 - INDICADORES DA META 01 (POPULAÇÃO DE 4 A 5 ANOS).....	35
QUADRO 3 - INDICADORES DA META 01 (POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS).....	35
QUADRO 4 - INDICADORES DA META 04 (ALUNOS DE 4 A 17 ANOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO)	37
QUADRO 5 - PERCENTAGEM DE ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM USO / EM TODA REDE MUNICIPAL.....	37
QUADRO 6 - DIAGNÓSTICO E APOIOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS DO JI SOSSEGO DA MAMÃE	43
QUADRO 7 - DIAGNÓSTICO E APOIOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS DO JI DE SANTA RITA	44
QUADRO 8 - DIAGNÓSTICO E APOIOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS DA CRECHE (IRONILDE COSTA).....	44
QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DOCENTE	51
QUADRO 10 - PLANO DE FORMAÇÃO PARA AS TRÊS INSTITUIÇÕES / 1º FASE	79
QUADRO 11 - 2º FASE DO PLANO (JORNADA PEDAGÓGICA)	82
QUADRO 12 - RESPOSTAS DAS DOCENTES EM RELAÇÃO À ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	84
QUADRO 13 - RESPOSTAS DAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	88

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado pretende descrever e refletir sobre as diferentes fases da planificação de uma formação, no âmbito das atuais políticas de educação inclusiva, desenhada e implementada com 12 professoras de três jardins de infância da sede do município de Santa Rita/MA.

Assim, com este estudo adentramos em várias legislações educativas existentes de âmbito nacional e municipal. Neste sentido, as políticas educativas inclusivas no Brasil revelam-se como um assunto de grande relevância contemporâneo para o país, visto que vem, sem dúvida, provocar diversos debates e discussões no meio científico e acadêmico.

Ao perceber que este município tem uma percentagem significativa de crianças com necessidades educativas especiais dentro do seu sistema educacional, isso nos levou a debruçar sobre a aplicabilidade da política de educação especial e inclusiva dentro de três escolas de educação de infância situadas na sede do município. Portanto, é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem se consolidado o ideário inclusivo no ensino brasileiro. (Brasil, 2008).

Nas últimas décadas, foram estabelecidos vários direitos educativos no Brasil a respeito dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), desde a educação infantil ao ensino superior, ocorrendo implementações de um conjunto de políticas, denominadas de “políticas de inclusão social”. A política de educação especial brasileira busca uma perspectiva inclusiva que define a si mesma como aquela que visa a “educação para todos”.

Portanto, o Brasil, assim como outros países, avançou nas suas legislações em relação às pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, bem como aquelas com altas habilidades ou superdotação. Assim, as mesmas puderam ter acesso ao processo inclusivo dentro da sociedade, de forma igualitária nos espaços escolares.

Para este estudo, foram descritos cinco objetivos específicos relevantes a serem trabalhados no percurso desta pesquisa. No que se refere ao primeiro objetivo específico, o mesmo encontra-se expresso na primeira e segunda parte do estudo, onde se pretende descrever como se processa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e, mais concretamente, na sede do Município de Santa Rita/MA. Neste sentido, este objetivo está explícito no campo teórico, onde são apresentadas várias legislações de políticas educativas dando ênfase na PNEEPEI (Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) e no PME (Plano Municipal de Educação), no respectivo município supracitado.

O Segundo objetivo específico, que é identificar o (des) conhecimento das políticas nacionais educativas nas áreas da educação especial e inclusiva, junto de 12 professoras que trabalham em três escolas de Educação infantil do município de Santa-Rita/MA, pode ser encontrado na terceira parte do trabalho, no que se refere à componente prática do estudo. Com este objetivo, se detectou o grau de (des) conhecimento das 12 professoras participantes deste estudo em relação à política de educação especial e inclusiva.

A respeito do terceiro objetivo específico, o mesmo está contido também na terceira parte do estudo, onde o propósito foi proporcionar um plano de formação, em função do diagnóstico realizado em três escolas de Infância, para ser implementado junto de 12 professoras de educação infantil da sede no Município de Santa Rita/MA. Com a falta de formação para os professores da rede municipal em relação à política de educação especial e inclusiva, observou-se que os mesmos sentem dificuldades durante as suas práticas pedagógicas. Devido a isso, a educação especial e inclusiva torna-se uma “pedra no sapato” nas escolas do município.

O quarto objetivo específico se encontra na terceira parte da referida pesquisa e vem analisar as contribuições do plano de formação proposto para as 12 professoras. Com esta intervenção, foi possível analisar alguns dos impactos causados nas suas práticas pedagógicas, uma vez que as professoras até então não tinham o esclarecimento da importância das políticas educativas inclusivas dentro do ambiente escolar.

O quinto e último objetivo específico busca refletir em torno da formação oferecida e a oferecer no município da Santa-Rita/MA e encontra-se na terceira parte do trabalho. Diante das respostas das professoras, constata-se que as formações foram de suma importância, visto que as mesmas desconheciam as políticas de educação especial e inclusivas educacionais.

Na terceira parte também descrevemos a metodologia utilizada. Optou-se por uma pesquisa fundamentada em uma abordagem de natureza qualitativa e com caráter de investigação, onde se buscou conhecer a realidade em relação à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) nas três

escolas de educação infantil do município sede de Santa Rita/MA. Posteriormente, debruçamo-nos sobre a análise e interpretação dos dados recolhidos através de entrevista e questionário individuais. Por último, apresentamos as principais considerações finais referentes ao estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DOCUMENTOS LEGISLATIVOS NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As bases legais e teóricas que constituem o presente trabalho decorrem da análise socio-histórica expressa nas políticas públicas ligadas à educação brasileira. O Brasil coloca-se de forma legítima mediante diversos documentos nacionais e internacionais para garantir os direitos sociais dos cidadãos.

Os documentos que serão referenciados para esta investigação abordam algumas políticas educacionais, em particular a política nacional de educação especial e inclusiva, voltadas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomenclatura usada no Brasil. Assim,

[...] As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (Ball & Mainardes, 2011, p. 13).

Há décadas que o Brasil procura consolidar e efetivar a sua política pública educacional, a fim de obter resultados de qualidades, que elevem o efeito da justiça, igualdade e liberdade individual, dos que sempre foram excluídos do processo educacional brasileiro. Assim, Baptista (2006) salienta que a educação especial no Brasil se divide em dois momentos, a saber:

No primeiro, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo [...]. (p. 37).

Com a ajuda dos movimentos internacionais, que trouxeram incentivos para a educação inclusiva no Brasil, destaca-se a Declaração dos Direitos Humanos em 1940. Deste modo, torna-se pertinente passar pelos documentos e resoluções que influenciaram a criação das políticas públicas educacionais do país, como as leis e diretrizes.

A primeira LDB de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/61, procurava a construção de uma educação brasileira, de forma democrática e que

fosse acessível a todos, indicando a necessidade de inclusão e serviços educacionais para os alunos com deficiência.

A segunda LDBEN, nº 5.692/1971, altera a primeira LDBEN de 61, e com esta nova lei, o seu artigo 9º, onde o mesmo expressa o tratamento especial em relação aos alunos com NEE, sendo estas de natureza física, mental ou aqueles que em se verifica um atraso na idade regular de matrícula e os designados por superdotados. Deste modo, deverão reunir-se com algumas regras específicas do Conselho de Educação.

Podemos destacar que as políticas públicas de educação para pessoas com deficiência e sua inclusão no ambiente escolar estão asseguradas na Constituição Brasileira, conhecida como a Constituição Cidadã de 1988. No entanto, a Constituição Brasileira, no artigo 208, garante o acesso à educação, declarando:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009. Da Ordem Social 123:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...];

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]. (Brasil, 1988).

Assim, a construção de várias políticas educativas a partir da Constituição Federal de 1988 do país subsidia e orienta as pessoas para a inclusão no processo educativo. Nos anos de 1990, o mundo vivia uma efervescência no campo das políticas educacionais, vivia-se um período de grandes organizações sociais, vários profissionais adentraram na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e no Brasil não foi diferente.

Continuando este período, de 7 a 10 de Junho de 1994, realizou-se em Espanha a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, um dos eventos mais importantes e reconhecidos a nível mundial em termos de práticas de educação especial. Neste evento estavam representados 98 governos, sendo o Brasil um dos signatários. De acordo com o Quadro de Acção em Educação Especial, adoptado pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, este tem como princípio:

[...] o dever das escolas acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...]. (Brasil, 1994).

Na busca de perpetuar as aspirações a uma educação pública de carácter democrático, para todos, tal como mencionado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, realizada em Salamanca, Espanha, são esses documentos que começaram a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, bem como a de vários países.

Como parte de uma política de educação pública, em 1994 foi publicada no país a sua primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE), destacando-se como um importante documento oficial, elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), ligada ao Ministério da Educação (MEC).

A Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 caracteriza a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. (Brasil, 1994, p. 17).

Assim, constitui um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que favoreceu a manutenção da lógica de separação dos espaços comuns e especiais dos alunos com deficiência. Na perspectiva das políticas educativas, a CNE/CEB na Resolução n.º 2/2001, que estabelece as Orientações Nacionais para a Educação Especial no Ensino Básico, no âmbito do seu art. 1º, no seu parágrafo único, determina que a frequência

escolar destes alunos se inicie na educação infantil, garantindo serviços de educação especial sempre que seja evidente.

Assim, temos as Orientações Nacionais para a Educação Especial no Ensino Básico na Resolução nº 2/2001, que determinam a assistência especial desde a educação infantil às crianças com necessidades educativas especiais, através de uma avaliação adequada e da interação com a família e a comunidade, de forma a contribuir com suas aprendizagens.

No entanto, para autores como Mantoan (2006),

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (p. 23).

Com as novas Orientações Nacionais para a Educação Especial, assistimos a um enorme salto nesta política. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no seu art. 1, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, refere que os sistemas educativos devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades em classes comuns do ensino regular e na Assistência Educacional Especializada (AEE), oferecidos em salas de recursos multifuncionais ou em centros do Serviço Educativo Especializado da rede de instituições públicas ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A atual LDBEN- nº 9.394/1996 (Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação) trouxe grandes mudanças nas políticas públicas de educação. A LDB vem com uma ênfase diferente da Política Nacional de Educação Especial/1994. Por sua vez, o ensino básico altera a sua configuração. Assim, o serviço ao público da educação é garantido sob uma nova forma de serviço ao público-alvo do ensino especial.

Conforme mencionado no Capítulo V:

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]. (Carneiro, 2015, p. 608, 624, 639).

Tendo em conta os artigos referidos, a Educação Especial é reafirmada, sendo uma modalidade de ensino onde ela é transversal, ou seja, abrange todos os níveis (educação básica e superior) e modalidades (Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação a distância) no ensino brasileiro. Deve-se ressaltar que as políticas educacionais brasileiras têm surgido nos movimentos da sociedade em favor de escolas que sejam, de fato, inclusivas.

O MEC lança em 2008, nos termos do Decreto no. 6.571/2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por ter trazido avanços significativos para a educação do país. Apresenta os seus objetivos de forma a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com NEE nas escolas regulares. (Brasil, 2008).

Assim, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como a LDB 1996 tornam claro quem são os alunos alvo da educação especial, aqueles com: deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), alta

habilidade/superdotação pertencentes às escolas regulares, orientando os sistemas educativos para promover respostas às necessidades educativas especiais, garantindo:

A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar; [...]. (Brasil, 2007a, p. 8).

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) focaliza o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares e traz a visão fundamentada como uma concepção dos direitos humanos, somada a questões culturais, sociais e pedagógicas orientadas por ações políticas de direitos a uma educação de qualidade para todos aqueles que entram na escola. Com esta PNEEPEI, fica claro como o papel da escola é fundamental para superar a exclusão dos alunos com NEE no ambiente escolar. Assim, a política procura mudanças no contexto escolar brasileiro, onde precisa ser física, financeira e humanamente organizada para receber os alunos com NEE.

A política enfatiza que aulas especiais precisam ser estruturadas com recursos adequados e, quanto aos profissionais, precisam se reinventar para não segregar os alunos, buscar a formação contínua, para que possam trabalhar com alunos com NEE, com base em novos paradigmas de inclusão escolar.

a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE. (Giroto, Poker & Omote, 2012, p. 12).

É marcante quando se trata de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que serve de apoio à aprendizagem e se propõe identificar quais as barreiras que os alunos com NEE enfrentam na escola regular e que impedem a sua participação no processo de aprendizagem. Por conseguinte, esta política permite a estes indivíduos o acesso inclusivo ao ambiente escolar. Assim, entende-se que, na perspectiva da inclusão, tem sido um fator de grande desafio na implementação de políticas inclusivas dentro do sistema educacional brasileiro.

Dentro das políticas educacionais, destacamos também o Plano Nacional de Educação (PNE). Atualmente, o país tenta cumprir o PNE dos anos 2011-2020. A política educacional brasileira, a cada década, sofre mudanças significativas para garantir a universalização da educação escolar. Para este plano atual, o Brasil beneficiou dos debates desenvolvidos e articulados em 2010 na I Conferência Nacional de Educação (CONAE), visando fortalecer o processo de PNE, estabelecendo 10 diretrizes e 20 metas.

Assim, o Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica estabelecido, nos termos desta Lei, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, com o objetivo de articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição. (Brasil, 2011).

Este documento é mais sucinto e também quantificável através de estatísticas, o que pode facilitar a sua execução e também a sua inspeção. Isso permite também que seja discutido nas escolas, aumentando as hipóteses dos seus objetivos serem, de facto, compreendidos e também alcançados. Relativamente ao objetivo da educação especial e inclusiva, destacam-se os seguintes: “Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino”. (Brasil, 2011).

Com a sua elaboração final, o documento deixa claro que cabe ao ensino especial proporcionar a inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, proporcionando oportunidades e possibilitando aos alunos com NEE a realização de todo o seu potencial, pertencendo à escola o seu papel político, social e pedagógico.

Para concluir em termos de documentos legais referentes à política educacional, podemos destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que durante muito tempo pensou em construir um documento que servisse para estabelecer um “currículo mínimo”. A BNCC Resolução CNE / CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, com o esforço do MEC, foi apresentada à sociedade através de encontros e seminários promovidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com a participação de agentes públicos e privados.

A BNCC é um documento normativo que trata especialmente do ensino da primeira infância e do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Define a aprendizagem que deve ser desenvolvida ao longo do Ensino Básico. Moreira (2010) afirma que quando se desejava uma BNCC, a promessa era a de garantir que os alunos tivessem a qualidade social para a educação, mesmo pertencendo a diferentes grupos sociais.

No entanto, Ferreira (2015) refere que o maior desafio não é a construção de uma BNCC, mas as políticas neoliberais e nacionais das classes dominantes, devendo tornar a BNCC acessível e inclusiva a todos os alunos, educadores, gestores e que não se baseia apenas no currículo de carácter de conteúdo. Assim, a BNCC aconselha que os “sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão plena.” (Brasil, 2016, p. 39).

A BNCC refere nos seus textos que a identificação e eliminação de barreiras é uma das medidas para garantir que os alunos com NEE tenham acesso aos conhecimentos contidos nos currículos escolares. Vale salientar que a BNCC praticamente não alterou as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, a alusão à inclusão escolar feita na BNCC diz respeito tanto às barreiras como acesso à escola e aos serviços implementados na sala de recursos multifuncionais e seus profissionais, como também à estrutura física dos ambientes escolares.

CAPÍTULO 2 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação especial, ao longo da sua trajetória histórica no país, sempre foi paralela ao ensino normal. Com isto, perpetuou-se durante muitos anos uma prática de educação especial em oposição às dimensões didáticas pedagógicas que iriam ao encontro das necessidades educativas especiais dos estudantes.

Com base na atual política, os estudantes considerados como sendo o público-alvo do ensino especial são os alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades (AH)/Superdotação (SD) e que necessitam de recursos pedagógicos e metodologias educativas específicas, sendo classificados como: “portadores” de deficiências (mentais, sensoriais, físicas e múltiplas); de comportamentos típicos (problemas comportamentais resultantes de síndromes, condições psicológicas e neurológicas); e os de elevadas competências e habilidades.

Assim, com esse novo conceito na perspectiva da política em relação às necessidades educativas especiais inseridas neste documento, esta deverá ser atendida nas Salas Multifuncionais de Recursos, para os alunos com NEE conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008. Neste sentido, a perspectiva aponta para a organização do nosso sistema educacional brasileiro inclusivo, para garantir o acesso e o apoio necessário para que estes alunos tenham participação e aprendizagem.

Com a criação de políticas educativas como o PNEEPEI e o PNE, podemos observar, na grelha abaixo, o enorme crescimento do número de matrículas de alunos que frequentam o ensino especial nas instituições regulares de ensino do país desde 2000 até 2010, sendo estes os últimos dados e publicados:

Quadro 1 - Crescimento das matrículas nas escolas (anos de 2000 e 2010)

Indicadores Censo escolar/INEP	2000	2010	Crescimento %
Município com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6 %
Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3 %
Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8 %

Indicadores Censo escolar/INEP	2000	2010	Crescimento %
Escolas Comuns com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550 %
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323 %

Fonte: Censo Escolar/INEP

Este aumento evidencia que o Brasil está politicamente empenhado em ratificar a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Portanto, os sistemas públicos de educação do país devem assegurar uma educação inclusiva para todos os níveis, etapas e modalidades.

Assim, o público-alvo oriundo da educação especial pode ter acesso, permanecer na escola e desenvolver as suas competências para alcançar uma aprendizagem significativa. Neste sentido, “[...] para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos.” (Baptista, 2002, p. 109).

Pensamos que um dos grandes desafios da escola inclusiva no Brasil seja a falta de uma prática pedagógica inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, deve ser criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa acompanhar as necessidades educativas especiais dos alunos visados pela educação especial.

Reforçando que a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular, é de referir que este serviço não assume um carácter de reforço escolar e muito menos se caracteriza como um privilégio em relação aos outros alunos da escola e não constitui um sistema de ensino paralelo, embora esta divergência esteja delineada no Decreto nº 7611/2011. Neste sentido, o professor especializado, de acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Especial no Ensino Básico (Brasil, 2001) é um professor especializado em educação especial, para que possa trabalhar com os alunos da sala AEE.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando as 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. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2007, p. 16).

O AEE, em conjunto com o professor especializado e a equipa pedagógica da escola, tem que envolver, para além dos seus profissionais, também a família do aluno para que, juntos, esclareçam quais as dificuldades encontradas pelos alunos com NEE na sala comum e fora dela e, assim, dar-se início aos cuidados na sala AEE, estendendo-se à sala comum. Um ambiente escolar inclusivo segue paradigmas que, para além de oferecerem práticas pedagógicas inclusivas, necessitam de oferecer uma melhor qualidade de vida a estes indivíduos.

É de salientar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007, p. 3) destaca que a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular. Desta forma, a proposição destas políticas focaliza a função social da escola e estabelece em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como ela se posiciona em relação às ações pedagógicas relacionadas aos alunos com NEE.

Neste sentido, Mazzotta (2011) salientou que os serviços podem garantir o ensino escolar e promover o desenvolvimento do potencial dos alunos com NEE a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Desta forma, a elaboração do PPP da escola é incorporada nesta modalidade, fazendo com que o ensino escolar deva ser articulado com as famílias dos alunos e a comunidade escolar.

Assim, os serviços de educação especial podem ser oferecidos dentro de determinados espaços: sala de recursos, classes comuns, escolas especiais, classes hospitalares, roaming, professores intérpretes (alunos surdos / surdos-cegos) ou em ambientes domésticos.

Neste contexto de política inclusiva, os sistemas públicos de educação poderão estabelecer coexistência ou parcerias com escolas, serviços públicos ou privados, garantindo, ao mesmo tempo, assistência aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em vista do exposto, a política brasileira de educação inclusiva precisa colocar o seu foco no debate com todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e das famílias – porque deve-se intensificar a qualidade e a quantidade na formação humana e garantir investimentos de recursos financeiros para os serviços de apoio à educação nas instituições públicas de ensino, bem como na saúde e na assistência social para garantir o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE

A infância brasileira à luz da contemporaneidade passou por fortes desafios para que as crianças brasileiras de hoje tivessem acesso às políticas públicas como um direito. A legislação educacional mais atual e os movimentos sociais brasileiros fizeram grandes conquistas em favor da inclusão das crianças brasileiras na educação básica, e a inclusão desta etapa educacional favoreceu todas as crianças independentemente de sua classe social, etnia, cor, credo ou mesmo suas necessidades educacionais.

Segundo Oliveira (2007), em relação à educação infantil no Brasil, o mesmo destaca a importância da nossa Constituição de 1988, ficando evidente que o confronto com o direito à educação pública se deveu ao fato de o país ter passado pela mais ampla democratização na questão da educação para todos, pois menciona e define os direitos específicos na educação, entre eles a educação das crianças de 0 a 6 anos.

No âmbito das fundações educativas, um documento de primordial importância para a educação infantil é a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (Brasil, 1996), pois define a educação infantil como a fase inicial da educação que visa o desenvolvimento integral da criança até aos 6 anos de idade nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Segundo Oliveira (2007), a LDBEN acrescentou muitas melhorias em relação à educação das crianças, contribuindo, assim, para a qualidade da educação das crianças pequenas e para a valorização dos profissionais que lidam diretamente com esta etapa.

Com vários estudos realizados na área da infância, podemos destacar que, mais uma vez, o Brasil deu um salto em relação às políticas de educação infantil. Nesse sentido, através da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), em seu artigo 4º e inciso II, foi modificada a idade do atendimento à criança na Educação Infantil, passando de 0 a 5 anos.

Outra política que veio a acrescentar foi a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Orientações Curriculares/MEC, centradas na Educação Infantil, porque esclarece alguns aspectos que devem ser contemplados nesta fase educacional e um dos maiores é a importância de brincar na Educação Infantil. Assim, os RCNEI afirmam claramente que a criança, enquanto sujeito de direitos, encontra múltiplas aptidões e competências.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação da Primeira Infância (Brasil, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia

centrada na criança, capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando as suas diferenças”.

Podemos constatar que as escolas públicas de educação infantil têm recebido um considerável número de crianças com NEE na escola regular – crianças essas que, por vezes, não encontram um lugar inclusivo neste ambiente que garanta uma educação de qualidade e respeite suas diferenças. Esse crescimento foi motivado pela força do movimento pela inclusão, como relata Biaggio (2007). O crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira.

Carneiro (2012) ressalta que os processos de inclusão que dificultam a entrada e permanência dos alunos de educação infantil nas escolas públicas brasileiras decorrem de vários fatores, tais como: estruturas físicas que não incluem acessibilidade, professores com déficit na formação inicial, recursos pedagógicos, dificuldade em fazer um diagnóstico inicial da criança. Estes são alguns dos desafios que precisam ser vencidos para que as crianças tenham sucesso na sua vida académica.

Em face a estes desafios, a implementação de políticas públicas de inclusão mais eficazes é capaz de reduzir ou resolver as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos da primeira infância. Dada a realidade da educação infantil, as escolas da primeira infância representam um espaço importante, uma vez que o seu desenvolvimento começa dentro dos aspetos da infância.

Por outro lado, a gestão escolar tem um papel fundamental na inclusão dos alunos com NEE pertencentes à educação infantil das instituições (creches e pré-escolas). De acordo com Hines (2008), a transformação bem-sucedida no ambiente escolar é fundamental para uma perspetiva inclusiva. As ações dos gestores escolares (diretores) articuladas com as estratégias pedagógicas dos professores servirão para facilitar o trabalho de todos os agentes escolares envolvidos no processo de inclusão dos alunos da primeira infância.

Portanto, como direitos destas crianças, é necessário garantir as condições favoráveis adequadas para que elas tenham o seu desenvolvimento garantido na sua aprendizagem e para que possam avançar e progredir nas fases posteriores. É de notar que, atualmente, as escolas estão a receber cada vez mais crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido, Rodrigues (2006) salienta que o conceito de escola inclusiva é algo

revolucionário e que os nossos sistemas educativos são, muitos deles, tradicionais, especialmente quando se trata da preparação dos professores da sala comum ao lidar com crianças que possuem NEE.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas, que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidade, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de resistir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (Mantoan, 2006, p. 16).

Quando se pensa em educação inclusiva para crianças pequenas, está-se a torná-las participantes na vida social e estudantil, o que é um direito que lhes assiste. Tendo em conta a realidade atual, a educação especial e inclusiva no Brasil teve os seus avanços, contudo, ao observar o texto histórico, o confronto foi contra um sistema exclusivo, o abandono, o isolamento e a questão do bem-estar das crianças.

CAPÍTULO 4 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UMA POLÍTICA INCLUSIVA

Para falar de formação de professores, vale a pena destacar e voltar à nossa legislação educativa, ou seja, a Lei de Bases do Ensino (LDB nº 9394/96). Precisamos compreender a sua dimensão social como uma parte importante para o professor na área do ensino inclusivo. Neste sentido, quando esta ação é entendida como uma perspectiva social, é entendida e defendida como um direito que o professor deve ter. Assim, a superação da fase de iniciativa individual de cada professor faz da sua ação pedagógica uma parte fundamental das políticas públicas educativas.

A formação de professores para atuar no ensino básico é garantida pelos artigos 62º e 63º da Lei das Diretivas e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde se destaca que esta terá lugar nos cursos de licenciaturas, em universidades e institutos de ensino superior, em que se manterão cursos de formação profissional para o ensino básico e programas de formação pedagógica para aqueles com diplomas de ensino superior que se queiram dedicar ao ensino básico, de acordo com as orientações da nota técnica nº 020/2014 do Ministério da Educação (Brasil, 2016).

A fim de elevar o nível educacional do país e o nível profissional dos professores, o governo federal nos anos 2003 – 2010 promoveu um conjunto de ações públicas relacionadas à formação de professores com novas regras do Ministério da Educação (MEC).

Tendo em conta que a formação inicial dos docentes fica a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, através de cursos de licenciaturas dos professores da educação básica (educação de infância/ensino fundamental e ensino médio), a LDB sublinha que os sistemas de ensino serão responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos professores, bem como por um período reservado aos estudos na carga de trabalho desse professor.

A LDB, no seu artigo 62, § 1º, destaca a responsabilidade dos gestores municipais, estaduais, assim como da união, em conduzir programas de formação para todos os professores no exercício da sua profissão docente, e no seu § 2º a utilização de outros meios de formação continuada para professores mesmo na modalidade à distância.

É de referir que a Educação Brasileira, durante este período, teve ganhos significativos. Portanto, a formação de professores não poderia ficar de fora, pois é de importância fundamental para a educação pública, bem como para a carreira profissional dos

professores. Durante este período, a Secretaria de Educação à Distância (SEED) trabalhou em conjunto com os outros organismos do MEC na busca de institucionalizar a formação de professores à distância no país.

Assim, as primeiras ações a serem articuladas foram a criação da TV Escola, o Programa Nacional de Informática em Educação (ProInfo), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – que foi criado com o objetivo de expandir o ensino superior no país –, bem como a criação do Pró-Formação, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e a ampliação de vagas nos cursos superiores de licenciatura em instituições públicas e privadas.

Destaca-se que estas formações se deram principalmente no campo de formações de professores no ensino básico, de acordo com a procura suscitada pelas pré-inscrições feitas através da Plataforma Freire, o Pro-infantil (2005 a 2007), onde se pretendeu discutir as especificidades da educação infantil, para além da tarefa de formação de educadores de professores a nível estadual e municipal.

Neste contexto, as políticas públicas em termo da formação docente para acolher a pessoa com deficiência nas instituições escolares foram desenvolvidas no intuito de qualificar os docentes em serviço através de formações continuadas na modalidade EAD. Nesta perspectiva, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação entre os anos de 2014 e 2024, quando refere a Educação Especial, afirma:

Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância (Brasil, 2001).

Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (Brasil, 2014).

Vale salientar que, nos anos 2000, foi criada uma política pública específica para a formação inicial de professores. O curso de licenciatura em educação especial era ofertado tanto nas

universidades públicas como nas privadas. Atualmente, pelos dados obtidos através do sistema e-mec, há 38 cursos de licenciatura em educação especial que estão cadastrados no MEC, sendo que 21 estão em pleno funcionamento e sendo ofertados na sua totalidade na modalidade em EAD por instituições privadas (Brasil, 2019).

Nesse cenário, pode-se inferir que as políticas públicas pautadas à inclusão de alunos com deficiência, as quais se referem à formação docente para atender a este público, a partir da introdução de conteúdos curriculares específicos nos cursos de licenciaturas como também no curso de licenciatura pedagogia. Portanto, podemos perceber através da Portaria nº 1.793/1994/MEC, que recomendava a inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (Brasil, 1994).

Anos depois, outros dispositivos importantes foram criados para fomentar as políticas de inclusão do país, a saber: o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão, nos cursos de formação de Educação Especial e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente. (Brasil, 2002).

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005).

O Estado deve assegurar a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio e a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica. (Brasil, 2015).

Outro passo fundamental para as políticas públicas educacionais foi a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pois veio a melhorar e qualificar a formação inicial dos professores e agregar nossas metodologias às suas práticas pedagógicas. Com a diretriz do ano de 2002, Resolução nº1/2002, do Conselho Nacional de Educação, postula-se que os cursos de formação de professores devem organizar seus

currículos de modo que a atividade docente esteja orientada para o acolhimento e o trato da diversidade. (CNE, 2002).

Sob a visão das autoras Oliveira e Mendes (2017), ao analisarem o currículo das instituições superiores nos cursos de licenciatura para a Educação Especial, destaca-se a falta de concretude de uma diretriz curricular específica que proporcione características variáveis para estes cursos. Por essa visão, as autoras ainda chamam atenção de alguns cursos terem iniciado dentro de instituições particulares, onde as mesmas funcionavam por meio de convênios com o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor) e com as Secretarias Estaduais de Educação. As autoras também salientam que a demanda nas áreas de formações de docentes na modalidade de educação especial ainda é insuficiente dentro do sistema educacional brasileiro.

Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) salientam que os professores têm aprendido no dia a dia a construir sua prática pedagógica, enfrentando desafios em suas salas de aulas e, claro, podendo comprometer as aprendizagens do público-alvo da Educação Especial, como também dos alunos sem nenhuma deficiência.

Segundo Chimentão (2009), salienta-se que a formação contínua é um pré-requisito básico para que o professor transforme a sua sala de aula num ambiente de aprendizagem propício aos alunos com ou sem necessidades educativas especiais. Assim, o processo de formação de professores para a educação inclusiva é uma premissa para que os professores tenham a devida preparação e vontade de lidar pedagogicamente com os alunos.

Dado o contexto de uma escola inclusiva, o que enfrentamos hoje é que os professores trabalham em sala de aula com uma grande diversidade de alunos e este é um fato comum em nossas escolas brasileiras. Assim, o discurso de vários professores é o de se considerarem inabilitados, pois eles não se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEE.

Como referido anteriormente, os alunos visados pelo ensino especial também são apoiados por um professor especializado durante o turno, ou seja, na sala do Atendimento Educativo Especializado (AEE). Mas a LDB é muito clara ao mencionar que este aluno com NEE tem o direito de frequentar a sala de ensino regular com os alunos que não têm qualquer tipo de NEE. Neste sentido, o que a política de educação especial expressa é que os professores da

sala de aula regular terão a sua preparação em serviço ou fora dela, para que possam ter mudanças nas suas práticas pedagógicas de modo que também cheguem aos seus alunos com NEE sem distinção.

Um dos desafios que o professor da turma regular enfrenta é o desenvolvimento de um adequado trabalho didático pedagógico em relação às crianças com necessidades educativas especiais. Como referido por Balbino e Santos (2015), para que haja um bom desenvolvimento na aprendizagem das crianças com NEE, é necessário que haja uma intervenção pedagógica diversificada.

Neste sentido, o processo acontece efetivamente com avanços e melhorias no processo de ensino e aprendizagem de cada criança. Balbino e Santos (2015) afirmam a importância dos recursos pedagógicos e metodológicos para que os alunos com NEE possam ter uma compreensão significativa da sua aprendizagem. As crianças com necessidades educativas especiais ganham pedagogicamente com atividades diversificadas, adaptação nos currículos e novas metodologias para que o professor da sala comum possa executar um bom trabalho em sua sala de aula.

PARTE II – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/MA

CAPÍTULO 5 – PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com base na política educativa do município, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) trabalha no sentido de cumprir as suas ações contidas no Plano Municipal de Educação, que seguem as diretrizes do Plano Nacional de Educação para garantir aos cidadãos de Santa Rita o direito a uma educação pública e de qualidade.

Nos parágrafos seguintes, discutiremos como foi organizado o processo documentado que culminou no Plano Municipal de Educação de Santa Rita/Ma e como se estabeleceram os objetivos e as estratégias para uma educação especial e inclusiva.

O plano foi organizado sob a coordenação técnica da Secretaria Municipal de Educação da época e é salientado a partir de metas e trajetórias, elaboradas com a participação da comunidade entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários da escola e diversos representantes da sociedade civil. Este plano tem 20 metas e 235 estratégias, as quais perpassam pela educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 9º ano, educação especial/inclusiva, educação para jovens, adultos e idosos, educação rural, educação quilombola, educação integral, educação técnica, ensino superior, formação de professores, valorização dos professores, alfabetização, planos de cargos e carreira, gestão democrática e financiamento da educação.

Assim, o processo de estudo sobre a análise do diagnóstico relacionado com a educação no município teve início em maio de 2014. Seguiram-se algumas orientações, tais como: a criação de uma equipa de coordenação para pesquisa de informação (dados estatísticos), reuniões nas escolas com a equipa pedagógica, inquéritos realizados com base em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais (INPE) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma vez que estes institutos apresentam dados exatos sobre toda a educação no país, e preparação de um documento base para a criação de objetivos e estratégias em linha com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE). Houve, também, um seminário cujo tema foi Traçar Caminhos da Educação no PME, que envolveu a equipa técnica da SEMED/Santa Rita, gestores escolares, professores e algumas entidades civis.

Neste sentido, é evidente que o município recebeu orientações técnicas de outras entidades, como a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a União dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME), para corroborar com a formulação do PME-Santa Rita para os anos (2015-2024). Assim, foi realizada a 1ª Conferência Municipal de Educação,

com a finalidade de apresentar seus objetivos e estratégias e com a participação de gestores, professores, funcionários escolares, entidades civis e sociedade local. Foram também apresentadas as metas que necessitariam de ser alcançadas, dentre as quais salientamos, como de especial relevância, a primeira meta:

META 1 – Ampliar a oferta de Educação Infantil de modo a atender 50% da população de 02 a 03 anos até 2018; 20% da população de 0 a 1 ano até 2020 e 100% da população de 04 a 05 anos de idade até o final da vigência deste PME.

ESTRATÉGIAS: 1.1.8 - Fomentar o atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil; 1.1.17 - Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. (Santa Rita, 2015).

É de referir que tanto o Plano Nacional de Educação como o Plano Estadual de Educação serviram de base ao Plano Municipal de Educação de Santa Rita/MA. A nível municipal, não é necessário reproduzir as prioridades de outras entidades federativas, mas sim criar objetivos e estratégias de acordo com a sua realidade educativa: planejar através de diagnósticos, de modo que as estratégias estipuladas se refiram verdadeiramente ao que o município realmente necessita.

Relativamente aos Objetivos e Estratégias da Educação Especial/Inclusiva, destaca-se, também, a meta 4:

META 4: Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, a 50% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

ESTRATÉGIAS DA META 4 - EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

4.1.1 - Proceder ao levantamento e o diagnóstico das crianças com necessidades especiais a fim de mapear os tipos de deficiência e garantir o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público local. [...]; 4.1.2 - Assegurar a participação da equipe técnica e dos professores em eventos de formação continuada, oportunizando a atualização e formação de quadros de pessoal qualificado.

4.1.3 - Garantir a formação continuada para todos os professores da escola, desenvolvendo oficinas e exploração do acervo pedagógico existente, visando acompanhar as crianças e jovens com necessidades especiais. (Santa Rita, 2015).

No tópico sobre a Educação Especial/Inclusiva, no que diz respeito aos objetivos e estratégias, vale a pena mencionar que a educação especial e inclusiva do município, no seu cumprimento, terá um grande ganho para esta modalidade, pois este plano trata também da formulação de políticas educativas inclusivas que envolvem questões de ordem mais ampla que desafiam diferentes concepções de inclusão dos alunos com NEE no ambiente escolar.

A elaboração do plano termina com a Conferência Municipal de Educação em 06/05/2015, na sede do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), na cidade. Assim, foram apresentados todos os objetivos e estratégias que compõem a atual PME, os quais foram expostos, discutidos e votados por todos os presentes. No final da conferência foi elaborado um texto final, que teve de ser votado, obtendo-se a aprovação da maioria dos presentes na conferência; e após a aprovação do texto, a ata final foi enviada ao legislador, ao executivo, para ser sancionada, e finalmente publicada no Diário Oficial do município.

Com a aprovação das PME, o gestor municipal comprometer-se-á a cumprir os objetivos e estratégias que foram assinados perante a sociedade civil e todos aqueles que fazem parte da educação, procurando, assim, subsídios para apoiar tais ações através de políticas públicas de educação.

5.1 Educação infantil/educação especial – após a 1ª avaliação do PME

Em virtude de relatar a situação da educação infantil e a modalidade de educação especial, o documento base que serviu de fonte de pesquisa para este trabalho foi a PME – Lei nº

206 de 19/06/2015. Com a nova gestão em 2017, a coordenação da SMED criou um comitê de avaliação e monitorização dos objetivos e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME).

Esta monitorização e estudo foram baseados nos dados do censo escolar através do INEP. Durante esta etapa, foram definidos os indicadores e as metas que constam nos quadros 02 e 03, imediatamente abaixo. Com esta avaliação, observa-se que, durante a vigência da PME entre 2015 e 2017, algumas ações foram implementadas com sucesso em relação ao objetivo da meta para a educação infantil. Podemos destacar algumas dessas ações como: abertura e reforma de creches, reformas e compras de materiais didáticos e móveis para pré-escolas. Com estas ações, houve um grande crescimento nas matrículas nesta fase.

Quadro 2 - Indicadores da Meta 01 (população de 4 a 5 anos)

INDICADOR 1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/ creche (Taxa de atendimento escolar)		
META PREVISTA NO PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		Fonte do Indicador
100%	DADO OFICIAL 1	93,7%	Censo Demográfico 2010 – IBGE
	DADO MUNICIPAL 2	93,7%	Simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php

Quadro 3 - Indicadores da Meta 01 (população de 0 a 3 anos)

INDICADOR 1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)		
META PREVISTA NO PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		Fonte do Indicador
50%	DADO OFICIAL 3	28.9%	Censo Demográfico 2010 – IBGE
	DADO	28.9%	Simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php

¹ Dado apresentado pelos estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

² Dado produzido pelas pesquisas realizadas pelo município.

³ Dado apresentado pelos estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

INDICADOR 1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)		
	MUNICIPAL 4		

Importa salientar como parte das ações a serem realizadas no PME a formação de professores e a aderência da SEMED ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi uma política pública nacional em busca de mobilizar a sociedade brasileira e fornecer formação continuada aos/as professores/as da rede pública em parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal e Universidades. Essa formação continuada de professores/as à luz do PNAIC é entendida como:

Componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, constituindo o quarto eixo do PNAIC (Brasil, s.d.).

Em 2017 o PNAIC passa a integrar às políticas educacionais contínuas, tendo como perspectiva a “alfabetização na idade certa”, trabalhando a “melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental”, em 2017 foi incluso a etapa da Educação Infantil. (Brasil, s.d.).

Quanto à meta 4, que trata especificamente da educação especial, as tabelas abaixo mostram a situação geral dos alunos dos 4 aos 17 anos de idade. A partir das pesquisas realizadas nos arquivos do censo escolar municipal, destacamos as percentagens, de 2015 a 2017, de matrículas de alunos com NEE.

⁴ Dado produzido pelas pesquisas realizadas pelo município.

Quadro 4 - Indicadores da Meta 04 (alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação)

Indicador	Indicador 4A - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista		50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	
Meta executada no período		94%	72%	64%								
Indicador	Indicador 4B – Matrícula em classe comuns do Ensino Regular e/ou EJA da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
		83%	63%	90%								

Quadro 5 - Percentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso / em Toda Rede Municipal

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais		Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso		Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso	
2014	3.57%	2	3.57%	2	3.57%	2
2015	3.57%	2	3.57%	2	3.57%	2
2016	3.57%	2	3.57%	2	3.57%	2

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação www.observatoriodopne.org.br/

Atualmente, a situação dos estudantes de educação especial no município ganhou uma proporção maior. Como parte das ações das PMEs para esta modalidade, a SEMED criou, em 2017, uma coordenação específica para abordar as questões em termos pedagógicos. Assim, esta coordenação é responsável pelo levantamento dos alunos com NEE que frequentam espaços escolares no município, tais como creches, pré-escolas, ensino fundamental do 1º ao 9º ano, bem como na modalidade EJA. A equipe também é responsável pelo mapeamento dos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com base no censo de 2018, a rede municipal de ensino contava com 159 alunos com NEE e, em 2019, esse número aumentou para 193 matrículas. Atualmente, o município possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na escola Orlando Galiseu de Carvalho (Colégio Militar 02 de Julho – UND. VI), esta sala atende alunos da creche ao ensino fundamental (1ª a 9ª série). A sala AEE tem uma professora formada em pedagogia e especializada para trabalhar na sala, com recursos pedagógicos e cujos horários funcionam no período diurno. Nesta sala estão inscritos um total de 25 alunos com NEE treinados por um especialista.

Vale ressaltar que em algumas escolas da primeira infância do município, o professor que tem alunos com NEE, nomeadamente surdos, tem um intérprete em sua sala regular para ajudá-lo com esta criança. É salutar que o município também tenha atendido esses alunos surdos, pois eles têm direito a um professor intérprete de LIBRAS – Lei nº 10.436/02 (Língua Brasileira de Sinais), além de serem atendidos na sala da AEE.

Como parte da formação de todos os professores do município, a SEMED é responsável por promover a sua formação contínua, de modo que o início pedagógico seja possível a cada semestre. A formação tem a duração de 3 dias, com palestras e workshops direcionados para a área pedagógica educacional, a fim de ajudar os professores nas suas práticas em salas de aula, para lidar com alunos com ou sem NEE.

PARTE III – COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO 6 – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

6.1 O município de Santa Rita/MA – perfil do município

O processo histórico da cidade de Santa Rita/MA regista, por volta de 1890, uma expedição do Capitão da Guarda de infantaria Raimundo Henrique Viana de Carvalho e alguns de seus parentes que aí se fixaram dando origem ao povoado. Estes ergueram uma capela em homenagem à Santa Rita no local, começando, assim, a construção da cidade.

Anos depois, na década de 1940, com a construção da BR 135 ligando Santa Rita a outras cidades, a exemplo da capital São Luís, impulsionou-se a produção agrícola, tornando este local ativo para o comércio e para a prestação de serviços. O lugarejo, que era administrado pela comarca da cidade de Rosário, teve sua elevação à categoria de município distrital com a denominação de cidade, com a Lei Estadual no nº 2159, de 02/12/1961, e foi instalado em 28/01/1962, portanto, o Distrito Sede com sua decisão territorial datada em 31/12/1963, em 18 de dezembro do mesmo ano. Neste sentido, o território foi desmembrando-se do município de Rosário.

A cidade de Santa Rita possui uma área de 706,385 km², com sua densidade demográfica de 45,82. O município possui uma população registrada de 35.364 habitantes, segundo consta no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, e em 2013 foi feito um minicenso, o qual constatou que a população a cidade é estimada de 40.095 habitantes.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o município teve seu índice evoluído de 0,479 para 0,592. No ano de 2010, seu índice alcançou 0,609, sendo que o mais atual, com 23,5% de crescimento, deu ao município um índice médio no indicador, destacando, assim, a dimensão no avanço do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) devido à contribuição da educação no município.

No mapa abaixo (Figura 1), apresenta-se a localização do município de Santa Rita/MA. Este município está situado dentro do território brasileiro, onde o mesmo faz parte do estado do Maranhão à margem da BR 135 e aproximadamente a 81 km da capital São Luís. Localiza-se a uma latitude de: 03°08'37" sul e uma longitude: 44°19'33" ao oeste, estando a uma altitude de 28 metros do mar. Este município faz limítrofes com as cidades de: Bacabeira, Rosário, Anajatuba, Itapecuru Mirim, Presidente Juscelino e Cajapió.



Figura 1 - Município de Santa Rita no mapa do estado do Maranhão

Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+do+munic%C3%ADpio+de+Santa+Rita+maranh%C3>.

Um dos aspetos bem relevantes no município é a agricultura, pois seus principais produtos agrícolas são: mandioca, arroz, feijão, milho, melancia e banana. Dentro do município, também podemos encontrar agências bancárias (Bando do Brasil, Caixa Econômica Federal e Bradesco), casa lotéricas, 01 hospital, Unidade Básica de Saúde (UBS), como também várias secretarias, sendo estas: de saúde, educação, assistência social, agricultura, cultura, infraestrutura, da mulher, assim como outros órgãos públicos como: Prefeitura, Câmara Municipal, Promotoria, Fórum, Defensoria Pública, Comarcas, Delegacia e o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

O município se destaca pelas suas manifestações culturais que passam de gerações em gerações que agregaram as três raças que compuseram o povo brasileiro como: os indígenas, o negro e o branco. Como parte da cultura santaritense, tem-se o Tambor de Crioula, Dança do Coco, Bumba Meu Boi, Quadrilhas juninas, Festejo do Divino Espírito Santo, Festejo de São Benedito e o Festejo de Santa Rita.

6.2 Caracterização das três escolas de infância que fizeram parte do estudo

As três instituições de educação infantil (creche e pré-escola) estão situadas na sede do município de Santa Rita/MA. Vale ressaltar que, na década de 1980, o município não contemplava dentro da sua rede educacional pública a matrícula de crianças de 0 a 5 anos. A “educação” das crianças nesta faixa etária dentro do município geralmente acontecia através das associações que existiam na cidade. Destaca-se que nem todas as crianças do município eram contempladas com uma educação escolar.

A Instituição I - Jardim de Infância Sossego da Mamãe, antes de se tornar uma escola própria de educação para crianças, nasceu de uma associação de mães por volta de 1982, cujo objetivo era somente o cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães tinham que trabalhar fora de casa. Somente anos mais tarde, quando a educação infantil passou, de facto, a fazer parte das redes estaduais e municipais de educação do país, a instituição jardim de Infância Sossego da Mamãe teve sua regulamentação, passando a fazer parte da rede municipal de educação e tendo seu registro no MEC. A Escola possui um total de 461 alunos matriculados, entre 2 a 6 anos de idade, sendo que cinco deles têm NEE. No quadro abaixo é possível verificar-se a escolaridade, o diagnóstico, se as crianças frequentam o AEE e se têm ou não atendimento fora do espaço escolar.

Quadro 6 - Diagnóstico e apoios recebidos pelos alunos do JI Sossego da Mamãe

Alunos	Idade	Escolaridade	Diagnóstico	Congênita ou Adquirida	Frequenta o AEE?	Atendimento fora do espaço escolar?
A	4 anos	Infantil I	Deficiências múltiplas	Congênita	Sim	Sim
B	5 anos	Infantil II	Deficiências múltiplas	Congênita	Sim	Sim
C	5 anos	Infantil II	TEA	Congênita	Sim	Sim
D	3 anos	Maternal	Osteogênese	Congênita	Não	Sim
E	5 anos	Infantil I	TEA/Paralisia cerebral	Congênita	Sim	Sim

A Instituição II - Jardim de Infância Santa Rita já nasceu dentro das legislações educacionais por volta da década de 1990. Esta instituição atende somente crianças de 3 a 5 anos idade e, atualmente, tem um total de 244 alunos matriculados, sendo um deles NEE. No quadro abaixo é possível verificar-se a escolaridade, o diagnóstico, se a criança frequenta o AEE e se tem ou não atendimento fora do espaço escolar.

Quadro 7 - Diagnóstico e apoios recebidos pelos alunos do JI de Santa Rita

Aluno	Idade	Escolaridade	Diagnóstico	Congénita ou Adquirida	Frequenta o AEE?	Atendimento fora do espaço escolar?
A	5 anos	Infantil II	TEA	Congénita	Sim	Sim

Quanto à Instituição III – Creche (Ironilde Costa), conhecida como “Tia Banga”, é a primeira creche e única dentro da sede do município. A mesma foi inaugurada em 2013, com o intuito de atender crianças de 0 a 3 anos de idade e, atualmente, atende as crianças de 1 a 3 anos de idade, cujo total é de 199 crianças atendidas, sendo cinco delas com NEE. No quadro abaixo é possível verificar-se a escolaridade, o diagnóstico, se as crianças frequentam o AEE e se têm ou não atendimento fora do espaço escolar.

Quadro 8 - Diagnóstico e apoios recebidos pelos alunos da Creche (Ironilde Costa)

Aluno	Idade	Escolaridade	Diagnóstico	Congénita ou Adquirida	Frequenta o AEE?	Atendimento fora do espaço escolar?
A	3 anos	Maternal II	TEA	Congénita	Não	Sim
B	3 anos	Materna II	TEA	Congénita	Sim	Sim
C	2 anos	Maternal I	TEA	Congénita	Não	Sim
D	3 anos	Maternal II	TEA	Congénita	Sim	Sim
E	3 anos	Maternal I	Deficiência Visual	Congénita	Não	Não

Mediante as informações relativas aos alunos com NEE que constam nas 3 grelhas acima apresentadas, podemos constatar que na Instituição I encontram-se 3 alunos com TEA, 1 com deficiências múltiplas e 1 como Osteogénese. Na Instituição II encontramos apenas 1 aluno com TEA. E, por fim, na Instituição III encontramos 4 alunos com TEA e apenas 1 com deficiência visual.

A soma dos alunos com NEE dentro das 3 instituições é um total de 11 alunos. Esses alunos estão matriculados na sala regular, conforme menciona a LDB no seu artigo 58. Vale destacar que estes também são os alunos público-alvo da educação especial, portanto, os mesmos necessitam de apoio especializado. Os 11 alunos com NEE foram laudados/diagnosticados por especialistas de cada área fora do espaço escolar.

CAPÍTULO 7 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO

7.1 As questões e os objetivos do estudo

Como afirma Gil (1987), “Questionarmo-nos é a maneira mais fácil e direta de formular um problema. Além disso, facilita sua identificação por parte de quem consulta o projeto ou o relatório da pesquisa. [...]”. (p. 27).

Diante deste questionamento, segundo Lakatos e Marconi (2000, p. 159), o problema científico de uma pesquisa está relacionado com alguma dificuldade de caráter teórico ou prático, levando em conta o conhecimento de algo de real importância, na busca de se encontrar uma solução. Este estudo teve como pressuposto o desconhecimento, ou diminuto conhecimento, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por parte dos docentes da educação infantil do município em estudo.

Para efeitos deste trabalho, partiu-se da seguinte questão: a falta de formação da área da educação especial e inclusiva, por parte dos professores da educação infantil, inviabiliza práticas pedagógicas inclusivas dentro do contexto escolar?

Mediante a questão supracitada, definimos como objetivo geral: descrever e analisar o antes, o durante e o depois de um plano de intervenção, no âmbito das atuais políticas de educação inclusiva, junto de 12 professoras a exercer as suas funções em três jardins de infância da sede do município de Santa Rita/MA e, como objetivos específicos, os seguintes:

- Descrever como se processa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e, mais concretamente, na sede do Município de Santa Rita/MA;
- Identificar o (des) conhecimento das políticas nacionais educativas nas áreas da educação especial e inclusiva, junto de doze professoras que trabalham em três escolas de Educação infantil do município de Santa-Rita/MA;
- Proporcionar um plano de formação, em função do diagnóstico realizado em três escolas de Infância, para ser implementado junto de 12 professoras de educação infantil da sede no Município de Santa Rita/MA;
- Analisar as contribuições do plano de formação proposto para as 12 professoras;
- Refletir em torno da formação oferecida e a oferecer no município da Santa-Rita/MA.

Segundo Mantoan (1997),

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (p. 142).

7.2 Justificação do Estudo

Esta pesquisa parte da inquietação surgida após a observação do município em estudo, onde se detectou que na rede municipal de ensino/SEMED existem vários alunos com diagnósticos diversos: deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, sendo que os mesmos são considerados público-alvo da educação especial. Espera-se com este estudo influenciar as políticas educativas inclusivas das três instituições, para que haja mudanças significativas e para que o direito dos alunos com NEE a uma educação inclusiva seja respeitado, dentro do sistema de ensino municipal.

Para não nos restringirmos ao campo educacional, abrangemos também uma vertente mais social e mantivemos contactos com outras instituições que também lidam com a pessoa deficiente, como: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES) e a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS), estas também de âmbito municipal.

A relação entre os sectores da educação, saúde e assistência social e transportes tem um papel de suma importância para a concretização das políticas educativas previstas.

Assim, destaca-se que:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no Aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida como inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural. (Oliveira, 2005, p. 71).

No processo de construção de uma proposta educacional mais coerente e que atendesse às necessidades das pessoas com deficiência enquanto cidadão participante da sociedade

brasileira, o Brasil sofreu várias reformas no decorrer da sua trajetória política educacional, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente. Assim, consideramos interessante entender os meandros que constituíram estas políticas como também as práticas educativas nelas contidas durante todo esse percurso, uma vez que tais políticas contribuíram de facto para a construção histórica de determinados direitos das crianças com deficiências.

A educação brasileira vem caminhando junto às suas diretrizes inclusivas na busca de fundamentar o seu papel socializador e pedagógico. Nesta perspectiva, vale ressaltar que, para que se caminhe nesta direção, é essencial que o sistema educacional do município busque conhecer as demandas reais de atendimento dos alunos da educação infantil com NEE. Em última instância, esperamos com esta pesquisa contribuir para que as políticas educativas inclusivas na rede municipal de ensino da cidade de Santa Rita se concretizem ao nível da educação de infância.

7.3 Paradigma em que o estudo se insere

Dada a natureza do problema, optámos por um estudo de carácter qualitativo, portanto, o pesquisador não precisa se preocupar com a quantidade, e sim apenas em apreender informações que trazem uma maior profundidade nos aspetos mais relevantes do fenómeno observado. (Myers, 2009).

Assim, a pesquisa constitui-se numa perspectiva fenomenológica interpretativa, pois dedicarmo-nos a obter dados significativos, que tratam de um movimento que engloba, também, a procura de sujeitos significativos que possam dizer durante o percurso do estudo suas experiências vividas no cotidiano.

Portanto, dando um particular destaque à componente de Intervenção-ação, orientando-nos de acordo com Oliveira e Cardoso (2009), quando referem que o processo de investigação-ação não segue um trajeto linear, mas que obedece:

À realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão, implicando a realização de tantos ciclos quanto àqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados. (p. 90).

Alguns autores, como Latorre (2003 apud Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2008), denominam 4 objetivos da investigação-ação, que são:

- a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo em que procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- b) Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;
- c) Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
- d) Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

Assim, esta pesquisa tem 12 professoras da educação infantil como um elemento crucial nas práticas pedagógicas inclusivas, visando contribuir para uma melhoria contínua do desempenho profissional das professoras das 3 escolas de educação infantil em estudo. De acordo com Tripp (2005), é uma modalidade de pesquisa-ação socialmente política.

Deste modo, pesquisar sobre as políticas educacionais inclusivas brasileiras é fecundar mudanças políticas necessárias para produzir dentro da escola discussões inerentes em relação à exclusão e inclusão dos alunos da educação infantil com NEE e que as desigualdades que estes alunos trazem por conta de questões sociais sejam combatidas com políticas educacionais inclusivas mais eficazes.

7.4 Seleção dos participantes da pesquisa

Para a realização deste trabalho, selecionámos 12 participantes que constituíram os sujeitos deste estudo. As professoras das 3 escolas de educação da sede do município em estudo, as que tinham nas suas salas de aula alunos com NEE. Antes de iniciar a pesquisa, foi pedida a autorização junto às 3 gestoras escolares (diretoras) da educação infantil. Em seguida, houve um diálogo com cada uma das 12 professoras para que as mesmas aceitassem participar deste estudo. Também foi formalizado, para cada instituição de educação infantil, que haveria a necessidade da aplicabilidade de um plano de formação para as professoras destas escolas.

As 12 participantes da pesquisa trabalham nas instituições de ensino infantil (creche e pré-escola). Estas docentes lecionam no maternal I com crianças de 02 anos, maternal II com crianças de 03 anos, como também no infantil I com crianças de 04 anos e infantil II com crianças de 05 anos de idade. Ainda como parte da caracterização destes participantes, vale

destacar que, dentro do sistema municipal de educação de Santa Rita/MA, as mesmas fazem parte do quadro de funcionários da SEMED, sendo estes contratados como também efetivos.

Quanto à sua formação acadêmica, podemos também salientar que todas as docentes possuem o antigo magistério e que 05 destas estão cursando o nível superior (pedagogia) e estão entre 2º e 3º período. Constatamos que 07 já possuem o curso superior em pedagogia e somente 01 possui uma especialização em gestão e supervisão escolar e que as suas experiências na docência variam entre 04 a 29 anos, conforme ilustra o quadro nº 09.

Quadro 9 - Caracterização Docente

DOCENTES	IDADES	TEMPO NA DOCÊNCIA	CURSANDO A GRADUAÇÃO em Pedagogia	GRADUADAS	PÓS-GRADUADOS
Professora 1	30	07 anos	2º período de Pedagogia		
Professora 2	28	05 anos	3º período de Pedagogia		
Professora 3	32	06 anos	3º período de Pedagogia		
Professora 4	35	04 anos	3º período de Pedagogia		
Professora 5	38	10 anos	2º período de Pedagogia		
Professora 6	51	29 anos		Pedagogia	
Professora 7	42	15 anos		Pedagogia	Gestão / supervisão escolar
Professora 8	44	18 anos		Pedagogia	
Professora 9	39	10 anos		Pedagogia	
Professora 10	37	09 anos		Pedagogia	
Professora 11	35	08 anos		Pedagogia	
Professora 12	41	20 anos		Pedagogia	

7.5 Apresentação e análise das diferentes fases do trabalho realizado

7.5.1 Fase da contextualização e diagnóstico

O ciclo do trabalho que definimos obedeceu aos objetivos definidos no ponto 7.1. Assim, numa primeira fase fizemos uma seleção da legislação e referências bibliográficas sobre a temática a abordar, com a finalidade de contextualizar e suportar teoricamente a segunda fase do trabalho. Passamos, depois, à outra fase, que denominamos de diagnóstica, pois o objetivo era identificar o (des) conhecimento das doze professoras em relação às políticas da educação Inclusiva do município para, a partir daí, desenhar a fase subsequente, que consistia num plano de formação e posterior verificação do impacto dessa formação. Assim, destaca-se que as principais técnicas utilizadas neste estudo foram a análise documental de legislação, documentos de planificação e relatórios de monitoria e avaliação e as entrevistas individuais estruturadas, conversas com o grupo alvo da formação e o questionário individual.

No início do trabalho, com as entrevistas individuais, pretendeu-se fazer um diagnóstico da situação e uma auscultação de opinião aos principais envolvidos. Durante a entrevista as professoras puderam ficar à vontade para se sentirem mais confiantes para responder as 10 perguntas da entrevista. Pois, como mencionam Laville & Dionne (1999), é importante seguir algumas recomendações durante a entrevista, tais como fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte e não se deixar enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a “objetivação”.

As entrevistas individuais deste estudo foram realizadas seguindo o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS) proposto por Nicolaci-da-Costa (2004). Este método sistematiza os procedimentos seguindo uma preparação, realização e análise da entrevista. Assim, segue um roteiro prévio até a aplicação da entrevista com os sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que as respostas das entrevistadas foram colocadas de forma anónima seguindo a vontade das professoras.

Optámos pela entrevista estruturada, isto é, seguimos um Guião contendo 10 perguntas abertas, tendo o mesmo como objetivo obter informações por meio das opiniões das 12 professoras da educação infantil, a respeito de como se processa ou não a garantia da

política de educação especial e inclusiva das 03 instituições de educação infantil situada no município de Santa Rita/MA, em relação aos alunos com NEE.

Finalmente, para tratar os dados das entrevistas individuais, colocamos as respostas, numa primeira fase, num quadro resumo e criamos, posteriormente, as categorias de acordo com o sugerido por Bardin (2010).

Com base no quadro 12 (Anexo 3), foram criadas as categorias de resposta e respetivos indicadores.

De posse dos resultados da entrevista, iniciou-se a elaboração de categorias e respetivos indicadores que dessem conta de classificar as respostas das inquiridas de acordo com seus conhecimentos prévios sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva do Brasil.

Para as respostas à primeira pergunta, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Direitos humanos e Convivência.

Em relação às respostas da segunda pergunta, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Instituições de apoio e Eventos internacionais.

No que se refere à terceira pergunta, foram criadas 3 grandes categorias, a saber: Aumento de matrículas dos alunos com NEE; Criação de salas de recursos multifuncionais; Inclusão de cuidadores e tutores.

Com relação à quarta pergunta, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Metodologias e Recursos.

Quanto à quinta pergunta, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Sala do AEE e Cuidadores.

No que concerne à sexta pergunta 2, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Muito importante e Essencial.

Para a sétima pergunta, foram criadas 3 grandes categorias, a saber: Cursos; Capacitações; Oficinas.

Para a oitava pergunta, foram criadas 3 categorias, a saber: Inclusão no espaço escolar; Criação da Sala do AEE; Inclusão de outros profissionais.

Para a nona pergunta, foram criadas 2 categorias, a saber: Metodologias e Recursos adaptáveis.

No que diz respeito à décima pergunta, foram criadas 2 grandes categorias, a saber: Suporte ao professor; Seriedade na aplicação da política de educação especial e inclusiva.

Reportando-nos às suas respostas, com base na análise de conteúdo e respetivas categorias criadas, gostaríamos de evidenciar o seguinte:

Conceito de Educação Especial e Inclusiva

Quando interrogadas relativamente à pergunta 01 (em relação ao conceito de educação especial e inclusiva), as professoras – P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 referem a questão aos direitos de todas as crianças estudarem juntas nos espaços escolares sem discriminação. E somente uma (P2) referiu o conceito de educação especial e inclusiva como uma forma de juntar as crianças especiais com as “normais”.

Políticas públicas inclusivas

Ao pedir que as mesmas citassem duas políticas públicas inclusivas para os alunos com NEE, 05 delas: P6, P8, P9, P10, P12 mencionam o Instituto Benjamim Constant, o Instituto Nacional dos Surdos e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As P1 e P3 citaram a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos. A P2 descreveu como políticas a Inclusão dos alunos deficientes e Projetos Escolares, P4 cita a Educação inclusiva e Inclusão Social, P11 menciona o acompanhamento da Sala do AEE como uma política e a P5 não citou nenhuma política.

Dificuldades sentidas no processo de inclusão

Em relação ao contexto das dificuldades encontradas na sala de aula em relação a algum aluno com deficiência, 05 professores (P2, P4, P6, P8, P9, P12) relatam a falta de recursos pedagógicos e formação continuada para lidar com as deficiências dos alunos. Sendo que as P10 e P5 mencionam a falta de apoio pedagógico da escola, como também a aceitação dos pais em relação à deficiência de seus filhos. Quanto à P1 e P3, citam como dificuldades trabalhar com o aluno e a sua deficiência específica. Já a P7 cita a sua falta de experiência com crianças deficientes e também as salas lotadas, e somente a P11 não respondeu a esta pergunta.

Vantagens da Inclusão educativa

Quando perguntado se as mesmas acham importante o processo de inclusão como um fator de desenvolvimento da criança deficiente, todas as 12 professoras responderam que SIM, sendo que nas suas justificativas as P1, P2, P3, P5, P10, P11 citam como grau de importância a interação que os alunos deficientes vão ter com os alunos que não possuem algum tipo de deficiência e que esta inclusão possibilita melhorias na comunicação, socialização, autonomia e seus aspectos cognitivos. A P4 ressalva que é importante, pois a inclusão possibilita a criação de novas estratégias para trabalhar com todos os alunos, já P6 e P9 acha importante essa inclusão, pois a criança deficiente vai sentir-se igual às demais.

Tipo de apoio fornecido pela escola

Ao questionar que tipo de apoio é dado pela escola referente ao aluno com deficiência, 09 professores mencionam que têm algum tipo de apoio. Assim, P6, P8, P9, P10, P11, P12 citam como apoio a Sala do AEE e os cuidadores da sala regular. Já P4 e P5 mencionam os projetos pedagógicos da escola como uma forma de apoio, P2 afirma o apoio dos funcionários da escola, P1 menciona o acolhimento e o respeito que a escola dá aos alunos com deficiência como forma de apoio, por fim P7 e P3 afirmam que não recebem nenhum tipo de apoio.

A importância de uma sala de recursos

Quanto à abordagem do grau de importância de uma sala de recursos na própria escola, 11 das professoras entrevistadas deram um grau de importância sendo que algumas delas (P1, P3, P12) justificaram esse grau de importância ao mencionar que vem somar com o trabalho do professor em sala de aula nos aspectos social, cognitivo e psicológico do aluno deficiente. Assim, P8 acha importante a existência da sala de recursos, pois afirma que os professores nunca estão preparados para trabalhar com os alunos com NEE. Portanto, somente P5 não deu nenhum grau de importância para a existência de uma sala do AEE na própria escola. Portanto, as P2, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11 mencionam que é muito importante ou essencial à existência da sala AEE na própria escola.

Contributos para a formação contínua

Quanto ao contributo para a formação contínua na modalidade de educação especial dentro do município, todas as 12 entrevistadas foram categóricas ao mencionar a oferta de

curso, capacitações pedagógicas, oficinas, formações continuadas todas dentro da modalidade Educação Especial.

Mudanças que a política de educação inclusiva trouxe

Questionámos às 12 docentes em relação às mudanças que as políticas inclusivas trouxeram para a escola, 05 professoras: P1, P3, P5, P7, P11 responderam da seguinte forma: a mudança existente foi à inclusão dos alunos com deficiência na sala regular nas escolas brasileiras. Tivemos também como respostas de 05 professoras: P6, P8, P9, P10 e P12 quem mencionam em suas respostas como mudanças à criação das salas do AEE e a inclusão dos profissionais como os (cuidadores) na sala regular. Portanto, apenas 01 professora a P2 menciona como mudanças na aprendizagem, adaptação e desempenho dos alunos deficientes e por último 01 professora P4 não respondeu a esta pergunta.

Estratégias para a inclusão da criança com deficiente

Ao questionar as docentes entrevistadas sobre a questão a utilização de estratégias para a inclusão da criança deficiente, 06 das 12 docentes como as: P1, P3, P4, P9, P10 e P12 responderam que utilizam formas lúdicas em sua sala de aula como (jogos, brincadeiras e a criação de recursos) para trabalhar com estas crianças. As professoras P6, P8 mencionam a pesquisa de novas metodologias e recursos para trabalhar com o aluno com NEE em sala de aula. Já as professoras P2, P5 e P11 utilizam como estratégias o diálogo e interação de todos em sala de aula. Por fim, a docente P7 isentou-se de responder a esta pergunta.

Sugestões para mudança das políticas

Quando pedidas sugestões para as mudanças nas políticas, das 12 professoras 06 como: P1, P2, P3, P6, P9, P10 e P12 sugeriram como mudanças mais suporte pedagógico ao professor como (formação docente, recursos e cursos). As docentes P7 e P11 mencionaram criação de salas do AEE / multifuncionais. As docentes P4, P5 e P8 não deram nenhuma sugestão.

Assim, através da análise das entrevistas aplicadas as 12 professoras participantes da pesquisa em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: em Santa Rita/MA, procurou-se conhecer qual o entendimento a respeito da educação especial e inclusiva.

As principais constatações decorrentes da análise do quadro 10 (Anexo 1) e das categorias criadas foram as seguintes:

1 - As professoras, na sua maioria, entendem a inclusão como um direito de todas as crianças estudarem juntas. De facto, segundo a PNEEPEI, a mesma pauta-se por um paradigma educacional visando os direitos humanos, o direito à educação de qualidade para todos e a valorização da diversidade humana (Brasil, 2008).

2 - Em relação ao conhecimento de pelo menos duas políticas públicas inclusivas que contemple os alunos com NEE, das 12 inquiridas, a maioria delas confunde políticas públicas de inclusão com as instituições de apoio que lidam com Pessoas com deficiência ou com alguns eventos internacionais como: Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990), Declaração de Salamanca, 1994.

3 - Como ponto importante no que tange às opiniões dadas em termo de mudanças que a Política Nacional de Educação Especial trouxe, pôde-se identificar, nas suas respostas, que registaram mudanças significativas para as crianças com NEE, nomeadamente no acesso, no aumento de matrículas destas crianças nas escolas públicas regulares, na criação de salas de recursos multifuncionais e na contratação de cuidadores e tutores para os alunos com NEE.

4 - Na sequência das análises, quanto aos procedimentos de inclusão utilizados pelas inquiridas em sala de aula, estas, na sua totalidade, afirmam utilizarem algumas metodologias, quando possível, que envolvem jogos, brincadeiras e criação de alguns recursos inclusivos. Destacam também que têm dificuldades em incluir alguns alunos com NEE por não conhecerem as suas deficiências, por não terem os recursos apropriados e por não receberem formações para lidar com alunos com NEE na sala de aula e na escola.

5 – Averiguámos que a maioria das docentes, quando questionadas sobre o Tipo de apoio fornecido pela escola, relatam a sala do AEE e os cuidadores na sala regular. Observa-se que a maioria das inquiridas vê a sala do AEE e os cuidadores como os únicos apoios para os seus alunos com NEE obterem uma aprendizagem significativa.

6 – No âmbito da pergunta em relação ao Grau de importância de uma sala de recursos, destacamos que mais da metade das inquiridas afirmam que as salas de recursos como

sendo muito importante ou até mesmo essencial à existência da mesma dentro da própria escola.

7 – Conforme foram sendo questionadas a respeito dos Contributos para a formação contínua, verificou-se que, na sua totalidade, as inquiridas mencionam as ofertas de curso, capacitações e oficinas dentro da modalidade de educação especial para os docentes.

8 – Mediante a questão sobre Mudanças que a política de educação inclusiva trouxe, destaca-se uma metade das inquiridas afirmando que houve mudança no sentido da inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, sendo que a outra metade das inquiridas mencionaram como mudança a criação de salas de recursos e a inclusão de outros profissionais dentro da escola.

9 – Com base na pergunta sobre as Estratégias para a inclusão da criança com deficiência, quase na sua totalidade as inquiridas mencionam que utilizam várias metodologias como: (jogos, brincadeiras e criação de recursos) para tentar incluir os alunos com NEE em suas salas de aula.

10 – Aferimos no que tange Sugestões para mudança das políticas, que a maioria das inquiridas partilha a ideia que a política deveria dar mais suportes aos docentes como: facilitação de formações, cursos e recursos adaptáveis para que os mesmos pudessem trabalhar com os alunos com NEE.

Diante das respostas dadas pelas inquiridas, observa-se a necessidade de informações sobre as políticas de educação inclusiva, salientamos a importância de uma formação que possibilite ao professor contribuir para a qualidade do ensino das crianças com NEE. De facto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca consolidar um ideário inclusivo na educação brasileira, pelo menos nos moldes como ocorre nos paradigmas atuais. Este documento prevê como um dos seus objetivos, a garantia de formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação de professores da sala regular e os demais profissionais da educação para a inclusão escolar (Brasil, 2008).

7.5.2 Fase da formação

Diante dos primeiros diagnósticos foi possível traçar um plano de intervenção denominado “A Educação especial e Inclusiva no município de Santa Rita”, orientado pela autora deste

trabalho que, à data, exercia a função de Coordenadora pedagógica da Modalidade da Educação Especial. O plano de intervenção desta pesquisa partiu das entrevistas realizadas as 12 professoras e consistiu na implementação de uma formação para os 12 docentes das três escolas de educação infantil. Esta primeira fase consistiu numa formação durante três dias: 02, 03 e 08/05/2019 e decorreu no auditório da SEMED. As formações aconteceram no turno matutino nos horários das 08h00min às 12h00min, com intervalos de 15 mim. Dentro das formações destacamos como tema principal I Formação da Educação Especial e Inclusiva: Os desafios da educação especial e inclusiva no município de Santa Rita/Ma, sendo que foram também abordadas as políticas educacionais inclusivas (Anexo 1).

Atendendo ao facto das 12 professoras terem solicitado mais formação, proporcionou-se a integração destas 12 professoras numa Jornada Pedagógica do município com palestras, oficinas e orientações aos pais dos alunos com NEE incluindo-se as áreas da saúde e assistência social. A jornada pedagógica aconteceu nos períodos de 31/07 a 02/08 /2019. De referir que a jornada pedagógica foi proporcionada as 12 participantes da pesquisa e também a todos os docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, pais, autoridade e a sociedade civil do município (Anexo 2).

7.5.3 Fase da pós-formação

Depois da primeira formação “A Educação especial e Inclusiva no município de Santa Rita”, a fim de dar resposta ao objetivo específico “Analisar as contribuições do plano de formação proposto para os três jardins de infância da sede no Município de Santa Rita - MA” e também como forma de avaliar a apreensão dos conteúdos transmitidos optámos por fazer uma entrevista de grupo com a finalidade de perceber qual a percepção das professoras em relação à formação recebida durante a jornada pedagógica. Registaram-se as ideias principais que realçaram como aspecto principal a importância desta formação para um melhor conhecimento das políticas públicas federais e do município. No entanto, referiram não ter sido suficiente e que continuavam a sentir que deveria haver um maior investimento a este nível, nomeadamente, estratégias específicas para lidar com as crianças e formas de articulação com os sectores da saúde e ação social.

A totalidade das professoras referiu também que agora podem afirmar com mais certeza que a política educativa do seu Município, assim como as práticas docentes não atender às necessidades dos alunos com NEE e justificam a sua resposta com argumentos relacionados

com: falta de apoio, falta de recursos, sobrelotação das salas e, sobretudo com a falta de formação docente para atender crianças que necessitam de apoio específico. Já nas entrevistas estas haviam referido que trabalham sem saber se a metodologia que utilizam é a correta e que se sentem com medo por não possuírem nenhum tipo de formação para lidar com as especificidades destes alunos.

Para Beyer (2003), isto é algo que assusta os profissionais da educação e que pode criar alguma resistência ao movimento da educação inclusiva. No entanto, verificou-se que após esta formação, o discurso das 12 professoras, apesar de continuarem a referir a questão da falta de formação, já começa a evidenciar o quanto a aplicação das políticas de educação especial e inclusivas são importantes para os alunos com NEE. Portanto, elas passaram a observar que determinados serviços e recursos importantes contidos na PEEPEI para os alunos com NEE não contemplam os seus alunos e que se houvesse determinados serviços como: (AEE, recursos pedagógicos adequados, formações de professores, equipe multidisciplinar e avaliação da aprendizagem) dentro do espaço escolar as aprendizagens dos alunos seriam significativas.

Verificou-se ainda um impacto positivo desta formação na apreensão do verdadeiro conceito de inclusão. As professoras, durante esta conversa de grupo com caráter avaliativo referiram sistematicamente que a inclusão nas escolas só será possível se houver um esforço de mudança e melhoria no sistema educacional perpassando pela própria escola, caso contrário deverá falar-se de integração, tendo as crianças e famílias que estarem constantemente a adaptar-se à escola e não o contrário.

Finalmente, realçaram a importância das instituições onde trabalham terem um Projeto Político Pedagógico que contemple os alunos com NEE. Tal como Ropoli et al. (2010) afirmam: “[...] as mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão democrática” (p. 10).

Em relação às jornadas pedagógicas, elaboramos um questionário (Anexo 4). Tratamos os dados recolhidos, tendo-os colocado num quadro (Anexo 3), apresentando, desta forma, os resultados, da avaliação desta segunda fase. Cada uma das doze professoras inquiridas será representada pela letra P.

Na primeira pergunta, utilizamos uma escala de 0 a 10 para medir o grau de satisfação da jornada pedagógica, e em seguida as professoras puderam referir o que mais gostaram e o que menos gostaram nas jornadas pedagógicas. Diante das respostas dadas, observa-se que há uma variação na escala entre o grau 6 a 10, sendo o grau 9 com maior satisfação respondido por 4 docentes. E quando questionadas do que mais gostaram na jornada pedagógica, na sua maioria disseram gostar dos temas abordados nas palestras, podemos destacar a palestra de abertura na jornada pedagógica a: (Inclusão e políticas públicas para todos e a valorização das diferenças e para o encerramento da jornada: O professor e a inclusão: Formação e Desafios à prática docente) temas estes que se delineiam nesta pesquisa por ser de grande relevância, pois o mesmo veio contribuir para o conhecimento dos docentes em termos das políticas de inclusão no âmbito educacional. Em relação o que não gostaram as professoras relataram o tempo, pois acharam muito pouco o tempo das palestras.

Para a segunda pergunta também se utilizou uma escala de 0 a 10, quanto é que considera que a jornada pedagógica ajudou a compreender melhor as políticas educativas do Município? As docentes P1, P3, P4 e P9 atribuíram um 9; já as P2, P5 e P6 atribuíram um 8; sendo que as P7, P8, P10, P11, P12 atribuíram um 10. De realçar que se constata haver uma variação na escala entre 8 e 10, sendo o grau 10 com maior satisfação respondido por 5 professoras.

Em relação à terceira questão, se as docentes sentem mais preparadas para acolher as crianças com NEE, as 12 docentes foram categóricas em afirmar que sim, e em seguida se justificam dizendo ter ampliado os seus conhecimentos em relação às políticas inclusivas, direitos, e metodologias em relação às crianças com NEE.

Analisando as respostas dadas pelas professoras em relação à quarta questão o que deve ser de competência da SEMED as P1, P2, P4, P5, P6, P9, P11 e P12 mencionam que a secretaria municipal de educação (SEMED) deve abrir novas salas de atendimento Educacional Especializado (AEE), deve também proporcionar formações para os professores; as P3, P7, P8 e P10 afirmam que a SEMED deve proporcionar cursos de formação para qualificar os docentes dentro da modalidade de educação especial e inclusiva e também dispor de recursos adaptáveis para que os professores trabalhem com os seus alunos com NEE. Em relação à competência da Escola: as P1, P2 e P4. As mesmas

mencionam que a escola deve proporcionar formações para os professores, viabilizar recursos adaptáveis; já as P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11 e P12 mencionam que a própria escola deve estruturar o seu ambiente físico para receber melhor os alunos com NEE; e somente a P7 menciona que a escola deveria proporcionar uma equipe multidisciplinar dentro da própria escola para acompanhar o desenvolvimento das crianças com NEE.

Quanto à relação de formação no ambiente escolar, vale ressaltar que a autora Yoshida (2018), menciona que a formação dentro da própria escola é o ideal, portanto cada gestor (a) escolar conhece melhor sua equipe pedagógica, assim o gestor (a) da escola, deve levantar informações pertinentes aos alunos com deficiência e compartilhar com a comunidade escola. Outro ponto levantado pelas docentes em relação a disponibilizar recursos pedagógicos para que os mesmos possam trabalhar com seus alunos com NEE e adaptação do ambiente escolar para melhor acolher estes alunos.

Por fim, a quinta e última pergunta em termos das necessidades de formações as mesmas são categóricas em afirmar que suas necessidades são formações dentro da própria modalidade de educação especial (cursos, palestras, oficinas e minicursos). Para que haja a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, Bueno (2008) destaca que temos que contar com professores preparados em seu trabalho docente, assim os mesmos possam contribuir em uma perspectiva de reduzir gradativamente a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a relevância desta pesquisa, foi possível destacar, no campo teórico, a legislação mais relevante referente às políticas educacionais brasileiras. Portanto, após décadas sob influência das políticas governamentais, ocorreram discussões em termos de políticas inclusivas para efetivar os direitos de igualdade, acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Acreditamos que a educação para todos é a principal ferramenta de transformação social para relativizar as diferenças no nosso cotidiano. Neste sentido, a educação inclusiva tem um papel de suma importância na busca de princípios básicos para amenizar qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais.

Somente nos meados do século XX, o Brasil começa a apresentar avanços importantes voltados à pessoa com deficiência no âmbito educacional, definindo, assim, as implementações de Políticas de Educação Inclusivas. Isso se dá em face das legislações que se pautaram em torno das orientações de documentos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal (1988), a LDBEN, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), dentre outros já supracitados nesta pesquisa.

Nos anos de 2000, o Brasil assume dentro da Política Nacional de Educação Especial à educação inclusiva como um paradigma educacional. Neste sentido, a mesma vem objetivar a oportunidade de uma educação democrática para todos. Neste contexto, viabiliza as práticas escolares com a convivência a diversidade e as diferenças culturais e individuais, inclusivas aos educandos com NEE no ensino regular comum. (Oliveira, 2005).

Para Giroux (1997), a inclusão traz consigo uma contribuição para uma educação diferente, em face transformadora e que vai além da visão neoliberal de capacitismo. No entanto, a partir do convívio com adversidade e a utilização de toda a sua riqueza, espera-se a formação de um indivíduo mais crítico que possa decidir e não somente servir.

Vale destacar que a Política de Educação inclusiva no município pesquisado é recente. Pois a mesma só foi consolidada como uma política no seu Plano Municipal de Educação/PME – regulamentada pela Lei Municipal nº 206 de 19/06/2015, que disciplina a organização do ensino no município. Neste sentido, a educação especial e inclusiva está no processo de organização no município a partir deste plano, embora já houvesse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como também as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica e na modalidade de Educação Especial, chegando ao município em anos anteriores ao PME

a ser contemplado pelo MEC com duas salas de recursos em duas escolas regular, contendo materiais específicos para as salas de atendimento educacional especializado. Vale salientar que atualmente, no município, está funcionando apenas uma sala AEE e que não é suficiente para atender todos os alunos com NEE deste município.

Vale ainda salientar que o município correspondeu a um dos pontos importantes da PNEPEI, que foi a garantia de que todas as crianças com NEE e seus pais, ao procurarem qualquer escola da rede regular de ensino municipal, tivessem suas vagas garantidas, sob exigências legais. Neste sentido, houve um aumento significativo das crianças com NEE no ambiente escolar, porém outros serviços de apoio ficaram aquém do desejável.

Embora as políticas se definam como inclusivas, com planos e diretrizes para as ações pedagógicas e de atendimento quanto à formação de professores, muitos aspectos ainda não atendem às necessidades educativas das crianças com NEE dentro da escola. Conforme Oliveira e Santo (2007) apontam, as dificuldades no processo de implementação da política de inclusão dentro da escola podem caracterizar-se por três dimensões:

- Mentalidade, representações, atitudes discriminatória e de resistência aos alunos com NEE;
- Recursos técnicos, materiais, infraestrutura e pessoal insuficientes ou ausentes para o necessário atendimento educacional às pessoas que apresentam necessidades educativas especiais no ambiente escolar;
- Formação inicial ou continuada de professores não específica para o trabalho docente com alunos com NEE.

Para se processar a efetivação da política de educação inclusiva no município, encontram-se vários desafios, os quais devem ser encarados principalmente na rede pública de ensino. Assim, apesar de algumas resistências por parte dos docentes em aceitar alunos com NEE, já existe uma aceitação por parte de alguns professores da sala regular em aceitar os alunos como NEE no processo de inclusão.

De salientar que as estratégias utilizadas pela escola ainda não estão conseguindo evitar problemas de ordem estrutural, atitudinal e de informação. Portanto, o que se percebe é que o processo de inclusão ainda está muito assente na questão das crianças com NEE,

sendo necessário avançar dentro dos aspetos estruturais, pedagógico, apoio técnico e na formação do corpo docentes da escola.

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar o antes, o durante e o depois de um plano de intervenção, no âmbito das atuais políticas de educação inclusiva, junto de 12 professoras a exercer as suas funções em três jardins de infância da sede do município de Santa Rita – MA. A princípio, o Plano contemplava três dias de formação (fase 1), tendo sido de fundamental importância, pois abordou-se as principais políticas educacionais inclusivas educativas. Com as formações, as mesmas obtiveram informações importantes que até antes desconheciam.

Ao perceber que os três dias formações não eram suficientes para estas 12 professoras, visto também a SEMED nunca ter feito formações direcionadas às políticas educacionais inclusivas para os seus docentes no município, foi necessário complementar a fase 1 criando um segundo plano de formações em formato de jornada pedagógica como se faz todo início de ano letivo no município. Assim, ampliando para além das 12 professoras, abrangendo todos os educadores da rede municipal de ensino. Na jornada foram tratados de assuntos referentes ao tema em destaque desta pesquisa, tratando das políticas inclusivas em âmbito educacional, tendo como apoio a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social.

Observa-se que após a formação, da fase 1 e mais a jornada pedagógica, fase 2, o impacto das formações para as 12 docentes foi positivo, visto que as mesmas afirmaram estarem mais preparadas para receber os alunos com NEE, não recebem esses alunos apenas como uma obrigação, mas sim como um direito que os mesmos têm a estarem no ambiente escolar regular, as mesmas também consideram as políticas inclusivas importantes tanto para os alunos com NEE como para o docentes, visto que os mesmos também são contemplados com formações dentro da política de inclusão e ressaltaram que outros serviços de apoio também são importantes para o aprendizado dos alunos.

No entanto, através dos dados recolhidos, observa-se que as políticas públicas de educação inclusiva no município de Santa Rita precisam percorrer um caminho longo, principalmente no que se refere à efetividade de professores capacitados, recursos, infraestrutura das escolas, equipe técnica, matrículas das crianças etc.

A pesquisa revelou claramente que o que aflige as docentes em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em sua sala de aula regular é falta de formação, visto que os professores ainda têm muitas dúvidas como se processa a PNEEPEI, mais concretamente em relação à forma como as mesmas deverão trabalhar com os alunos com NEE.

Finalizamos este trabalho, pois objetivo também era refletir em torno da formação oferecida e a oferecer no município de Santa Rita/Ma. Evidenciamos algumas reflexões e considerações de aspetos importantes como:

- As formações e a jornada pedagógicas foram momentos especiais para as docentes, visto que as mesmas nunca tinham participado de formações sobre as questões de políticas educativas inclusivas para alunos com NEE. Portanto, nestas formações as 12 professoras puderam discutir e refletir sobre suas práticas que julgavam ser inclusivas, puderam adquirir novos conhecimentos a respeito da política de inclusão dos alunos com NEE;

- A partir desta pesquisa foi possível a SEMED compreender e colocar em prática uma de suas metas do PME a respeito das formações pedagógicas para a modalidade da educação especial aos docentes da educação infantil, como também dos demais níveis e modalidade de ensino, vale ressaltar que estas formações e jornadas aconteceram 2019 e em sua jornada do início do ano letivo de 2020, sendo incluídas formações direcionadas para a modalidade de educação especial;

- Ainda que “timidamente”, observa-se que, após as formações e a jornada pedagógica, as 12 professoras da educação infantil começaram a desenvolver algumas ações dentro de sua prática pedagógica referentes aos alunos com NEE em sua sala regular, estando algumas delas a fazer especialização na área de educação especial e inclusiva. Neste sentido, as professoras da educação infantil têm em sua consciência que precisam estar preparadas, ou seja, capacitadas para receber alunos com NEE no ambiente escolar e que possam atuar no processo de mudanças necessário na inclusão dos mesmos;

- No final desta pesquisa, observou-se a necessidade e a importância em se ter observado as práticas pedagógicas antes e depois das formações. Poderia ter sido uma forma mais eficaz de perceber o impacto das formações na implementação de ações e medidas de inclusão a estes alunos. No entanto, dado o tempo dedicado à planificação das formações,

acompanhamento e participação nas mesmas, assim como a construção de instrumentos de avaliação das mesmas, tal não foi viável dentro do limite temporal estabelecido, deixando apenas esta nota para posteriores trabalhos.

Diante do panorama pesquisado, colocam-se desafios na aplicabilidade das políticas públicas educacionais numa perspectiva inclusiva, tornando difícil a construção de uma diversidade, cidadania e formação profissional, no âmbito da educação inclusiva. Ao analisar estas políticas educativas dentro desta pesquisa, fica evidente a forma de organização do sistema de ensino brasileiro, o mesmo está carregado de significados sociais, regionais, culturais e políticos que por vezes são gerados pela falta de gestão no âmbito (federal estadual e municipal). Onde isso acarreta falta de informação e formações dos docentes (inicial e continuada) em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação à Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Santa Rita/MA, a mesma só vai ser possível dentro do sistema educativo municipal quando houver uma quebra de tabus e paradigmas por parte do gestor municipal e daqueles que compõem o sistema municipal de ensino. Como explica Ferreira (2018), a educação só será inclusiva se acontecer de forma real. Neste sentido, a escola precisa ser apoiada, para que a própria escola, na qual se incluem os professores, entenda qual é o seu papel neste processo inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

- Batista, C. A. M. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília, DF: MEC, SEESP.
- Balbino, E. S. & Santos, P. A. (2015). A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. In *Anais do 1 Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca*, Arapiraca.
- Baptista, C. R. & Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Baptista, C. R. (2006). A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In C. R. Baptista (org), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4. ed.) Lisboa: Edições 70.
- Beyer, H. O. (2003). A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, 2(22), 13-44.
- Biaggio, R. (2007, nov.) A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escola. *Criança - do professor de educação infantil*, 44, 19-24.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 03 fev. 2019.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 14 jun. 2019.
- Brasil (1994a). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO.

- Brasil (1994b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP.
- Brasil (1994c). *Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- Brasil (1994d). *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.
- Brasil (1998a, 12 mar.). Projeto de Lei nº 4.155. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, 53(42).
- Brasil (1998b). Ministério da Educação e do Desporto de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF. v. 1.
- Brasil (2001a). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE) Introdução e objetivos PNE - 2001*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2001b). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP.
- Brasil (2001c). Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Básica do ano 2000*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- Brasil (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da

- República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 28 jan. 2019.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) 9.394/1996*. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil (2010a). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação e Inclusiva*. Brasília, DF: SECADI.
- Brasil (2010b). Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Brasília, DF: MEC. v. 1.
- Brasil (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Série Ação Parlamentar, 436).
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.
- Brasil (2016). *Leitura e Escrita da Educação Infantil: Caderno de apresentação* (1. ed.). Brasília, DF: MEC/SEB.
- Brasil (2019). Ministério da Educação. *Sistema e-MEC: instituições de educação superior e cursos cadastrados*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- Brasil (2010). *Censo Escolar*. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 27 mai. 2020.

- Cardoso, A. P., & Pereira, M. C (2007). Educar para a cidadania: um projecto de investigação-acção em educação de infância. *Educare/ Educere (Aprendizagem ao longo da vida)* Ano 13 (20), 151 – 165.
- Carneiro, M. A. (2015). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva* (23. ed. revista ampliada). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carneiro, R. U. C. (2012, jan./jul.). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 8(12), 81-95.
- Chimentão, L. K. (2009, jul.). O significado da Formação docente. In *Anais do 4º Congresso Paranaense de Educação Física Escolar*, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo_moral2.pdf> Acesso em: 13 jun. 2019.
- Conselho Nacional de Educação (2001). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Conselho Nacional de Educação (2002). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Conselho Nacional de Educação (2015). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Equipe Diversa (2017, 20 jan.). *Acessibilidade na escola: princípios, conceitos e exemplos para se inspirar*. Diversa – Educação Inclusiva na prática. Disponível em:

<https://diversa.org.br/acessibilidade-na-escola-principios-conceitos-e-exemplos-para-se-inspirar/?gclid=CjwKCAiAqJn9BRB0EiwAJ1SztYW4NgHxckTvDUneirpaUGLKVNj6uJChUHUFxSneCvrW- DG IVhBoCb9YQAvD BwE> Acesso em: 08 jul. 2019.

Ferreira, W. (2015, jul./dez.). O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 9(17).

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1997, nov.). *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte, MG: CONED.

Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.

Giroto, C. R. M., Poker, R. B. & Omote, S (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília, SP: Cultura Acadêmica.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Hine, J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive. High school classrooms: recommendations for principals. *Intervention in school and clinic*, 43(5), 277-282.

Instituto Rodrigo Mendes (2016, 12 jul.). *O caso da escola Clarisse Fecury - Diversa-Educação inclusiva na prática*. [arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ntoMjoWg9nw>> Acesso em: 01 maio 2019.

Instituto Rodrigo Mendes (2016, 12 dez.). *O caso da escola Donícia Maria da Costa - Educação inclusiva na prática (Libras e audiodescrição)* [arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lof_bVjw_jg> Acesso em: 01 maio 2019.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5. ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica docente*. Barcelona: Graó. ISBN 8478272925.

- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, SP: Memnon Editora SENAC.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo, SP: Moderna.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas* (6. ed.). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Ministério da Educação (2013, 5 abr.). *Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade%3cem>
Acesso em: 15 ago. 2019.
- MJuarez_78 (2018, 11 dez). *Anúncio de Natal com um porco-espinho celebrando a diferença e amor* [arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XijJavNcOhw>> Acesso em: 01 maio 2019.
- Moreira, A. (2010). *Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Myers, M. D. (2009). *Qualitative research in business & management*. London: Sage.
- Nicolaci-da-Costa A. M. (1994). A análise de discurso em questão. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 10(2), 317-331.
- Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como de aprendizagem em la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91 – 109.
- Oliveira, G. G. & Veloso, L. M. M. (2017). Principais desafios da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. *Revista Brasileira de Educação Básica*, 2(2). Disponível em: <https://beducaobasica.com.br/principais-desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-no-sistema--educacional/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

- Oliveira, I. A. (2005). *Saberes, imaginários e representações na educação especial: Problemática ética da “diferença” e da exclusão social* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, I. A. & Santos, T. R. L. (2007). *Política de educação especial inclusiva e formação de professores no Município de Ananindeua – Pará*. Belém, PA: CCSE/UEPA.
- Oliveira, P. S. de & Mendes, E. G. (2017, mar.). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(1), 264-279. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201605145723>> Acesso em: 04 jul. 2020.
- Pastoriza, T. B., Orlando, R. M., & Caiado, K. R. (2015). Produção do conhecimento sobre ensino de geografia para pessoas com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10 (especial), 773-786.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo, SP: Summus Editorial.
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. da C. T. dos, & Machado, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- Santa Rita (2015). *Lei nº 206, de 19 de junho de 2015*. Estabelece o Plano Municipal de Santa Rita, Maranhão. Santa Rita, MA: Prefeitura Municipal.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online], 31(3), 443-466.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO.
- UNESCO (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE.
- Yoshida, S. (2018, 29 mar.). Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. *Nova Escola Gestão*. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em: 16 out. 2020.

ANEXOS

Anexo 1 – Primeira fase do Plano de formação

Quadro 10 - Plano de formação para as três instituições / 1º fase

PÚBLICO DA PESQUISA	DATAÇÃO	DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	TEMAS ABORDADOS (BASES LEGAIS)
12 PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	02/05/2019	<p>1º - FORMAÇÃO Educação Especial e Inclusiva: Os desafios da Educação Especial e Inclusiva no Município de Santa Rita/MA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Primeiro momento: <ul style="list-style-type: none"> • Professores de LIBRAS – dando boas vindas; • Vídeo: Anúncio de Natal com um porco-espinho celebrando a diferença e amor. https://www.youtube.com/watch?v=XijJavNcOhw ❖ Segundo momento: <ul style="list-style-type: none"> • Depoimento de 04 professoras ❖ Terceiro momento: <ul style="list-style-type: none"> • Palestra: Temática (As políticas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil) 	<ul style="list-style-type: none"> • O que nos diz a Constituição Federal de 1988 sobre a educação especial; • A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Educação Especial – Artigos: 58, 59; • O que é educação especial ?; • O que é educação Inclusiva; • PNE/PME
	03/05/2019	<p>2º- FORMAÇÃO Educação Especial e Inclusiva: Os desafios da Educação Especial e Inclusiva no Município de Santa Rita-Ma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica (intérprete de LIBRAS); • Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=lof_bVjw_jg - caso da escola Donícia Maria da Costa-Educação inclusiva na prática (Libras e 	<ul style="list-style-type: none"> • As Diretrizes Nacionais para Educação na Educação – Currículo adaptado para os alunos com deficiência; <ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo da Educação Especial;

PÚBLICO DA PESQUISA	DATAÇÃO	DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	TEMAS ABORDADOS (BASES LEGAIS)
		<p>audiodescrição)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto reflexivo. ❖ Segundo momento: • Depoimento de 04 professoras ❖ Terceiro momento: • Palestra: Temática (As políticas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil). 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é o AEE?; • Quais suas funções?; • O que faz um professor de apoio do AEE?
<p>12 PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>08/05/2019</p>	<p>3ª - Formação da Educação Especial e Inclusiva: Os desafios da Educação Especial e Inclusiva no Município de Santa Rita/MA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Primeiro momento: Dinâmica (intérprete de LIBRAS); • Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ntoMjoWg9nw (caso da escola Clarisse Fecury- Diversa- Educação inclusiva na prática). • Texto reflexivo. ❖ Segundo momento: • Depoimento de 04 professoras ❖ Terceiro momento: • Palestra: Temática (As políticas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. <ul style="list-style-type: none"> • O que nos diz a política; ❖ Diretrizes da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <ul style="list-style-type: none"> • Educação especial como modalidade; • Educação especial tem início na educação infantil; • Atendimento educacional especializado;

PÚBLICO DA PESQUISA	DATAÇÃO	DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	TEMAS ABORDADOS (BASES LEGAIS)
			Atendimento educacional especializado - são disponibilizados programas de enriquecimento curricular (ensino de linguagens, códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva).

Anexo 2 – Segunda fase do Plano de formação

Quadro 11 - 2º Fase do Plano (Jornada Pedagógica)

PÚBLICO DA JORNADA PEDAGÓGICA	DATAÇÃO	ETAPAS	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • PROFESSORES; • GESTORES ESCOLARES; • SUPERVISORES ESCOLARES; • COORDENADORES PEDAGÓGICOS; • PAIS E SOCIEDADE CIVIL INCLUINDO AS 12 PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 	<p>02 e 03/06/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Montar a programação da Jornada Pedagógica; • Entrar em contatos com colaboradores; 	<p>1º Reunião: equipe pedagógica SEMED- Santa Rita</p> <p>2º- Reunião: SEMDES (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (BPC, Bolsa Família) • Serviços de Convivência (CRAS/CREAS) <p>SEMUS: (Secretaria Municipal de Educação)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo, enfermeiros, nutricionista. • Palestrantes educacionais: (Ufma, Uema, Semed - São Luís, Seduc e instituições particulares)
	<p>31/07/2019</p>	<p>PROGRAMAÇÃO DA JORNADA</p>	<p>1º Dia de programação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abertura (apresentação cultural); • Palestra de abertura: Inclusão e políticas públicas para todos e a valorização das diferenças.

PÚBLICO DA JORNADA PEDAGÓGICA	DATAÇÃO	ETAPAS	AÇÕES
PARTICIPANTES DA PESQUISA.	01/08/2019		<p>2º Dia de programação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficinas (Libras, Braille e Recursos para sala do AEE); • Palestra: Desvendando o TDAH na prática pedagógica; • Roda de conversa: Um instrumento de inclusão de pais, escola e sociedade; • Palestra: Tecnologia Assistiva para a pessoa com deficiência visual;
	02/08/2019		<p>3º Dia de programação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação Social (SEMDES/SEMUS/CAPS); • Painel de experiência: IEMA- Pindaré; • Palestra: O processamento sensorial da criança autista e as estratégias para a aprendizagem; • Palestra: AHSD – Altas Habilidades e Super Dotação; • Palestra: Adaptação curricular e avaliação para alunos com deficiência; • Palestra de encerramento: O professor e a inclusão: Formação e Desafios à prática docente.

Anexo 3 – Respostas das docentes

Quadro 12 - Respostas das docentes em relação à entrevista individual

Perguntas	Pergunta 1 Conceito de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 2 Duas políticas de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 3 Dificuldades	Pergunta 4 Inclusão como fator de desenvolvimento da criança deficiente	Pergunta 5 Tipo de apoio fornecido pela escola	Pergunta 6 Grau de importância de uma sala de recursos	Pergunta 7 Contributos para a formação contínua	Pergunta 8 Mudanças que as políticas trouxeram	Pergunta 9 Estratégias para a inclusão da criança com deficiência	Pergunta 10 Sugestões para mudança das políticas
Entrevistado 1	Movimento mundial; Em defesa dos direitos de todos os alunos.	ECA; Declaração de Salamanca; Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Trabalhar com a deficiência específica do aluno	Sim, o contato do aluno deficiente com outras crianças possibilita sua autonomia, comunicação e habilidades	Acolhimento; Respeito	Somar com o trabalho do professor na sala regular	Promover palestras; projetos; formação continuada	A inclusão de alunos nas salas regulares das escolas	Trabalhar com a Ludicidade;	Reforçar a questões de suporte para o professor da sala regular
Entrevistado 2	Forma de juntar as crianças especiais com as normais	Inclusão dos alunos deficientes; Projetos escolares	Falta de recursos, formação para trabalhar com as crianças especiais	Sim, a interação com as outras crianças melhora sua convivência	Apoio dos funcionários da escola	É a principal ferramenta	Disponibilização de cursos práticos	Aprendizagem; Adaptação e desempenho das crianças especiais	Com conversas e mostrando que todos são diferentes e que temos que respeitar todos.	Tratar com seriedade a inclusão dos alunos com deficiência, possibilitar cursos dentro da modalidade
Entrevistado 3	Direitos de todos os alunos estarem juntos sem discriminação	ECA, Salamanca, Declaração mundial sobre a educação para todos	Dificuldade de trabalhar com a deficiência do aluno	Sim, importância da interação com outras crianças. Habilidade, comunicação autonomia e identidade	Nenhum, a escola não possui uma sala do AEE	Só vem a somar para o desenvolvimento cognitivo, pessoal, psicológico e social das crianças	Palestras, projetos, formação docente	Assegurou a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular	Formas lúdicas	Suporte pedagógico dentro da escola
Entrevistado 4	Direitos de todos os alunos estarem juntos para aprenderem.	Educação inclusive e inclusão social	São constantes devido cada necessidade do aluno deficiente	Sim, criar novas estratégias de aprendizagem	Projetos	Muito bom	Capacitação de professores	SR	Envolver a ludicidade, atividade como: jogos, pinturas criação de	SR

Perguntas	Pergunta 1 Conceito de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 2 Duas políticas de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 3 Dificuldades	Pergunta 4 Inclusão como fator de desenvolvimento da criança deficiente	Pergunta 5 Tipo de apoio fornecido pela escola	Pergunta 6 Grau de importância de uma sala de recursos	Pergunta 7 Contributos para a formação contínua	Pergunta 8 Mudanças que as políticas trouxeram	Pergunta 9 Estratégias para a inclusão da criança com deficiência	Pergunta 10 Sugestões para mudança das políticas
	Ações: políticas, cultural, social e pedagógica								recursos	
Entrevistado 5	Documento para defender, incluir e garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos.	SR	Quando a família não aceita a própria deficiência do filho e acaba dificultando o trabalho do professor	Sim, Relação com outros alunos para melhorar sua socialização	Projetos	SR	Muito bom	Inclusão do aluno deficiente na escola regular	Interação com outras crianças através do diálogo	SR
Entrevistado 6	Ação pedagógica em defesa do direito de todos os alunos	Instituto Benjamim Constant; Instituto Nacional dos surdos; Associação de Pais e amigos dos Excepcionais	Falta de recurso	Sim, Importante, para que a criança se sinta igual as demais.	AEE	De suma importância	Cursos, oficinas e capacitação pedagógica	Salas do AEE e cuidador	Novas metodologias, recursos feito pelo professor	Mais apoio pedagógico, formação docente, cursos
Entrevistado 7	Ação de política social e pedagógica em defesa dos direitos dos estudantes de estarem juntos.	Política nacional de educação; Educação inclusive; Política pública distributivas.	Falta de experiência com crianças deficiente; Salas lotadas	Pesquisar sobre a deficiência do aluno; Como diferenciar seu trabalho pedagógico para o aluno com deficiência.	Nenhum	Muito importante	Com formações pedagógicas	Direitos iguais para todos os alunos de frequentar a sala regular	Diferenciar o trabalho pedagógico em sala de aula para os alunos deficientes	Salas do AEE em todas as escolas
Entrevistado 8	Direitos de todos estarem juntos na	Instituto Benjamim Constant;	Falta de recursos para trabalhar	Sim, deve acontecer a inclusão desses	Sala do AEE	Suma importância, pois os docentes	Ofertando cursos na área das deficiências	As salas de recursos (AEE) e o cuidador	Pesquisar novas metodologias	SR

Perguntas	Pergunta 1 Conceito de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 2 Duas políticas de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 3 Dificuldades	Pergunta 4 Inclusão como fator de desenvolvimento da criança deficiente	Pergunta 5 Tipo de apoio fornecido pela escola	Pergunta 6 Grau de importância de uma sala de recursos	Pergunta 7 Contributos para a formação contínua	Pergunta 8 Mudanças que as políticas trouxeram	Pergunta 9 Estratégias para a inclusão da criança com deficiência	Pergunta 10 Sugestões para mudança das políticas
	escola	Instituto Nacional dos surdos; Associação de Pais e amigos dos Excepcionais	com os alunos deficientes	alunos para que se sintam iguais aos outros.		nunca estão preparados para trabalhar com alunos deficientes.			para trabalhar a deficiência do aluno; criar recursos	
Entrevistado 9	Defesa dos direitos dos alunos estarem junto na escola sem discriminação	Instituto Benjamim Constant; Instituto Nacional dos surdos; Associação de Pais e amigos dos Excepcionais	Falta de recursos pedagógicos para trabalhar com os alunos deficientes	Sim, para que a criança se sinta igual diante das outras	AEE	Muito importante, pois precisamos nos preparar para receber crianças com deficiências.	Cursos específicos na área de educação especial e inclusiva.	Salas de recursos e um cuidador	Trabalhar recursos para cada deficiência	Apoio pedagógico; Recursos; formação docente.
Entrevistado 10	Ação pedagógica em defesa dos direitos de todos os alunos	Instituto Benjamim Constant; Instituto Nacional dos surdos; Associação de Pais e amigos dos Excepcionais	Falta de apoio pedagógico; Os pais que não aceitam deficiência do filho	Sim, as crianças deficientes precisam conviver com outras crianças diferentes delas	O trabalho do AEE	Essencial para as crianças deficientes	Oficinas de recursos; Cursos de educação especial	Salas do AEE; Inclusão do aluno deficiente na sala regular	Criar recursos de acordo com suas deficiências	Investimento financeiro; Formação docente dentro da educação especial e inclusiva
Entrevistado 11	Políticas de direitos a uma educação qualidade	direito a um acompanhante; sala do AEE;	RS	Totalmente importante, Desenvolver os aspectos cognitivo	Cuidador	Importante, mas são limitadas	Formação como uma pós-graduação	Receber alunos deficientes na escola	Incluir nas atividades de sala e a interação com os colegas da turma	Salas do AEE em todas as escolas, equipe multidisciplinar em parceria com as escolas.
Entrevistado	Direitos de	Instituto	Falta	Sim, através de	Cuidador;	É fundamental,	Cursos;	Sala do AEE	Estratégias	Formação aos

Perguntas	Pergunta 1 Conceito de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 2 Duas políticas de Educação Especial e Inclusiva	Pergunta 3 Dificuldades	Pergunta 4 Inclusão como fator de desenvolvimento da criança deficiente	Pergunta 5 Tipo de apoio fornecido pela escola	Pergunta 6 Grau de importância de uma sala de recursos	Pergunta 7 Contributos para a formação contínua	Pergunta 8 Mudanças que as políticas trouxeram	Pergunta 9 Estratégias para a inclusão da criança com deficiência	Pergunta 10 Sugestões para mudança das políticas
12	todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação	Benjamim Constant; Instituto Nacional dos surdos; Associação de Pais e amigos dos Excepcionais	Recursos necessários para trabalhar com os alunos deficientes	capacitações para os professores lidar com os alunos com deficiência	AEE	pois facilita o trabalho do professor na sala regular	Oficinas de recursos		diversificadas; Jogos e brincadeiras	docentes através de cursos

Anexo 4 – Respostas das docentes

Quadro 13 - Respostas das docentes em relação ao Questionário Individual

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
P1	Grau: 8 O que mais gostou? Palestras, e os minicursos O que não gostou: tempo, dividir por níveis.	Grau: 9	Sim; Mais conhecimento para trabalhar com os alunos com NEE.	Semed: criar salas (AEE) na escola, contratação de profissionais especializados. Escola: formação na escola, recursos adaptáveis, adaptar o espaço da escola.	Formação dentro da modalidade (educação especial), projetos dentro da modalidade.
P2	Grau: 7 O que mais gostou? Gostou das palestras O que não gostou:	Grau: 8	Sim; Mais conhecimento sobre as políticas inclusivas, novos estratégias para	Semed: criar salas (AEE) Escola: preparar suporte pedagógico da escola, formação docente,	Palestras; Formações; Minicursos (educação Especial).

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	tempo (pouco)		trabalhar com os alunos com NEE.	proporcionar recursos adaptáveis para os alunos com NEE.	
P3	Grau: 9 O que mais gostou? De tudo O que não gostou: 0	Grau: 9	Sim; Conheceu mais sobre as políticas, novas estratégias.	Semed: proporcionar cursos e qualificar os docentes para trabalhar com os alunos com NEE Escola: estruturar a escola para receber os alunos deficientes, recursos,	Capacitação na área de educação especial
P4	Grau: 9 O que mais gostou: palestras e minicursos	Grau: 9	Sim; Obteve mais conhecimento das políticas inclusivas, novas	Semed: Salas (AEE) e profissionais para atender os alunos com NEE. Escola: Espaço adaptado,	Formações, palestras, minicursos para a modalidade.

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	O que não gostou: do tempo (pouco)		metodologias para trabalhar com os alunos com NEE.	recursos e formação para os docentes.	
P5	Grau: 6 O que mais gostou? Dos temas abordados nas palestras O que não gostou: do tempo (pouco) e por que não foram por níveis	Grau: 8	Sim; obtive mais conhecimento e novas metodologias como incluir os alunos com NEE na sala de aula.	Semed: criar salas (AEE), contratar outros profissionais para trabalhar com os alunos com NEE. Escola: adaptação dos espaços, qualificar o corpo escolar.	Formação, palestras, minicursos dentro da modalidade e projetos dentro da modalidade.
P6	Grau: 7 Gostou? Dos formadores	Grau:8	Sim; Suporte para preparar os docentes.	Semed: salas (AEE) e profissionais de outras áreas Escola: espaço adaptado para	Formação dentro da modalidade (educação especial), projetos

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	O que não gostou: tempo, dividir por níveis.			receber as os alunos com NEE, qualificar os docentes.	dentro da modalidade.
P7	Grau: 10 O que mais gostou? De tudo, principalmente o tema: TEA O que não gostou: 0	Grau:10	Sim; Novas metodologias como trabalhar com os alunos com NEE.	Semed: formações, acompanhar o trabalho dos professores em relação os alunos com NEE e recursos adaptáveis. Escola: acompanhamento do desenvolvimento das crianças com NEE por uma equipe multidisciplinar	Formações dentro da modalidade
P8	Grau: 10 O que mais gostou?	Grau:10	Sim; Conhecimentos de novas	Semed: qualificar os docentes	Formação de professores para a

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	Palestras, formadores, minicursos O que não gostou: local muito quente		metodologias para trabalhar com os alunos com NEE	Escola: adequar o espaço escolar para receber os alunos com NEE.	educação inclusiva.
P9	Grau: 8 O que mais gostou? Dos temas abordados O que não gostou: tempo (pouco)	Grau: 9	Sim; Conhecer mais o direito dos alunos com deficiência, novas metodologias para trabalhar com os alunos com NEE.	Semed: criar salas (AEE) Escola: estrutura para receber melhor as crianças com deficiências	Formação para criar recursos adaptáveis para os alunos com NEE.
P10	Grau: 9	Grau: 10	Sim;	Semed: recursos adaptáveis e	Formação para criar

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	O que mais gostou? Das metodologias utilizadas pelos palestrantes O que não gostou: pouco tempo		Novas metodologias para trabalhar	formações docentes Escola: estruturar o ambiente escolar para receber as crianças com deficiência	recursos adaptáveis para os alunos com NEE.
P11	Grau: 9 O que mais gostou? tudo O que não gostou: 0	Grau: 10	Sim; Conhecer mais sobre os direitos dos alunos com deficiência, novas metodologias para trabalhar com os alunos com NEE.	Semed: recursos, formações e salas (AEE) Escola: recursos, adequar o ambiente escolar para receber as crianças com deficiência.	Formações nas áreas das deficiências.
P12	Grau: 10	Grau: 10	Sim;	Semed: formações, aberturas	Formações na área do

Questões	Questão 1: Grau de satisfação das jornadas pedagógicas.	Questão 2: Compreensão as políticas educativas do Município	Questão 3: Considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?	Questão 4: O que acha ser da competência da SEMED e da escola?	Questão 5: Principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
	O que mais gostou? tudo O que não gostou: 0			de salas (AEE), recursos adaptáveis. Escola: estruturar o ambiente escolar para receber as crianças com deficiência	TEA

Anexo 5 - Pedido de autorização ao Gestor (a) Escolar

Escola: Jardim de Infância _____

Eu, Carla Adriana Sousa Salazar – aluna do Curso do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação - Coimbra, encontro-me a desenvolver um Projeto de Mestrado em – Educação Especial, área de Especialização em Cognição e Motricidade (para obtenção do grau de Mestre) sob orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista. Esta Investigação, subordinada ao tema ***“A educação especial e Inclusiva e a formação de Professores: reflexão em trono de um plano formativo com 12 professores do Município de Santa Rita/MA”*** tem como objectivo fundamental desenvolver um plano de intervenção com os professores dos três jardins de infância da sede do município de Santa Rita, centrado na aplicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para o efeito, venho pela presente solicitar autorização de V. S^a. Para que eu possa fazer a respectiva pesquisa junto ao corpo docente desta instituição. Será feita observações em sala de aula, conversas diretas com os professores, entrevistas, questionários e Formações com os mesmos.

Serão assegurados e respeitados os direitos dos Professores assim como também dos alunos que se encontrará dentro da escola.

Agradecendo desde já a atenção de V. S^a. as para o solicitado.

Apresento os meus melhores cumprimentos.

Carla Adriana Sousa Salazar

Santa Rita-Ma, ___ de _____ de 2019

Anexo 6 - Guião para a entrevista ao professor (a)

Escola Jardim de Infância: _____

Com a presente Entrevista objetiva-se obter a opinião do (a) professor (a) do infantil, como se processa a garantia da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** dos alunos da (educação infantil) com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação dentro da instituição escolar.

Recordo que serão asseveradas e respeitadas todas as informações, sendo essas de carácter anónimo, pedindo, contudo que responda o mais à vontade possível, mantendo a sinceridade.

- 1- O que você entende por Políticas de Educação Especial e Inclusiva?
- 2- Cite 03 Políticas de Educação Especial e Inclusiva que você conhece.
- 3- Quais as dificuldades que você encontra ao lidar com algum aluno com deficiência dentro da sua sala de aula?
- 4- Acha que o processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular é importante para seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social? Justifique sua resposta.
- 5- Que tipo de Apoio a sua escola possibilita para os alunos deficientes ou diferentes?
- 6- Para você qual a importância de uma sala de Recurso na própria escola?
- 7- Como Município de Santa Rita-MA, pode contribuir para a sua formação continuada dentro da modalidade de educação especial?
- 8- Quais foram às mudanças significativas que as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva trouxeram para escola?
- 9- Como você faz para incluir o seu aluno deficiente no dia a dia em sala na aula?
- 10- Em sua opinião o que precisaria mudar na política de educação especial e inclusiva do município de Santa Rita – MA?

Anexo 7 - Questionário

O presente questionário foi criado no decorrer de uma investigação no âmbito do Curso do Mestrado em Educação Especial, na **Escola Superior de Educação de Coimbra, em Portugal**.

Pretende-se, com este questionário, ficar na posse da sua opinião e sugestões, enquanto professora que usufruiu da jornada pedagógica multidisciplinar da educação especial e inclusiva. Em algumas perguntas temos uma **escala de (0 a 10)** para medir o seu grau de satisfação, pedindo-lhe em seguida para justificar a sua escola.

O anonimato das respostas é totalmente garantido. Por isso pedimos-lhe que responda com total sinceridade.

1 – Numa escala de 0 a 10, qual seu grau de satisfação das jornadas pedagógicas.

Deve marcar apenas com um **(X)** o algarismo que melhor representa o seu grau de satisfação.

GRAU	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Refira o que mais gostou e o que menos gostou na jornada pedagógica

O que mais gostei:

O que menos gostei:

2 – Numa escala de 0 a 10, quanto é que considera que as jornadas pedagógicas ajudaram a compreender melhor as políticas educativas do Município?

Coloque apenas um X no algarismo que melhor representa o seu grau de satisfação

GRAU	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3 – Depois de ter participado nas formações e na jornada pedagógica considera-se mais preparada para acolher crianças com NEE na sua sala/grupo?

Sim

Não

Justifique, por favor, a sua resposta:

4 – O que acha ser da competência da SEMED e o que acha ser da competência da escola onde trabalha para tornar a inclusão escolar uma realidade?

Competência do SEMED:

Competência da minha escola:

5 – Refira quais são as suas principais necessidades de formação para melhor incluir crianças com deficiência ou NEE na sua sala de aula/grupo?
