



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Alunos com Necessidades Especiais  
das Escolas do Ensino Fundamental Inicial do Município de  
Poção de Pedras - Maranhão - Brasil**

**FABIANA MELO DA SILVA SOUSA**

**Lisboa, maio de 2021**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: Alunos com Necessidades Especiais nas Escolas do Ensino**  
**Fundamental Inicial do Município de Poção de Pedras**  
**Maranhão - Brasil**

**Fabiana Melo da Silva Sousa**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

**Lisboa, maio de 2021**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: Alunos com Necessidades Especiais das Escolas do Ensino**  
**Fundamental Inicial do Município de Poção de Pedras**  
**Maranhão - Brasil**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

## Epígrafe

O processo de formação continuada nas escolas para aquisição da melhoria dos conhecimentos sobre a educação inclusiva é imprescindível para fundamentar a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Entende-se que quando as escolas buscam a disponibilizar espaços e maior oportunidade de conhecimentos para a integração dos professores com intuito de manifestarem suas necessidades básicas, elas simplesmente estão cumprindo as suas funções na educação inclusiva.

*Prof. Mestre, em Gestão - ILUSES – Marcos Borges (2020)*

## Dedicatória

Dedico à minha família, pois são o motivo de minha força e perseverança.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui, minha família a base de tudo que sou hoje, meus pais, irmãos, que sempre me impulsionou a continuar e nunca desistir, a meu filho, razão de alegria e orgulho em minha vida.

Ao meu esposo Patrikc, meu porto seguro por todo amor, força, paciência e compreensão nos dias mais difíceis em que estive ausente pesquisando e estudando para a construção desta dissertação.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Jorge Manuel de Almeida Castro e ao coorientador professor Mestre Marcos Borges por toda sua presteza e conhecimento a mim repassado.

Meu agradecimento a todos meus amigos que de alguma forma contribuíram para que eu alcançasse meus objetivos.

## Resumo

A presente pesquisa voltada para o Mestrado em Ciências da Educação, objetiva-se a discutir a formação de professores na perspectiva inclusiva, com foco em alunos com necessidades especiais, analisando-se as propostas e ações desenvolvidas no contexto das escolas e políticas educacional do município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão. A educação inclusiva visa a integração de educandos com diferenças físicas e mentais no contexto escolar, para que os mesmos se sintam parte do processo no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estudo buscou identificar as principais ações, diretrizes, programas e planos voltados para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação do município de Poção de Pedras. Buscou-se, delimitar o conceito de políticas públicas na formação dos professores e compreender os conceitos de educação especial e educação inclusiva na realidade das escolas. Trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório. A abordagem bibliográfica possibilitou a realização de um levantamento de obras sobre o tema; já a característica exploratória proporcionou maiores informações sobre o assunto, a partir da análise de diversas posições, contribuindo para o aprimoramento das concepções sobre o tema. Magalhães e Cardoso (2011), Batalla (2009) e Mendes (2010) nortearam a compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Bonetti (2006) e Sander (2005), autores que investigam o campo das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores para o contexto da educação inclusiva. Na construção dessa discussão, recorre-se à legislação e às diretrizes políticas, em nível nacional e local, reconhecendo-se que a inclusão é um direito universal e que a formação de professores é um dos elementos fundamentais para garanti-la. Por fim, temos claro que ainda persistem grandes desafios para que se garanta uma inclusão plena; contudo, não se pode deixar de registrar avanços, em termos de definição de programas e projetos voltados para a formação docente, visando uma atuação pedagógica com qualidade junto ao público-alvo da Educação Especial. Os resultados obtidos revelaram a existência de trabalhos isolados de professores, quando deparam-se com alunos com necessidades especiais em sala de aula. E indicam que a formação continuada nas escolas, como uma importante metodologia para o preparo de professores e profissionais que atuam com alunos da Educação Especial, capacitando-os coletivamente para a discussão, reflexão e tomada de decisão sobre o trabalho didático-pedagógico a ser desenvolvido para com alunos do público-alvo da Educação Especial, facilitando a efetivação da inclusão no contexto escolar, bem como qualidade da prática pedagógica e o processo de escolarização desses alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Inclusiva. Política educacional de Poção de Pedras

## **Abstract**

This research focused on the Master's degree in Educational Sciences, aims to discuss the training of teachers in the inclusive perspective, focusing on students with specific and specific needs, analyzing the proposals and actions developed in the context of schools and educational policies of the municipality of Poção de Pedras in the State of Maranhão. Inclusive education aims at the integration of students with physical and mental differences in the school context, so that they feel part of the process in teaching-learning. In this sense, the study sought to identify the main actions, guidelines, programs and plans focused on special education from the perspective of inclusive education in the context of education in the municipality of Poção de Pedras. We sought to delimit the concept of public policies in teacher education and understand the concepts of special education and inclusive education in the reality of schools. This is a bibliographic and exploratory study. The bibliographic approach made it possible to conduct a survey of works on the subject; on the other hand, the exploratory characteristic provided more information on the subject, from the analysis of several positions, contributing to the improvement of conceptions on the subject. Magalhães and Cardoso (2011), Batalla (2009) and Mendes (2010) guided the understanding of special education from the perspective of inclusive education. Bonetti (2006) and Sander (2005), authors who investigate the field of public policies aimed at the continued education of teachers in the context of inclusive education. In the construction of this discussion, we use legislation and political guidelines, at the national and local level, recognizing that inclusion is a universal right and that teacher education is one of the fundamental elements to ensure it. Finally, we must make it clear that there are still major challenges to ensure full inclusion; however, one cannot fail to register advances in terms of defining programs and projects aimed at teacher training, aiming at a pedagogical performance with quality with the target audience of Special Education. The results revealed the existence of isolated works of teachers, when they come across students with special needs in the classroom. And they indicate that continuing education in schools, as an important methodology for the preparation of teachers and professionals who work with special education students, training them collectively for the discussion, reflection and decision-making on the didactic-pedagogical work to be developed for students of the target audience of Special Education, facilitating the effective inclusion in the school context, as well as quality of pedagogical practice and the process of schooling of these students.

**Keywords:** Teacher training. Inclusive Education. Stone Potion Educational Policy

## Índice de abreviaturas e siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPEDE	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNESP	Centro de Educação Especial
EC	Emenda Constitucional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases.
LDBEN	Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional Magistério
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
SEEP	Secretaria de Educação Especial
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciências e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. <b>Campo de Amostra – População Total dos entrevistados.....</b>	77
Tabela 2. <b>Campo de Amostra – Professores/Disciplinas.....</b>	78
Tabela 3. <b>Questão 1-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	85
Tabela 4. <b>Questão 2-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	87
Tabela 5. <b>Questão 3-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	88
Tabela 6. <b>Questão 4-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	89
Tabela 7. <b>Questão 5-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	90
Tabela 8. <b>Questão 6-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores.....</b>	91
Tabela 9. <b>Questão 7-Processo de formação continuada - Diretores e coordenadores .....</b>	92
Tabela 10. <b>Questão 8-Processo de formação continuada - Diretores e coordenadores .....</b>	93
Tabela 11. <b>Questão 9-Políticas educacionais locais - Diretores e coordenadores .....</b>	94
Tabela 12. <b>Questão 10-Políticas educacionais locais - Diretores e coordenadores .....</b>	95
Tabela 13. <b>Questão 11-Atendimento/inclusão socioeducacional –Diretores/coordenador</b>	96
Tabela 14. <b>Questão 12-Atendimento/inclusão socioeducacional –Diretores/coordenador</b>	97
Tabela 15. <b>Questão 13-Atendimento/inclusão socioeducacional –Diretores/coordenador</b>	98
Tabela 16. <b>Questão 14-Alternativas de melhorias - Diretores e coordenadores .....</b>	99
Tabela 17. <b>Questão 1-Preparação dos docentes e desafios – Professores .....</b>	100
Tabela 18. <b>Questão 2-Preparação dos docentes e desafios – Professores .....</b>	101
Tabela 19. <b>Questão 3-Preparação dos docentes e desafios – Professores .....</b>	102
Tabela 20. <b>Questão 4-Preparação dos docentes e desafios – Professores .....</b>	103
Tabela 21. <b>Questão 5-Preparação dos docentes e desafios - Professores.....</b>	104
Tabela 22. <b>Questão 6-Preparação dos docentes e desafios - Professores.....</b>	105
Tabela 23. <b>Questão 7-Processo de formação continuada - Professores .....</b>	106
Tabela 24. <b>Questão 8-Processo de formação continuada - Professores .....</b>	107
Tabela 25. <b>Questão 9-Políticas educacionais locais - Professores .....</b>	108
Tabela 26. <b>Questão 10-Políticas educacionais locais - Professores .....</b>	109
Tabela 27. <b>Questão 11-Atendimento/inclusão socioeducacional - Professores .....</b>	110
Tabela 28. <b>Questão 12-Atendimento/inclusão socioeducacional – Professores.....</b>	111
Tabela 29. <b>Questão 13-Atendimento/inclusão socioeducacional –Professores.....</b>	112
Tabela 30. <b>Questão 14-Alternativas de melhorias - Diretores e coordenadores.....</b>	113

**Lista de figuras**

**Figura 1.** Localização de Poção de Pedras no Estado do Maranhão .....67

**Figura 2.** Vista parcial da cidade de Poção de Pedras no Estado do Maranhão ..... 68

## Índice Geral

Epígrafe .....	iv
Dedicatória .....	v
Agradecimentos .....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Índice de abreviaturas e siglas.....	ix
Lita de Tabelas.....	x
Lista de figuras.....	xi
Índice Geral.....	xii
<i>PARTE I</i> .....	16
1.2 Justificativa .....	18
1.3 Motivações.....	19
1.5 Estrutura da Pesquisa .....	22
<i>PARTE II</i> .....	25
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	25
<i>CAPÍTULO II</i> .....	26
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS .....	26
2.1 Educação inclusiva: aspectos históricos .....	26
2.2 Inclusão escolar x exclusão .....	32
2.2 As Necessidades Educativas Especiais.....	37
2.4 A educação especial no Maranhão .....	39
<i>CAPÍTULO III</i> .....	42
PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INLCUSIVA.....	42
3.1 Práticas educativas e a educação inclusiva.....	42
3.2 Formando professores para uma escola inclusiva .....	46
3.3 A formação dos professores de Poção de Pedras e Inclusão de alunos.....	48

3.4 A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva sob a ótica da legislação e das diretrizes políticas.....	51
3.5 A formação de professores no Maranhão: orientações e diretrizes.....	54
<i>CAPÍTULO IV</i> .....	57
<b>POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA</b>	57
4.1 Políticas Públicas na Educação .....	57
4.2 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva.....	58
4.3 O papel do município na política de inclusão escolar.....	61
<i>PARTE III</i> .....	66
<b>ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	66
<i>CAPÍTULO V</i> .....	67
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	67
5.1 Introdução .....	67
5.3 Questões de investigação .....	71
5.4 Objetivos.....	72
5.4.1. <i>Geral</i> .....	72
5.4.2. <i>Específicos</i> .....	72
5.5 Hipóteses e variáveis.....	73
5.6 Caracterização da amostra .....	74
5.7 Instrumentos de recolha e análise de dados .....	78
5.7.1 <i>Técnicas e instrumentos de coleta de dados</i> .....	78
5.7.2 <i>Técnicas e instrumentos de análise de dados</i> .....	80
5.8 Ética da Pesquisa .....	83
5.9 Limitações do método.....	84
<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS DISCURSÕES</b> .....	85
6.1 Introdução .....	85
6.2 Apresentação dos resultados e discursões .....	86
6.2.1 <i>Resultados e discursões das entrevistas com diretores</i> .....	86
6.2.2 <i>Resultados e discursões das entrevistas com professores</i> .....	100
<i>CAPÍTULO VII</i> .....	115

<b>CONCLUSÕES FINAIS E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>7.1 Conclusão .....</b>	<b>115</b>
<b>7.2 Futuras linhas de investigação.....</b>	<b>116</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>127</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>127</b>
<b>Apêndice B.....</b>	<b>128</b>
<b>Modelo de Roteiro de Entrevista – Direção da Escola e coordenação.....</b>	<b>128</b>
<b>Apêndice C .....</b>	<b>131</b>
<b>Modelo de Roteiro de Entrevista – professores .....</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice D .....</b>	<b>134</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA .....</b>	<b>134</b>



# PARTE I

## INTRODUÇÃO DO TRABALHO

---

Esta parte inicial do trabalho de pesquisa, buscou-se explicitar os motivos da realização do estudo e destacando sua importância diante do tema apresentado, fornecendo os antecedentes justificáveis. Com isso buscou-se levantar um contexto da revisão da literatura em que se apresenta na evolução da temática, como sua problematização e relevância para o campo da educação para o município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão, como objeto de investigação.

### **1.1 O contexto introdutório ao tema**

É algo notório que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar estão centrados numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face às mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência.

Assim, o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial MEC/SEEP (1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Conforme a CNE/CEB (2001) esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com

deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB n.9394, 1996).

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender aquele aluno “ideal”, com bom desempenho psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sociofamiliar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola, assim Glat (2000) comenta que:

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar. (Glat, 2000. p. 18).

Rodrigues (2003) comenta que apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos.

Neste sentido, a escolha do tema: Formação dos Professores para Educação Inclusiva: Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas do Ensino Infantil do Município de Poção de Pedras Maranhão – Brasil, deu-se por várias razões, entre as quais o fato de ter presenciado a dificuldade de alguns professores em atendimento pedagógico em sala de aula, de alunos que ingressaram em turma do ensino fundamental inicial, o que provocou curiosidade em saber mais sobre esse assunto.

As questões norteadoras dessa pesquisa, está baseado no contexto apresentado na problematização do tema, desse modo, refere-se como os professores do ensino fundamental menor do município de Poção de Pedras do Estado do Maranhão, estão sendo preparados para atuação em sala de aula na prática pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

Entende-se que pesquisar sobre os principais obstáculos e avanços existentes nas práticas de ensino em sala de aula, discutindo possibilidades de investimento na formação continuada do professor docente e os novos desafios no âmbito da Educação Inclusiva é um fator fundamental para o apoio a gestão educacional da região e suas políticas públicas.

## **1.2 Justificativa**

A inclusão escolar surgiu no contexto educacional mundial com o intuito de melhorar a educação e a socialização dos grupos políticos e étnicos minoritários, como negros, pessoas de baixa renda, meninos de rua, mulheres, imigrantes, entre outros.

No entanto, a leitura de pesquisas sobre a implantação desse modelo educacional no Brasil mostra que o fenômeno não tem tido os resultados esperados. A inclusão tem sido compreendida pela comunidade escolar como a simples matrícula desse alunado em classes comuns, ficando famílias e escolas satisfeitas com a questão da socialização e não sendo questionado como essa socialização vem ocorrendo e a qualidade do ensino oferecido.

Assim conforme os autores Veiga e Neto (2005), Angelucci e Prieto (2006) é incontestável o fato de que iniciativas políticas ocorrem no Brasil e no mundo desde meados da década de 90, porém, estudiosos têm analisado o discurso político e as reais intenções das políticas públicas em educação inclusiva.

A análise dos especialistas no assunto indica que por detrás do discurso da inclusão há a ideologia de incluir para manter excluído, o que resulta no recrudescimento da exclusão e do preconceito contra essa população. Segundo esses autores, a função ideológica do discurso

político seria a de legitimar a escola quanto ao fracasso escolar e à necessidade de um ensino segregado.

Prieto (2006) comenta que o sistema, que não comporta todos, se apoiaria nesse fracasso, convalidando a culpabilização individual pela exclusão que ele mesmo criou. Dessa forma, para que a educação inclusiva seja concretizada é preciso haver uma mudança de paradigmas no sistema educacional. Contudo, os números do Ministério da Educação do Brasil mostram um acelerado crescimento nas matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, sem que esteja havendo, necessariamente, uma mudança estrutural para a efetivação da inclusão.

Brasil (1996) mostra através dos dados divulgados pelo MEC em janeiro de 2017 mostram que, entre 1999 e 2013, houve um crescimento de 70,8% no número de matrículas na educação especial, sendo que, em 2013, 91% das novas matrículas foram inclusivas, ou seja, em escolas regulares/classes comuns e não em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais. O governo divulgou dados quanto ao número de matrículas, mas não há divulgação quanto à qualidade da educação que é oferecida a essas pessoas.

Vemos a gravidade da situação dos alunos com necessidades educativas especiais. As atuais políticas propõem a inclusão, porém, a simples matrícula em escolas regulares e o contato desse alunado com os demais alunos da escola e staff técnico não significam que ele receba uma educação de qualidade e seja socializado segundo os direitos de sua condição de humano. Uma inclusão inadequada pode resultar no aumento do preconceito e na legitimação da incapacidade desse público.

Deste modo, essa pesquisa buscará de certo modo orientar toda a equipe gestora e professores do sistema educacional de Poção de Pedras sobre a importância da atuação de programas voltados para a formação continuada dos professores e técnicos envolvidos neste contexto de estudo. E assim através das sugestões de melhorias apresentados no trabalho, justifica-se este como uma ferramenta de diagnóstico e direção da política de educação adotada pela gestão municipal.

### **1.3 Motivações**

São muitos os desafios encontrados no processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil, mas a falta de preparo dos professores ganha maior destaque nessa luta. Com a entrada de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, muitos docentes passaram a se sentir confusos,

despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas que atendessem às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um.

O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos. É através deste fato que este trabalho de mestrado com foco de estudo científico na formação e atuação dos professores para educação inclusiva eleva-se a motivação da pesquisadora para conhecer a realidade do município de estudo e propor uma direção de melhoria, fazendo com isso a sua parte como educadora.

#### **1.4 Problemática**

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo dessa foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica - que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio - e ensino superior. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam.

No artigo 87 nas Disposições Transitórias (Título IX), a LDB instituiu a "Década da Educação", durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Vale lembrar que as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Assim, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Literalmente:

Art. 62 da LDB comenta que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse artigo, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso em nível superior.

MEC (2000) coloca que neste aspecto merece destaque a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. No item referente à formação de professores, assinalam-se as competências que devem ser dominadas como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Destacam-se aqueles referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

O documento acima referido aponta para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. No que se refere ao âmbito institucional, o documento assinala, entre outros, dois problemas centrais:

a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, pp. 21-24).

Já no campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são:

a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura

investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica. (MEC, 2000, pp. 24-34).

Desde modo os professores desenvolvem um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadores (as) devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas.

A partir dessas abordagens os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade.

A questão norteadora dessa pesquisa, está baseado no contexto apresentado na problematização do tema, desse modo, refere-se a preparação dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula na prática pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

## **1.5 Estrutura da Pesquisa**

O trabalho foi dividido em três partes, sendo que a primeira parte, foi produzido toda a introdução do trabalho buscando apresenta um contexto inicial do tema de estudo e criado subitens mostrando os pontos principais que justificam este trabalho, bem como as motivações que levaram ao estudo e a problemática que envolve toda a temática que a pesquisadora buscou-se analisar no município de estudo.

Para segunda parte o trabalho foi distribuído em três capítulos, onde apresentou-se todo o estudo de embasamento teórico. Onde no capítulo segundo com o tema - Inclusão de alunos com necessidades educacionais, buscou-se aborda o contexto da questão de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Poção de Pedras - MA, com um olhar mais criterioso a esses alunos, diante as suas limitações pedagógicas.

Entende-se que é crucial que o atendimento pedagógico aconteça sucessivamente

na sua prática escolar para que a sociedade conheça e contribua neste processo de construção e reconstrução. Atualmente, Educação Especial é um tema muito discutido e debatido no âmbito educacional, envolvendo pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Teóricos e pesquisadores buscam contextualizar esse processo dentro de uma valorização cultural diversificada, que em sua plenitude, abandone a visão de atender simplesmente estes alunos, e vise a uma inclusão que contemple as multiculturas.

No Capítulo terceiro com o tema - **Práticas educativas e a formação dos professores para educação inclusiva** – onde este assunto objetiva realizar uma reflexão acerca da prática educativa, na busca de consolidar bases para a construção/estruturação da escola inclusiva, almejando a proposta de educação para todos. Destaca alguns subsídios da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na tentativa de retomar questões fundamentais, ao tratar de temas como inclusão educacional e social.

Não temos dúvida que o professor tenha importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade.

Ja no capítulo quarto com o tema de - Política pública da educação especial e os desafios da escola, mostrou-se neste contexto as políticas públicas de educação no Brasil, pois torna-se necessário defini-la, com suas especificidades no campo educacional e as questões relacionadas com a educação especial.

Políticas públicas para educação especial voltadas para educação inclusiva vem sendo implementadas no país nos últimos anos. O governo federal vem apresentando políticas, planos, programas e ações nessa perspectiva.

Já na terceira parte da estrutura, onde buscou-se apresentar os estudos empíricos do trabalho, sendo este dividido em três capítulo, com o quinto capítulo iniciando-se a Metodologia da pesquisa, este buscou-se apresentar o método utilizado, da abordagem, dos atores participantes, do local e instrumentos com vistas a sustentar o objetivo e responder ao questionamento da pesquisa.

O termo *Metodologia* significa para Demo (1995, p. 11) o “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Ainda, segundo Demo (1995), a metodologia é uma disciplina que instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando acesso aos “caminhos do processo científico”, além disso, ela visa, também, promover questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade.

Já no sexto capítulo dos estudos empíricos com o tema - Apresentação dos resultados e suas discursões, foram apresentados os dados coletados pela pesquisa de campo realizada nas escolas selecionadas do município. Toda a organização dos dados com suas respectivas análises foi distribuída em eixos correlacionados aos objetivos da pesquisa, anteriormente mencionados. Assim pode-se que cada eixo traz consigo algumas percepções transmitidas pelos sujeitos sobre os aspectos pesquisados e analisados buscando confrontar com a fundamentação.

E por fim, o sétimo capítulo com o tema - Conclusões finais e linhas futuras de investigação - buscou-se apresentar a conclusão final oriundas dos resultados apresentados e análise dos discursões. Deste modo, todo o direcionamento teórico embasado no estado da questão de estudo, possibilitou conhecer de modo mais aprofundado o panorama atual do município de Poção de Pedras, quanto as questões da formação do professor, da política pública educacional adotada, (legislação) e a educação inclusiva com maior profundidade e mais pertinência, evidenciando através deste trabalho de pesquisa acadêmica todo o inventário realizado com a contribuição do nosso estudo ao campo do conhecimento, que abrange a formação necessária para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

**PARTE II**

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## **CAPÍTULO II**

### **INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS**

---

Nesse capítulo foi abordado o contexto da questão de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Poção de Pedras - MA, com um olhar mais criterioso a esses alunos, diante as suas limitações pedagógicas.

É crucial que o atendimento pedagógico aconteça sucessivamente na sua prática escolar para que a sociedade conheça e contribua neste processo de construção e reconstrução. Atualmente, Educação Especial é um tema muito discutido e debatido no âmbito educacional, envolvendo pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Teóricos e pesquisadores buscam contextualizar esse processo dentro de uma valorização cultural diversificada, que em sua plenitude, abandone a visão de atender simplesmente estes alunos, e vise a uma inclusão que contemple as multiculturas.

#### **2.1 Educação inclusiva: aspectos históricos**

As raízes históricas e culturais do fenômeno “deficiência” sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação e preconceito. A literatura de Roma relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata em seu livro *A república*, que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e os criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados. E finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

Glat (2004) nos mostra que:

Desde que os primeiros homens surgiram na face da Terra, tem persistido o processo que Darwin denominou seleção natural – sobrevivência do mais dotado, em que apenas os mais fortes e mais capazes de lidar eficientemente com o meio ambiente sobrevivem

enquanto os mais fracos, menos dotados e menos eficientes (ou seja, os deficientes) perecem. Nos primórdios da humanidade esse processo selecionava basicamente em função da capacidade física de maneira geral: a força, a agilidade, a destreza, o raciocínio concreto, etc. Com o desenvolvimento da civilização e os avanços tecnológicos e científicos (principalmente relacionados à medicina e à saúde) tornou-se possível para a sociedade cuidar de maneira mais sistemática de seus membros menos capazes. (Glat, 2004, p. 20).

Analisamos que o homem, historicamente, já se classificava por si próprio, com base na sua luta pela sobrevivência, como ser capaz ou não capaz, ou seja, a inclusão não é algo novo na contemporaneidade, apenas não foi exposto para a sociedade porque não era significativo ter um indivíduo sem capacidade no meio social, mas, conforme a Bíblia (e a Declaração dos Direitos Humanos reitera), todos os homens teriam sido criados iguais, à imagem e à semelhança de Deus. No entanto, não é bem isso que o desenvolvimento da raça humana no planeta tem evidenciado.

De acordo com Monte (2004), essas incoerências provocaram ambivalência de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema, passando por piedade e comiseração e até a superproteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

No renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação a essa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade.

Ribeiro (2003) nos revela que:

Com a influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade, da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas. (Ribeiro, 2003, p. 42).

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na

França, em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar. Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o “método de Sinais” para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por Valentin Hauy, em 1784, destinava-se a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema Braille, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas.

As primeiras iniciativas para educação de pessoas com deficiência mental foram do médico Francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayrton (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas.

A primeira instituição pública para a educação de criança com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico Francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia. Esse método consistia na utilização de recursos didáticos com cores e música para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro, sob influência européia. Eles propagaram modelo de escola residencial para todo o país. Assim para Monte (2004),

“A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e ao adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar”. (Monte, 2004, p. 9).

Não podemos negar que a escola é a base fundamental para a construção de conhecimentos é na escola que aprendemos a nos socializarmos e a vivermos como cidadãos dignamente humanos, parte dessa cidadania, depende de um conjunto de pessoas no qual definirão metas e conceitos previamente estabelecidos.

Em se tratando de escolas, na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX.

O método Montessori, inspirado na rotina diária na ação funcional, fundamenta-se

na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência.

Já em meados do século XX surgem, na Europa e nos Estados Unidos, as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, são criadas as Pestalozzi e as APAEs, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial.

Em decorrência do avanço científico, as causas e origens das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e a natureza, os preconceitos continuam fortes.

Eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente. Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública gratuita. Essas idéias, reforçadas pelo movimento mundial, de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº. 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), com a recomendação de integrar um sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiência.

Desde à década de 1960, é recomendada, em nosso país, a matrícula de crianças excepcionais no sistema geral da educação, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024 de 1961, que expressava o objetivo de “integrá-las na comunidade” (art. 88). Essa legislação educacional regulamentou, implementou e propiciou a ampliação de uma prática que já existia de forma isolada em algumas escolas.

A partir do início da República, a matrícula de crianças consideradas “anormais” passou a ocorrer de forma pontual em algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas, de modo que no final dos anos de 1920 existiam cerca de 15 classes especiais funcionando principalmente em escolas estaduais. A maior parte delas estava instalada na

então capital do país, o Rio e Janeiro.

Kassar apud Góes e Laplane (2004, p. 50) nos diz que, essas classes foram formadas em meio à divulgação de uma pedagogia de base científica, entendendo que as diferenças entre os educandos requeriam meios específicos e variados de educação. Portanto, cada criança deveria ser, segundo palavras da época, “objeto de estudo e tratamento particular e separado segundo os conceitos de normalidade, anormalidade ou degeneração.

Assim, as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade.

Cabe ressaltar que nem todos os “anormais” poderiam ser atendidos nas escolas dos “normais”, ainda que separados.

Góes (2004) cita que:

Dentro da preocupação de distinguir os alunos para propiciar um atendimento “mais adequado” a cada “tipo”, alguns autores acreditavam que os “degenerados” deveriam ser “excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma de seu caráter degenerativo (Kassar, 2001, como citado em Góes e Laplane, 2004, p. 50).

A matrícula de crianças “anormais” no ensino regular não foi uma prática comum. Deu-se apenas em algumas escolas. A escassez de atendimento ocorreu provavelmente pela ausência de uma política pública nacional para a educação. Apenas a Constituição de 18 de setembro de 1946 (art. 5º) conferiu à União competência para legislar sobre “diretrizes e bases” da educação nacional, o que só ocorreu em 1961 com a aprovação da LDB.

Até a organização de uma legislação educacional de caráter nacional, por um lado, algumas escolas aceitavam as matrículas dessa população e organizavam, para isso, classes especiais. Por outro lado, em alguns estados da federação, as crianças eram dispensadas da frequência à escola quando não apresentassem plenas condições para tal, segundo as concepções da época.

O decreto de lei, em vigência no estado de Minas Gerais em fins dos anos de 1920, justificava a dispensa de matrícula nas escolas quando fossem constatadas as seguintes situações; conforme assinala Góes:

- a) a falta de escola ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b)

incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos nestes regulamentos, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. (Kassar 2001 como citado em Góes e Laplane, 2004, p. 51).

Do sancionamento da LDB de 1961 ao sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, ocorreu a ampliação dos serviços de educação especial em todo país, tanto no setor público, quanto no privado. Esse crescimento deu-se de modo característico, sendo que o setor privado expandiu-se, vindo a atender à população com comprometimentos mais severos, por meio dos serviços oferecidos em instituições especializadas assistenciais. Já o crescimento do atendimento pelo poder público ocorreu por meio de classes especiais ou salas de recursos, reservado à população “menos comprometida”.

No Brasil a educação especial desenvolveu-se extremamente ligada às instituições privadas. Em Ferreira & Nunes (1997, p. 18) “essas instituições, acabam por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais e manter uma forte influência das políticas públicas”. A forte presença das instituições privadas pôde ser sentida na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, que ocorreu pela influência das entidades privadas de educação especial.

O poder público brasileiro ofereceu, na maior parte dos casos, apenas atendimento em classes especiais vinculadas a escolas públicas. Esse oferecimento acompanhou o aumento do número das escolas no país.

Com o desenvolvimento industrial do Brasil, ocorreu o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, tornando mais evidente o problema do analfabetismo. A partir da década de 1930, todo esse contexto pressionou o crescimento da rede escolar pública. Com essa expansão teve início a absorção de uma parte da população que, anteriormente, não tinha acesso à escola. A partir da década de 1970, houve um aumento acentuado do número de classes especiais, que atenderam, em grande medida, ao exposto na lei educacional n. 5.692/71, no seu artigo 9º que previa tratamento especial a alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.”

Enfim, a forma como tem sido conduzida a educação especial favorece o atual impasse na construção de propostas de uma educação *inclusiva*.

Ao falar em inclusão, muitas vezes nos referimos ao processo e matrículas de crianças “com necessidades educacionais especiais” nas classes comuns da rede regular de ensino. Essa

prática começa a se fazer em vários municípios do país e, junto com ela, a palavra inclusão invadiu nosso vocabulário, significando e justificando (e nem sempre satisfatórias) situações.

A política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão de ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou forças com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e a justiça social.

Por meio deste mecanismo democrático, fundado na política de descentralização das ações, são criados os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa dos direitos, integrando representantes dos diferentes setores: saúde, justiça e ação social, trabalho, transportes e comunidade, tendo em vista a formulação de política integrada de desenvolvimento humano.

No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural, que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinante do fracasso escolar.

Embora haja avanço na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência, construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper.

## **2.2 Inclusão escolar x exclusão**

Fala-se muito hoje, da exclusão social embora historicamente para muitos, a condição de exílio, de separação, de ficar à parte segregado e experimentando sentimentos de rejeição, tenha sido uma das características da vida cotidiana das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido à necessidade e motivação específicas incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar, são tidos por muitos como trabalhadores e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e o aprofundamento curricular. Esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldade de relacionamento.

Assim para Carvalho (2004) os excluídos são “ todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores vítimas de representação estigmatizantes.”

Há também a exclusão de alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações peculiares de síndrome, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

Sem dúvida, cada aluno requererá diferentes estratégias pedagógicas que lhes possibilite o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e para o pleno exercício da cidadania.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão escolar e social. A teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. (Brasil, 2001, p. 20).

A escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade: onde os mesmos eram conduzidos a um aprofundamento maior do preconceito. Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforçaria não só a segregação de indivíduos, mas também levaria a preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “anormalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população.

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar, que se caracterizou, de início, pela utilização das classes especiais na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, era obrigado a se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia a maioria das crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais alcançarem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional.

Hoje, a era dos direitos, pensa-se diferente acerca das necessidades educacionais dos alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política da inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação tem hoje, um grande desafio: garantir o acesso dos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Uma das possibilidades de revertermos definitivamente o processo excludente, é resignificarmos de fato e em nós, é a idéia que temos de nossa própria “normalidade” e, levamos a supor que, por sermos “normais”, que somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora e locomotora.

Em Brasil, (2001), ressalta nos revela:

Essa garantia é de fundamental importância para aqueles alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas na maioria das pessoas. (Brasil, 2001, p. 22).

Se a exclusão fazia parte da “anormalidade das sociedades”, não mais desejemos que seja assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto

nas formas simbólicas de exclusão.

Acreditamos que a exclusão social tem ocupado importante espaço nas reflexões de todos nós. Atualmente, discutir a exclusão pressupõe, de um lado, uma resposta da sociologia para debater intelectualmente o problema, de outro, uma saudável manifestação dos grupos de excluídos que têm lutado por efetivas ações em respeito aos seus direitos, sem discriminação, serem integrados na sociedade.

A dignidade humana não permite que se façam tais tipos de discriminações. Ao contrário, exige que os direitos de igualdade e de oportunidades sejam respeitados. O respeito à dignidade da qual está revestido todo ser humano impõem-se, como base e valor fundamental de todo estudo de ações e práticas direcionadas ao atendimento de alunos que apresentam necessidades especiais, independentemente da forma como necessidade se manifesta.

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Trata-se de um caminho nunca suficientemente acabado. Todo cidadão deve, primeiro, tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Para simbolizar a sociedade humana, podemos utilizar a forma de um prisma, em que cada face representa uma parte da realidade. Ao encontrar sua identidade específica, é importante que cada cidadão encontre-se como pessoa, familiarize-se consigo mesmo, até que, finalmente tenha uma história, um rosto humanamente respeitado.

Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilita a abertura do indivíduo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim, as duas realidades - a sua e a do outro - visualiza-se a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. Ao adotar a educação como diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, buscamos estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo tópicos importantes para a humanidade. Essa abertura solidária e sem preconceitos, poderá fazer todos se perceberem como dignos e iguais na vida social. Portanto, no desdobramento chamado conjunto central de valores encontra-se os costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

De acordo com Freitas, (2004),

“Constatam-se as difíceis condições que as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão por motivos diferentes como gênero, etnia, pobreza, etc., as enormes carências das nossas sociedades e de todas as pessoas que se encontram ligadas aos estudos sobre exclusão social como, por exemplo, a escola, o trabalho, o território a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação, etc., encontram-se longe de serem acessíveis a aliados das pessoas que são identificadas como tendo qualquer tipo de dificuldade”. (Freitas, 2004, p. 50).

Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade excludente? Essa pergunta é pertinente a partir da afirmação de Freitas. Pois, se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão? Dessa forma é como transpor para o domínio educativo célebre dilema dos revolucionários marxistas quando debatiam se seria possível existir socialismo num só país. Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente desejável, muito menos, possível, dado que se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido. É por isso que preferimos a expressão “Educação Inclusiva” em lugar de “Escola Inclusiva”, querendo significar que na escola não se deve “balcanizar” ou fechar espaço criando “paraísos” isolados da comunidade. A expressão Educação Inclusiva chama assim a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz.

A escola, para se tornar mais inclusiva, tem que se adaptar à sociedade de forma heterogênea. Entretanto, não podemos deixar de pensar que, se a escola tem que se tornar mais inclusiva é porque, desde sua criação, não considerou as diferenças de seus alunos ela se organizou com base numa “indiferença às diferenças”.

É o que afirma Rodrigues (2005) que:

A escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos e adotando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos, conforme seus códigos culturais se identificavam, mais ou menos, com os que eram veiculados pela. Assim, a escola foi (é) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou falta de “inteligência”. (Rodrigues, 2005, p. 48).

Os indivíduos devem estar sustentados pela reciprocidade de respeito traduzido pela valorização de cada um em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito em si ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo. Ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado onde sua significação fica ampliada de solidariedade.

O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. É sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de serem seguidas. Pois, a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, mas ainda encontra sérias resistências. Estas se manifestando, principalmente, contra a idéia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum.

No âmbito nacional, os serviços da Educação Especial na educação regular devem operacionalizar a inclusão escolar, de modo que todos os alunos, independentemente de classes, raças, gênero, sexo, características individuais ou Necessidades Educacionais Especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade. É o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações e possibilite a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de Necessidades Educacionais Especiais.

## **2.2 As Necessidades Educativas Especiais**

A terminação Necessidades Educativas Especiais (NEE) apareceu, pela primeira vez, no Relatório Warnock, exibido, no ano de 1978, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido, na sequência de estudos efetivados no âmbito do “Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”. A apreciação surge, desse modo, acentuado por Warnock, (1978) onde interpreta que:

De uma forma geral uma necessidade educativa especial pode ser de três tipos, nomeadamente i. a necessidade de se disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, incluindo técnicas de ensino especiais; ii. a necessidade de se elaborar um currículo especial ou adaptado; e iii. a necessidade de atenção especial à organização social e ao clima emocional nos quais se processa a educação. (Warnock, 1978, p. 94).

Pais e Vasconcelos (2012) comentam que para além da alteração na terminologia, este relatório veio implementar uma postura social menos discriminatória perante as crianças com deficiência um pouco por toda a Europa.

Assim conforme a CNE (2014), Rosa (2010) e Sanches & Teodoro (2006) em 1981, o

Education Act, em Inglaterra, vem regulamentar o conceito de NEE e definir as condições em que um aluno necessita de apoio da Educação Especial.

Correia (2008) e Bolieiro (2012) comentam que em Portugal, o conceito de NEE surgiu em 1986 aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), embora ainda se tratasse de um termo bastante impreciso no referido normativo legal. As NEE também apareciam mencionadas como necessidades educativas específicas.

Assim, conforme CNE (2014) e Cruz (2012) mais tarde, o conceito de NEE passou a basear-se em critérios pedagógicos em vez dos do foro médico, graças ao Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que representou um suporte legal para as escolas organizarem a sua resposta aos alunos com NEE, ao definir as medidas educativas a implementar.

A Declaração de Salamanca (1994) clarificou o conceito de NEE ao defender que o mesmo se refere a:

todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (Salamanca, 1994, p. 6).

Vasconcelos (2012) comenta que este documento veio ampliar o âmbito da Educação Especial ao considerar alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e perturbações da linguagem.

Assim para Bairrão (1998, p. 23) refere que o conceito de NEE remete para o “desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.”

Correia (2008) considera que as NEE incluem, para além dos problemas físicos, sensoriais e motores, as dificuldades de aprendizagem específicas. Como tal, este conceito refere-se a alunos que revelam dificuldades em acompanhar o currículo comum e que podem vir a necessitar de um apoio educativo suplementar para atingir os objetivos propostos e o currículo comum ou da implementação de um currículo específico adaptado.

CNE (2014), Correia (2008) e UNESCO (1994) mostram que neste contexto, cabe à escola criar as condições necessárias para que a aprendizagem das crianças e jovens com NEE se faça num ambiente o menos restritivo possível.

Aliás, para Correia (2008); Cruz (2012) e Sousa (2009) cada aluno tem um ritmo e um estilo de aprendizagem próprios e a escola deverá atender às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas características, para que os mesmos possam beneficiar

de uma educação igual e com qualidade.

Assim, pode-se concluir que o conceito de NEE não remete apenas para uma problemática, mas sim refere-se a um conjunto de problemáticas que varia conforme o tipo e o grau das dificuldades na aprendizagem.

## **2.4 A educação especial no Maranhão**

Maranhão (1991) coloca que na década de 60, mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem-se indicar os trabalhos iniciais em Educação Especial no Maranhão. As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais<sup>2</sup> e auditivos e outra para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão.

Em 1966, o atendimento a alunos deficientes auditivos é iniciado no âmbito da educação pública, e em 1969 a Portaria n° 423/69 criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais<sup>4</sup>, subordinado ao Departamento de Educação Primária, da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, marcando o início oficial da Educação Especial da rede pública no Estado do Maranhão. Esses acontecimentos se enquadram no que Bueno (1997) denomina.

[...] terceiro momento da educação especial [...] caracterizado pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de Educação Especial no nível de governo federal e de todos os estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privada assistencial que atinge todo o país [...] (Bueno, 1997 p.173).

Os traços característicos da Educação Especial brasileira, já identificados por autores como Bueno (1993), Jannuzzi (1996), Mazzotta (1996) e Ferreira (1993), estão nitidamente presentes na trajetória da Educação Especial maranhense.

No ano de 1962, o governador do Estado do Maranhão era Newton de Barros Bello (1961- 1965). Segundo análise de Bonfim (1985), o quarto dos dirigentes apoiados por Vitorino Freire, político influente da época.

Assim sendo, o que acontecia nos períodos eleitorais era tão somente a substituição de um governador por outro que não se atreveria a aventurar-se em críticas ao seu antecessor (se é que as tivesse). Portanto, o que se pode verificar em todos os setores é um crescimento apenas esporádico ou vegetativo.

Em se tratando do plano educacional Bueno (1997, p. 51) comenta que “[...] as modificações havidas e inovações introduzidas decorriam das diretrizes advindas dos Projetos

do Ministério de Educação e Cultura e traçadas para todo o país”. Para dar uma ideia da situação educacional da época conforme Maranhão apud Bonfim (1985, p.55) que “em 1961 registravam-se 448.000 crianças em idade escolar e apenas 159.000 crianças estavam matriculadas, o que significava 35,49%”. Também em 1966, conforme Maranhão apud Bonfim (1985, p. 70) “no ensino primário, eram 560.261 crianças em idade escolar e somente 244.634 crianças eram atendidas, o que correspondia a 43,66%, ou seja, nem mesmo a metade da população era atendida”. Também, lembrando, é desse período a nossa primeira LDB (4.024/61), os acordos MEC/USAID e, em 1964, o Golpe Militar.

Em 1966, assume o governo do Estado do Maranhão José Sarney (1966-1970). No projeto para o seu governo, denominado Maranhão Novo, segundo Nascimento (2001, p. 34), “[...] a educação foi convocada, ganhou relevância social para definir a ideologia do NOVO que se instaura no Estado.” Porém, os graves problemas educacionais persistiram. Como exemplo, podemos citar conforme Rosar (1995, p. 123) “O déficit de atendimento da população em idade escolar de 1º grau no Maranhão, em 1970, era de 57% em relação ao total da população em idade escolar (de 7 a 14 anos). Meireles (2001, p. 386) coloca que segundo o Censo de 1970, o “ índice de analfabetismo era de 65,40 %, tendo baixado no decênio, mais que 6,37 por cento sobre o anterior, enquanto o médio do país, caindo para 34,11 por cento, baixara o dobro – 13,57 por cento[...]”.

A Educação Especial conforme Maranhão (1977 p. 2) foi oficializada em 1969, com o Projeto Plêiade, cuja finalidade era a de “[...] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial [...]”. O setor de deficientes visuais visava conforme Maranhão (1969, p. 34) “Oferecer aos Deficientes Visuais condições de se desenvolverem integralmente, dentro de sua limitação, na sociedade, na família e na comunidade”.

Maranhão (1969) coloca que também participava do projeto a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), mantida pelo Lions Club, logo depois desligada do projeto. Sobre tal desligamento, afirmou-se que provocou problemas quanto à redução do número de alunos e na própria execução do trabalho.

Não há registro, no entanto, dos motivos do desligamento da instituição. O Projeto previa recebimento de recursos da Campanha Nacional de Educação de Cegos. Nacionalmente, as iniciativas oficiais eram as campanhas<sup>5</sup> do final da década de 50. Em 1971 foi criado o Grupo Tarefa, no Ministério da Educação e Cultura que resultaria na fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Bueno (1993) comenta que essa área foi considerada prioritária no Plano Setorial de

Educação e Cultura 1972/74. Em 1971, o Projeto Plêiade é ampliado para atender aos deficientes mentais, mediante a abertura de classes especiais. Aqui, novamente, a “marca” da educação brasileira dos considerados deficientes mentais: a criação de classes especiais foi mais provocada por situações de dentro da escola do que pelo fato de que havia quem não estivesse nela; foram criadas para alunos que já estavam na escola e não para trazer os que não a frequentavam.

Maranhão (1991) fala que em 1977, os serviços de Educação Especial são ampliados para o interior do Estado em quatro municípios. Não foi possível identificar quais e nem o número de alunos. Talvez os citados (Codó, Ribamar e Pinheiro) pela informação da existência de professores especializados e também porque já havia sido mencionada a previsão de expansão para esses municípios. Assim Maranhão (1991, p. 1) diz que em 1978, o Projeto Plêiade é substituído pela Seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78, com a finalidade de “promover o atendimento educativo ao deficiente proporcionando-lhe sua integração social”, subordinada à Coordenação de Ensino de 1º grau.

Rosar e Sousa (1999) comentam que em relação à educação de uma forma geral, o Maranhão é um dos Estados brasileiros, cujo processo de municipalização do ensino fundamental já se anuncia desde a década de 1970, participando de projetos provenientes de acordos MEC/BIRD, quer específicos para o então 1º grau, como o Promunicípio (1975) e o Edurural (1980), quer daqueles destinados ao desenvolvimento da região e que contemplavam a educação, como o Polonordeste (1977) e o Poloamazônia (1974). Esses projetos, para Souza e Abreu (1999),

“[...] apresentavam como metas a universalização do acesso ao ensino fundamental, a redução da taxa de analfabetismo, o aumento da produtividade da escola, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização do magistério, contemplando em suas ações a construção e reformas de prédios escolares, a estruturação dos órgãos municipais de educação, a capacitação de professores e organização curricular. Findo os projetos, entretanto, a situação do sistema educacional permanecia inalterada [...]”. (Sousa e Abreu, 1999, p. 2).

Para Rocha (1999) ainda que já venha ocorrendo todo esse processo de municipalização, o entrosamento Estado/ Município permanece restrito à transferência de recursos financeiros. A necessidade de maior integração entre os dois sistemas é apontada inclusive pelo então dirigente do órgão estadual de educação.

A Educação Especial maranhense, entretanto, surgiu no âmbito estadual, permanecendo, até o período destacado para este estudo, a rede de ensino que concentrou o maior número de matrículas.

## **CAPÍTULO III**

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

---

Este assunto objetiva realizar uma reflexão acerca da prática educativa, na busca de consolidar bases para a construção/estruturação da escola inclusiva, almejando a proposta de educação para todos. Destaca alguns subsídios da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na tentativa de retomar questões fundamentais, ao tratar de temas como inclusão educacional e social.

Não temos dúvida que o professor tenha importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade.

#### **3.1 Práticas educativas e a educação inclusiva**

Articular as temáticas de educação e inclusão torna-se uma tarefa indispensável quando a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a todos o cumprimento de seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, dentre estes, a almejada educação de qualidade. Sob esse prisma, a reflexão acerca da prática educativa é imprescindível, face ao desafio da escola em buscar atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Essa discussão torna-se relevante quando os índices de repetência e evasão indicam que grande parcela de estudantes é excluída do sistema educacional, revelando a incapacidade da escola desenvolver seu principal objetivo social: a aprendizagem. Dessa forma, o presente assunto consiste em uma tentativa de discutir os entendimentos de uma inclusão que não seja feita de forma voluntariosa ou caridosa, mas, pelo contrário, que assuma uma política social e educativa.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas à diversidade social, à diferença, logo, tratar de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos, significa rupturas, transgressões e superações. Colocar a diferença em um âmbito político exige pensar a inclusão, também em termos legalistas da década de 1990 que entra em ascensão, por meio de acordo e políticas de âmbito internacional que amparam e sustentam os movimentos de estruturação de escolas inclusivas de vários países, dentre eles o Brasil.

Tais conquistas são definidas em instrumentos internacionais, como relatório resolução da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990) – Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, que em seu Art.1º evidencia:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tantos os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quando os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Jomtien, 1990, p. 1).

Logo, pensar a cerca da escola inclusiva nos remete buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem. Assim, requer, da mesma forma, a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, afim de que estas não constituam um mecanismo de seleção classificatória na fabricação de sucessos e de fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente, na tentativa constante de aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos.

Afirmando essa premissa, pode-se destacar o Art.3º da Conferência Mundial de Educação para Todos conforme Jomtien (1990, p. 10), quando propõe como objetivo “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” orientado no sentido de que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos. A oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. (Jomtien, 1990, p. 12).

Frente a essa realidade vale destacar que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades, em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados a situação escolar. Perrenoud (2001) discorrendo sobre como a escola faz para fabricar sucessos e fracassos, distingue três mecanismos complementares:

- 1) O currículo, ou o caminho que desejamos que os alunos percorram (necessidade de

considerar que nem todos os alunos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar);

2) Ajuda que o professor proporciona para que cada aluno possa percorrer o caminho (surge o problema da indiferença às diferenças, a ajuda padronizada promoverá a chegada dos mais bem preparados enquanto os demais não atingirão os objetivos);

3) Modo de avaliação contribui expressivamente para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem, ou ainda, ‘a avaliação cria suas próprias desigualdades, quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou de crianças socialmente favorecidas, mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio da realidade dos desvios. (Perrenoud, 2001, p. 21).

Sobre este prisma, o autor diferencia que na prática pedagógica deve se organizar as intenções e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou, ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele. Nas palavras ainda de Perrenoud (2001) nos revela:

O desejo de diferenciação acrescenta outra dificuldade à busca dessas atividades: o sentido de uma atividade ou de uma situação varia de uma criança para outra, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação como jogo e com o trabalho. Assim, é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens também significativas. (Perrenoud, 2001, p. 36).

É necessário atentar que, diferenciar pedagogicamente, ou seja, individualizar os percursos de aprendizagem, não significa, em nenhum momento, desprezar a interação entre os indivíduos. A relação entre os pares exerce papel fundamental na aprendizagem dos educandos e o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor e que facilitam a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos.

Da mesma forma conforme Jontien (1990, p. 17) o compromisso com a inclusão toma força a partir da “Conferencia Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Na sua introdução são reafirmadas as propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), que no Art. 3º estabelece:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças

de minorias linguísticas, éticas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Jomtien, 1990, p.16).

Assim, a responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas.

A formação inicial de professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis, para que possam ser formuladas e encontradas soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas para, então, podermos falar de uma educação para todos.

Sob essa ótica de discussão, é no entrelaçamento entre a educação geral e a educação especial. Que se dará a base para a definição de proposta de Educação para Todos, tanto nas dimensões relacionadas às políticas públicas, da formação de professores e nas práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais seja implementado.

Assim a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais permite aos professores reverem a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando, face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica.

Portanto, para incluir todas as pessoas numa realidade dos mesmos direitos, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que ela é capaz de atender as necessidades de seus membros, conforme a Declaração de Salamanca (1994) explicita.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem sócio-econômica ou cultural. A inclusão reforça a idéia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais importante na definição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional para todos os alunos.

É nesse contexto que as atuais políticas públicas de educação se inserem. O sistema educacional escolar precisa transformar-se para oferecer educação de qualidade para todos, nas salas de aula, com apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores, quando necessário. Para os professores, que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas

turmas, faz-se necessária à formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória educacional, aliando qualidade com equidade.

### **3.2 Formando professores para uma escola inclusiva**

De acordo com Omote (2003, p. 154, apud Barbosa) a inclusão é acima de tudo, “um princípio ideológico em defesa da igualdade de direito e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos comportamentos, das conclusões psicossociais, socioeconômicas ou interculturais”.

Precisamos insistir na necessidade da construção de uma sociedade inclusiva, pois, não podemos admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área da educação.

Não temos dúvida que o professor tenha importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade.

Sabemos que a inclusão tem especial importância na construção da sociedade inclusiva por várias razões, e a que se resume neste momento é a educação que possivelmente é o meio mais seguro para promover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo a exclusão social.

No entanto, a educação é o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais especiais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades, e é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma mentalidade e atividades genuinamente inclusivas.

Omote, (2003), cita que:

O ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aos dos chamados alunos deficientes. Assim, os alunos devem usar os recursos, seja de ensino comum, seja de ensino especial, independentemente da categoria a qual pertenceu podem ser encaixados. Esse acesso precisa depender unicamente das necessidades especiais de qualquer aluno. Significa que os recursos de Educação Especial estão à disposição também dos alunos e professores do ensino comum. Significa que precisa haver trânsito livre entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos conforme atividades e dificuldades específicas. Significa acima de tudo, que precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente um planejamento único

da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola. (Omote, 1995, pp. 50-51).

Nas palavras de Omote, a Educação Inclusiva é, antes de tudo, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa necessária para fazer em face de toda gama de diversidade, de peculiaridade e necessidades de seus alunos. As críticas sobre educação inclusiva apontam a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos com deficiência.

Para que o sistema de ensino possa funcionar eficientemente, os professores do ensino comum precisam “receber”, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa idéia parece ser amplamente compartilhada hoje por teóricos que discutem o processo inclusivo como, Bueno (1999); Ferreira (1999); Mendes, (1999) entre outros.

A Resolução CNE, N. 2 de 11.9.2001, no artigo 8, § 1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de Educação Especial, que os capacitem a:

a) Perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a Educação Inclusiva; b) Adequar à ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; c) Avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais; d) Atuar em equipe, inclusive com os professores de Educação Especial. (Resolução n. 02, 2001, p. 23).

Assim, pode-se apontar que, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidade educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender esses alunos, é decidir que conhecimento e que experiência devam ser proporcionada a esses professores.

Ainda na Resolução CNE n. 2 de 11 de Setembro de 2001, no artigo 18 estabelece que:

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as Necessidades Educacionais Especiais, definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de

flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (Resolução n. 02, 2001, p. 38).

De acordo com a Resolução, é imprescindível a formação de professores na área da Educação Especial. Para que desenvolvam as atividades pedagógicas suprindo a necessidade do aluno especial. E, fica claro que essa formação deve ser acompanhada pelas políticas educacionais e pedagógicas.

O professor tem importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade. Assim para Barbosa (2003, p. 155) em qualquer “tentativa de distinção entre a formação de professores de ensino comum e dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, especialmente na década de 1970”.

Barbosa (2003, p. 155), aponta que as “críticas sobre a educação inclusiva mostram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilhar melhor a responsabilidade pela educação do aluno deficiente”.

Nesse sentido, como educadores almejamos a concretização dessa união, onde o ensino comum e a educação especial possam andar a passos iguais e as desigualdades minimizarem-se no sentido democrático.

### **3.3 A formação dos professores de Poção de Pedras e Inclusão de alunos**

Numa sociedade de excluídos, a inclusão passa a ser palavra chave para alcançarmos a democracia. Sabemos que a cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente.

Nossa preocupação é com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais do Município de Poção de Pedras - MA, porque fazem parte das minorias excluídas, como os negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados.

Diante do paradigma da inclusão, precisamos atender a necessidade de uma educação de qualidade desses alunos. Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar deverá buscar novos posicionamentos diante do processo ensino-aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam a diversidade humana.

Mantoan (1997, p. 120) nos diz que: “O princípio democrático de educação para todos só se evidenciam nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”.

É imprescindível que os professores tenham conhecimentos além daqueles que receberam no seu curso de formação no magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível superior, onde necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular frente aos desafios da inclusão, por não ter tido uma discussão profunda sobre a educação especial. Os professores precisam identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

É importante satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer por parte dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Essa prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos.

A partir do movimento de Inclusão, acreditamos que o professor precisa estar capacitado e saber conviver com as diferenças, superando os preconceitos em relação às minorias.

Nas escolas do ensino fundamental é primordial que os recursos de formação de professores devam ter como finalidade, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que irão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilitem uma ação pedagógica eficiente e acima de tudo, apoio por parte dos envolvidos com a educação inclusiva.

Sem dúvida, precisamos investir com seriedade e compromisso na formação inicial e continuada dos professores, de forma mais específica, na formação continuada voltada à área da educação especial. Essa formação precisa estar de acordo com a política educacional brasileira.

É importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deverá estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº. 9394/96), de modo a atender os objetivos dos níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Ainda considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular conteúdos referentes à conceitualização, isto é, a tipologia das deficiências. É muito importante que os professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares para a qualidade de ensino diversificado.

Esta mesma Lei prevê no capítulo V (Educação Especial) que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores com especialização adequada, de nível médio ou superior, para o atendimento especializado bem como os professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos.

A partir da análise dos novos atuais dispositivos legais, podemos concluir que, o modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para um novo momento educacional.

Precisamos de respostas imediatas não só quanto a reformulação de seus cursos de formação de professores de nível médio e do nível superior, mas também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto a criação de programas de formação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional: a inclusão dos alunos na escola regular.

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda as necessidades, as possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Por isso, precisamos ter em nossas escolas profissionais responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos políticos e sociais.

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, isto é, devem envolver os educadores da educação especial e do ensino regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo, participando de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação.

O professor deve ser parte integrante da equipe escolar. Ele precisa ter sempre a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e possibilitando o envolvimento dessa equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor de classe regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor. Precisa entender que os alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e, por isso, às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece..

O mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto a sua responsabilidade pela a aprendizagem dos alunos, sejam eles diferentes ou não.

### **3.4 A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva sob a ótica da legislação e das diretrizes políticas**

O direito das pessoas com deficiência à educação no mesmo ambiente que as demais, sem deficiência, é frequentemente destacado na legislação e nos documentos internacionais. Convém lembrarmos que esses dispositivos também ressaltam a importância da formação dos profissionais da Educação, em geral, e dos professores, em particular. Desde as primeiras ações referentes à Educação Especial, a formação de recursos humanos é um dos temas que tem recebido atenção, como no documento do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Assim Brasil (1974, p. 16) comenta que é considerada como um dos objetivos da área “Promover, em caráter prioritário, a formação de recursos humanos para a educação especial.”

A formação de professores para a Educação Especial é um tema que tem tido atenção por parte de pesquisadores, de órgãos governamentais e da sociedade em geral. O destaque desse tema se deve, em parte, à projeção que a formação de professores em geral alcançou nos últimos anos. Por outro lado, pela perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, uma Educação que atenda a todos, inclusive os que apresentam deficiência. Diversas pesquisas têm sido realizadas e discussões específicas na área tratam do “especial” da formação do professor de Educação Especial, tanto de forma generalista quanto especialista, e, mais recentemente, da formação para o Atendimento Educacional Especializado.

A formação para a Educação Especial, anteriormente realizada por categorias de deficiência e direcionada, principalmente, para classes ou escolas especiais, assume a característica de uma formação geral para um atendimento complementar ou suplementar ao ensino comum, concordando com as diretrizes políticas voltadas para a inclusão. A seguir, elencamos alguns desses registros documentais, importantes para a área, que fundamentam a perspectiva da Educação Inclusiva:

Assim no item 1 da Declaração de Salamanca (1994, p. 21) fala que nas orientações para ações em nível nacional, o item C trata do recrutamento e treinamento de educadores e de imediato considera que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. Ela também aborda a formação de estudantes de Pedagogia.

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação

de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 10).

Também na Declaração de Salamanca (1994, p. 11) ela se refere, ainda, à necessidade de elaboração de materiais, da organização de seminários para gestores, do treinamento em serviço a professores e ao papel das universidades, “especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.”

Brasil (1996) comenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – No Inciso III do Artigo 59, estabelecem-se professores com especialização para os serviços da Educação Especial e professores do ensino regular capacitados para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes. Deste modo, o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, tem a meta 4 destinada especificamente à Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 3).

Para a execução da meta proposta de universalização da educação do público-alvo da Educação Especial, são propostas dezenove estratégias, das quais três dizem respeito à formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Brasil (2014, p. 6) coloca que a Educação Especial ainda é mencionada na meta 15, referente à garantia de política nacional de formação de profissionais da Educação, com a estratégia de “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação Especial.”

Assim em Brasil (2001, p. 14) fala que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: são instituídas pela Resolução nº 2/2001 e, semelhantemente à Declaração de Salamanca, consideram que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.” As diretrizes indicam as competências necessárias para os professores do ensino

regular capacitados e para os professores especializados em Educação Especial realizarem o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, bem como a certificação exigida;

Brasil (2009) diz que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: no artigo 24, trata da Educação, registrando a necessidade de capacitação de profissionais.

Brasil (2006) coloca que a Resolução nº 1/2006: aprovada já no período em que as diretrizes políticas nacionais direcionavam-se mais incisivamente à inclusão, o seu texto não faz muitas referências explícitas, mas pode-se inferir que contemple mais a diversidade. No artigo 5º, deixa-se claro que os egressos devem estar aptos ao respeito às diferenças. Igualmente, o artigo 8º refere-se à educação das pessoas com necessidades especiais no que se refere a atividades complementares.

Em Brasil (2008, p. 12) diz que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: adota como uma das orientações a serem dadas aos sistemas de ensino a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” Ela indica, ainda, a base da formação do professor para atuar na Educação Especial;

Brasil (2011) fala que o Decreto nº 7.611/2011: prevê, no artigo 5º, parágrafo 2º, Incisos III e IV, o apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores, de gestores e demais profissionais da escola para a inclusão.

Com isso Brasil (2009) comenta que a Resolução nº 04/2009: o artigo 10, referente ao projeto pedagógico, indica a previsão para redes de apoio no âmbito da formação; o artigo 12 prevê a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado; e o artigo 13 estabelece as atribuições deste.

Consideramos importante, também, citar duas iniciativas governamentais para a inclusão e para a formação de professores, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e o financiamento de cursos de Educação à distância para o AEE, promovidos por IES públicas. Sabe-se, porém, que a legislação é apenas um dos elementos para que ocorram mudanças na Educação. Costa (2007), a partir de indicações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em documento enviado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, sobre as diretrizes para o curso de Pedagogia, comenta que essa formação de professores e de gestores educacionais para a diversidade deve estar voltada para:

a formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação; • a compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada; • a gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente; • o compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sócio-políticos e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda desses trabalhadores; • o trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política; • a avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos. (Costa, 2007, p. 90).

A educação brasileira, portanto, já possui um aparato legal que favorece uma formação que contemple a diversidade, ainda que apresente algumas lacunas ou ambigüidades. Para que as políticas educacionais materializem esses dispositivos legais, é imprescindível a avaliação do que vem sendo feito no sentido de fornecer subsídios para a elaboração e a reformulação delas, de modo a atender a demanda.

### **3.5 A formação de professores no Maranhão: orientações e diretrizes**

O Maranhão, segundo estado da região Nordeste em extensão territorial, com uma população estimada de 6.850.882 habitantes IBGE (2014), tem indicadores sociais que o situam como um dos últimos estados no “ranking” brasileiro. A Educação Especial maranhense data do final da década de 1960 e, tal qual o quadro nacional, apresenta um número insatisfatório de matrículas para atender a demanda. Até meados dos anos 2000, a rede pública estadual foi a responsável pela maior parte das matrículas, situação alterada nos últimos anos, em que a rede municipal concentra a maioria das matrículas.

São Luís, sua capital, iniciou os trabalhos em Educação Especial em 1993, no contexto da política nacional de “Educação para Todos”. Tal medida veio suprir uma lacuna no sistema educacional do estado, pois a rede escolar maranhense, no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, apresenta número muito expressivo de matrículas nas escolas municipais – em 1997, a rede municipal detinha 61,3% matrículas no Ensino Fundamental; em 2006, esse percentual subiu para 77,4%; e, em 2012, foi de 82,39%. Portanto, para um estado que concentra a maior parte de suas matrículas nas escolas municipais (característica dos estados da região Nordeste) desde a década de 1970, em função, dentre outros fatores, dos convênios

estabelecidos na época, é importante que as escolas dos municípios ofereçam serviços em Educação Especial.

Os serviços inicialmente implantados eram: 1º grau sem seriação e Salas de Recursos. A Secretaria de Educação foi expandindo o seu atendimento e a área da Educação Especial foi tendo projeção, sendo criada a Superintendência da Área de Educação Especial, como setor responsável. Os serviços foram ampliados e os 21 alunos atendidos no ano em que iniciou (1994), passaram a 1.372, em 2006, e 1.788, em 2013, abrangendo alunos com deficiência mental, sensorial, motora, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Cursos específicos de Educação Especial em nível médio ocorreram na década de 1980. Atualmente, a formação de professores se dá por meio de cursos de especialização *latu sensu*, presencial e à distância, e outros, promovidos pelas redes ou instituições da área. Maranhão (1997) coloca que as IES públicas maranhenses e algumas da rede privada de ensino oferecem disciplinas na área, principalmente no curso de Pedagogia. Após a LDB, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão aprovou a Resolução nº 177/1997, estabelecendo as normas para a Educação Especial.

Brasil (2002) diz que em 2002, aprovou-se a Resolução nº 291 após a Resolução nº 02/2001. A formação de professores segue, a partir disso, os encaminhamentos da legislação nacional, que prevê professores capacitados e especializados.

O Maranhão é um dos únicos estados brasileiros que já elaborou o seu Plano Estadual de Educação. Sua meta 4, referente à garantia do atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial, apresenta 27 estratégias para cumpri-la. Dessas, três referem-se à formação, contemplando a formação inicial e continuada. A proposta para a formação inicial indica a realização de parcerias com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ou com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para o curso de Licenciatura Plena em Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue.

Maranhão (2013, p. 72) coloca que como no Plano Nacional de Educação, a formação de professores e educadores especiais é citada na meta 16, referente à garantia de política de formação e valorização dos profissionais da Educação, com a estratégia de “Implantar salas de recursos multifuncionais e assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”.

No que diz respeito ao quantitativo de alunos, temos um contingente de matrículas na Educação Especial de 26.009, no ano de 2017, em todos os níveis de ensino (classes comuns, classes especiais e escolas especiais). Comparando-se com o total de 1.302.678 matrículas no

Ensino Fundamental, podemos perceber a dissonância entre a oferta de escolarização do público-alvo da Educação Especial e a dos demais alunos.

A Educação Especial maranhense tem acompanhado o movimento nacional de expansão e fortalecimento da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Entretanto, tal qual na Educação Especial brasileira, permanecem desafios a serem enfrentados, como a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade do ensino, que se expressará na continuidade da escolarização até a conclusão da Educação Básica ou da Educação Superior ou até mesmo na inserção no mundo do trabalho.

## **CAPÍTULO IV**

### **POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA**

---

Este capítulo será apresentado um contexto das políticas públicas de educação no Brasil, pois torna-se necessário defini-la, com suas especificidades no campo educacional e as questões relacionadas com a educação especial.

Políticas públicas para educação especial voltadas para educação inclusiva vem sendo implementadas no país nos últimos anos. O governo federal vem apresentando políticas, planos, programas e ações nessa perspectiva.

#### **4.1 Políticas Públicas na Educação**

Bonetti (2006) traz contribuições para o entendimento do campo de políticas públicas, ao analisar a origem, princípios e determinantes na definição e implementação dessas políticas. Na sua compreensão, as políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas que perpassam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, seja para fazer investimentos ou para regulamentação administrativa, como resultado da dinâmica do jogo de forças entre grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Sander (2005) examina a relação entre formulação e implementação de políticas públicas na área da educação. O autor evidencia o papel dos atores; governos nacionais, organizações não governamentais e comunidade internacional no desenvolvimento de políticas educacionais. Na sua análise sobre as conquistas e limitações das políticas públicas para América, revela que as conquistas ficam por conta da formulação de políticas públicas, enquanto os limites são atribuídos à implementação das políticas públicas em benefício da população.

Bonetti (2006) e Sander (2005) comentam que as políticas públicas enquanto intervenção pública na realidade social, que passa pela esfera estatal, também definidas a partir da correlação de forças entre os diversos atores sociais.

Assim, Muniz e Arruda (2007) comentam que se refere à educação especial no Brasil, surgiram, na década de 50, as primeiras ações do governo, em nível nacional, voltadas para as pessoas com deficiência através de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal.

No entanto, Muniz e Arruda (2007) esclarecem que a educação especial no Brasil, até a década de setenta, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas. Até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira. A criação, no ministério da Educação e Cultura, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), na década de setenta, foi um marco importante para implementação de uma política nacional voltada para a educação especial. Organizações não governamentais também exerceram influência na determinação das políticas educacionais.

Figueira (2011) aponta que entidades filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, pressionaram o governo durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o que possibilitou a inclusão de um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência.

Magalhães e Cardoso (2011) comentam que na atualidade, o discurso internacional protagonizado por organismos internacionais, como a UNESCO, afirma a necessidade da inclusão escolar. Tal discurso inclusivo tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000. Os documentos legais no país defendem a educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva, desde a Constituição Federal, Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos do Ministério da Educação – MEC.

Percebe-se um embate em torno da inserção da educação especial no Brasil no sistema regular, em que ora essa modalidade é vista como um sistema paralelo e, em outros momentos, como parte do sistema regular. No cenário atual, as políticas públicas no país.

#### **4.2 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva**

Políticas públicas para educação especial voltadas para educação inclusiva vem sendo implementadas no país nos últimos anos. O governo federal vem apresentando políticas, planos, programas e ações nessa perspectiva.

Brasil (2008) fala que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento importante apresentado em 2008 pelo governo federal, através do Ministério da Educação, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. A referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular, trazendo contribuições para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas também apresenta limites.

Ao definir a função do atendimento educacional especializado, essa política deixa claro que esse tipo de atendimento não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos alunos.

Junior e Tosta (2012) apontam que essa política, ao afirmar a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evita a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum. Outro ponto a ser destacado é que o atendimento educacional especializado deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos. Assim Brasil (2008) diz que o documento também ressalta que o acesso à educação especial perpassa desde a Educação Infantil até a Educação Superior e tem interface com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, por possibilitarem a ampliação das oportunidades de escolarização e acesso ao mundo do trabalho.

Também em Brasil (2008) coloca que o documento aborda ainda a questão da formação dos professores: “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. E afirma que os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos transportes escolares, das barreiras nas comunicações e informações.

Essa política apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos a fim garantir a sua participação e aprendizagem.

No entanto, o referido documento não traça ações que garantam a materialidade do que é apresentado. A fim de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Governo Federal tem apresentado diversos programas e ações voltados para educação especial. A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Brasil (2007) comenta que o programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

Segundo indicadores da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2005, o programa foi implantado em 250 escolas; no ano de 2006, o número foi de 376 escolas; já em 2007 foram contempladas 625 escolas; no ano de 2008, o número de escolas contempladas aumentou para 4.300; no ano de 2009, foram 15.000 escolas; já em 2010 ocorreu um decréscimo na quantidade de escolas nas quais o programa foi implementado, atingindo apenas 3.750 escolas e, em 2011, o número de escolas contempladas aumentou para 15.000.

Brasil (2012) cita que no período de 2005 a 2011 um total de 37.801 escolas foram beneficiadas pelo programa. O programa Escola Acessível disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais.

Já em Brasil (2007) comenta que a Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola, através do cruzamento anual entre os dados do Educa Censo e do cadastro administrativo do Ministério da Previdência. Através desse programa, ocorre uma articulação entre os programas, projetos e serviços de educação e assistência social por intermédio de ações intersetoriais que promovam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social nas escolas.

Frente ao desafio de construir um sistema educacional inclusivo no país, o governo federal lançou uma série de programas e ações, que contribuem para o processo de inclusão nas escolas de ensino regular ao prestarem assistência técnica e financeira aos sistemas públicos de ensino.

MEC/INEP/DEED (2010) comenta sobre avanços quanto à formação de profissionais, instalações e recursos, mas ainda é preciso avançar muito. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2010, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o universo de alunos matriculados em escolas da educação básica no país corresponde a 51.549.889 de pessoas. No que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, 172.016 estudantes estão matriculados em escolas exclusivamente especializadas; 46.255 alunos com necessidades educacionais especiais estão

matriculados em classes especiais do ensino regular e/ou da educação de adultos; e 484.332 estudantes com necessidades educacionais especiais estão matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. No entanto, mais de 200.000 alunos com deficiência, em idade escolar, estão fora da escola segundo dados do MEC obtidos através do Programa BPC Escola em 2010.

MEC/INEP/DEED (2010) mostram os dados do Censo da Educação Básica 2010, o país possui 194.939 estabelecimentos de educação básica, dos quais 85.090 são de educação especial com classes comuns, o que representa quase a metade do número de estabelecimentos, sendo que 73.991 são instituições da rede pública e 11.099 da rede privada.

Porém, de acordo com o MEC, através de indicadores da Secretaria de Educação Especial (SEESP), no período de 2005 a 2011, apenas 37.801 escolas públicas foram beneficiadas pelo programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e 24.031 escolas foram contempladas com o programa escola acessível no período de 2008 a 2011.

É preciso ampliar o número de estabelecimentos de educação especial com classes comuns e o número de escolas beneficiadas com os programas de salas de recursos multifuncionais e escola acessível.

MEC/INEP/DEED (2010) nos dados do Censo da Educação Básica 2010 também revelam o quantitativo de funções docentes no país. São 2.005.734 funções docentes na educação básica. Quanto à formação docente, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial ofereceu, no período de 2007 a 2010, 55 cursos de formação para 44.951 professores, de acordo com dados do MEC. A leitura desses dados permite inferir a necessidade de ofertar um número maior de cursos de formação na área para os professores.

Apesar das políticas, planos, ações e programas desenvolvidos nos últimos anos, voltados para a educação especial na perspectiva inclusiva, os desafios em torno dessa modalidade persistem. Há a necessidade de uma maior intervenção do governo federal mediante a ampliação das ações e investimentos públicos na área, da ampliação do acesso dos educandos com necessidades especiais às escolas, formação de profissionais qualificados e promoção dos recursos necessários para as instituições educacionais.

### **4.3 O papel do município na política de inclusão escolar**

Os anos finais da década de 80 e durante a década de 90 foram marcados pelas discussões sobre direitos sociais. No centro desses debates encontra-se a afirmação do direito universal à educação como condição mínima para o exercício da cidadania. Nas disputas

relacionadas ao processo de redemocratização muitas vezes de grupos sociais começaram a se fazer presentes no cenário nacional. Dentre essas, apresenta-se a das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, de forma mais sistêmica e abrangente, foi esquecida na elaboração e implementação das principais políticas educacionais.

Conforme autores como Shiroma; Moraes & Evangelista (2007); Torres (2000); Frigotto e Ciavatta (2003) e Arelaro (2000) a Constituição Federal (CF) costuraria uma tessitura de direitos (com destaque aqui os da área educacional) favoráveis à redemocratização do país após um longo período (1964-1984) de centralidade e autoritarismo militar. Nesse movimento, a legalidade da Educação no país se enquadrou nos postulados emanados de acordos internacionais, na década de 90, submetendo-se às agências multilaterais.

Dentre os aspectos apregoados no Brasil pode-se ressaltar a necessidade de universalização do Ensino Fundamental. Para vencer esse desafio defende-se o processo de descentralização educacional, o qual foi propagado por dois vieses. Em um, a descentralização é compreendida como uma desburocratização necessária para romper com a centralização própria do Regime Militar até então instalado, favorecendo um novo modelo de gestão participativa e democrática. O outro lado, ligado à descentralização, também atendia aos interesses das elites brasileiras em compasso com as receitas de redução estatal, desembocando na desconcentração condizente com as exigências do capital.

De qualquer forma, as consequências dessa postura na Política educacional brasileira impactaram com força os sistemas públicos de ensino municipais, pois foram estes que ficaram responsáveis pela maior demanda de alunos; em contrapartida, na maioria dos casos, tornando-se dependentes de complementação financeira da União para operacionalização das próprias escolas. Diante dessa tendência, analisam-se como os dispositivos legais postos na CF e na Lei n. 9.394/96 contribuíram para formar um cenário de municipalização do Ensino Fundamental, realidade essa já presente na maioria dos estados da Região Nordeste antes dessas legislações, uma questão relevante que ampliou as demandas de matrículas de alunos PAEE nas redes públicas municipais. Isso implica na revelação de maiores contradições e tensões no processo de inclusão escolar desses alunos.

Souza e Faria (2003) afirmam que a CF de 1988 doutrinou a organização de sistemas municipais, e estabeleceu legalmente as formas de relações financeiras e de planejamento entre os entes federados. No âmbito da gestão, a CF estabeleceu relativa autonomia dos municípios na formulação de suas políticas educacionais. Essa autonomia ficou constituída a partir da participação no regime de colaboração entre os entes federados; possibilidade de inserção de

capítulos específicos sobre educação nas leis orgânicas; elaboração de planos municipais de educação; criação de conselhos municipais de educação e formação de conselhos de acompanhamento e controle social.

Brasil (2007) afirma que o artigo 211 da CF determina que –A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Tal prerrogativa garante aos entes federados autonomia no âmbito de seus respectivos sistemas, mas determina que a Educação nacional deva ser regida por normas comuns e por meio de colaboração mútua. Saviani (2008) conclui que essa articulação e coordenação respaldam o estabelecimento de um sistema nacional de educação:

Impõe-se, pois, de forma cristalina e contra todas as resistências, a seguinte conclusão: a ideia de sistema nacional de educação não é inconstitucional. Mais do que isso, a organização do sistema nacional de educação é uma imposição reiterada pelas Constituições da República Federativa do Brasil desde a década de 1930. (Saviani, 2008, pp. 248-249).

Observou-se, todavia, que em alguns casos ocorreu simplesmente o deslocamento de problemas e encargos, sobretudo às esferas municipais, e não compartilhamento de poder decisório como constataram Souza e Faria (2003) que mostram,

“O regime de colaboração entre os sistemas de ensino, de acordo com o modelo em implantação, vem contrariando os preceitos constitucionais (artigos 211 da CF de 1988), que apontam para decisões compartilhadas entre ensino igual e autônomo entre si. Esta concepção sugere, portanto, para a colaboração, principalmente, nos aspectos da divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas, do planejamento educacional (plano de educação e senso escolares), buscando o compromisso comum com a qualidade de ensino; da superação das decisões impostas ou da simples transferência de encargos, sem o repasse devido dos meios e recursos necessários, e, ainda, da garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo.” (Souza e Faria, 2003, pp. 66-67).

No que tange a garantia de inserção de capítulo específico sobre Educação nas leis orgânicas dos municípios, constitui-se como campo de disputa para melhoria da qualidade do ensino para todos. E, em especial, pode-se tornar elemento sustentador da inclusão escolar, visto que é possível ser ampliado o investimento municipal no atendimento às necessidades básicas e específicas dos alunos, bem como estruturação dos espaços escolares e financiamento dos espaços formativos dos profissionais das escolas.

Sousa e Faria (2003) comentam que:

“Por sua vez, a autonomia conferida aos municípios para construção de um plano

próprio para sua realidade (Plano Municipal de Educação - PME) além de contribuir nas discussões sobre as demandas específicas de cada município, também impulsionou estes entes federados a participarem da elaboração dos planos nacionais. Os PME apontam para a constituição de um –conjunto de estratégias político-educacionais dos Municípios, de modo a que estas instâncias logrem gestar a educação com transparência e coesa aos anseios locais”. (Souza e Faria, 2003, p. 69).

Os PME podem contribuir para a mudança do sistema educacional que marginaliza e exclui significativa parcela de pessoas, na medida em que se constituam documentos que possam expressar a síntese dos debates e diálogos entre os diversos segmentos sociais envolvidos na educação. Tornar-se-á realmente um espaço democrático, rompendo com um modelo centralizador de recursos e desconcentrador de demandas como inferimos a partir de Gadotti (2008) onde coloca que,

“O princípio da gestão democrática e autonomia da escola implicam uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino assenta-se ainda no princípio da centralização, em contraste com o princípio constitucional da democratização da gestão.” (Gadotti, 2008, p. 49).

A democratização da gestão passa pela criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) que se alinha à perspectiva de dinamização da participação social nas decisões concernentes a educação municipal. Tais conselhos possuem posição estratégica na tomada de rumos e monitoramento educacional por meio de suas funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora.

Gadotti (2008) expressa que a corporificação da cidadania relaciona-se diretamente com as formas de participação e democratização educacional. Nesse contexto, os conselhos efetivam-se por meio dos processos de construção coletiva das decisões, pressupondo autonomia dos movimentos sociais; abertura de canais de participação e da transparência administrativa. Refutem-se práticas reducionistas de criações de conselhos, pois

Em muitas municipalidades se confunde participação com criação de Conselhos. Multiplicam-se os Conselhos, mas diminui a participação, limitadas às mesmas pessoas em todos eles. Não se deve reunir um conselho para decisões técnicas melhores. Os Conselhos existem para criar políticas e não para executarem essas decisões enquanto Conselho. (Gadotti, 2008, p. 51).

Souza e Faria (2003) constataram a relevância da criação e implementação dos CME na democratização nas redes municipais de educação, caminho promissor para assegurar direitos aos estudantes brasileiros que, em sua maioria, se encontram matriculados nas escolas municipais, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental.

Ferreira (2002) e Carvalho (2010) comentam que desse modo, os discursos de Educação para Todos que marcaram a década de 90, mantiveram a execução tanto por escolas públicas como por instituições especializadas no que tange aos alunos PAEE. Assim, as maiores demandas de Educação Especial e formação docente para inclusão escolar recaíram sobre municípios ou foram terceirizadas para Organizações Não Governamentais num processo de distanciamento da responsabilidade do Poder Federal.

Ferreira e Glat (2003) destacam que o processo de transferência de responsabilidades aos municípios atingiu outras políticas sociais como a de Saúde e de Assistência Social, porém na área educacional a descentralização teve maior impacto com a Emenda Constitucional (EC) 14/1996, e posterior Lei n. 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A partir desse fundo, o maior aporte financeiro da Educação focalizou-se no Ensino Fundamental.

Essa prerrogativa gerou um intenso movimento no sentido de municipalizar escolas, mesmo sem qualquer qualidade, numa ótica mais centrada nos registros de matrículas no censo escolar, visto que este era o parâmetro para recebimento dos recursos do fundo. Como afirmam Ferreira e Glat (2003, p. 382) que a “ênfase no aumento de vagas sem melhorias de outras condições favorecedoras de inclusão social comprometerá os possíveis ganhos sociais do processo de escolarização, principalmente nos Municípios mais pobres”.

A superação dos desafios para se construir redes municipais de educação que sejam inclusivas estão ainda mais urgentes, pois, diante dos dados - comentados anteriormente – observa-se a tendência de crescimento das matrículas dos alunos PAEE em classes comum (69% em 2010). Também é significativo indicar que as escolas do Poder Público já absorvem a maioria das matrículas (62,7% em 2007 e 75,8% em 2010). Em especial, as consolidadas nas classes comuns (94,4% correspondendo a 457.236 matrículas).

É nesse cenário de desafios e contradições que se encontra a Rede Pública Municipal de Poção de Pedras.

**PARTE III**

**ESTUDOS EMPÍRICOS**

---

---

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

---

Neste capítulo buscou-se apresentar o método utilizado, da abordagem, dos atores participantes, do local e instrumentos com vistas a sustentar o objetivo e responder ao questionamento da pesquisa.

O termo *Metodologia* significa para Demo (1995, p. 11) o “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Ainda, segundo Demo (1995), a metodologia é uma disciplina que instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando acesso aos “caminhos do processo científico”, além disso, ela visa, também, promover questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade.

#### **5.1 Introdução**

A relevância e alcance dos objetivos propostos no âmbito das pesquisas nas Ciências Sociais relacionam-se intimamente com a forma de abordagem teórica metodológica escolhida pelo pesquisador. Essa complexa e decisiva questão imbrica-se com a visão construída (em processo de construção) sobre o objeto de estudo e seu nível de consciência sobre os contextos que os cercam. É com esse indispensável esclarecimento e, considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede municipal de Poção de Pedras - MA, além de selecionar-se como categorias de análise: alunos público-alvo da Educação especial, inclusão escolar, política de formação continuada, autonomia e emancipação que se considerou coerente optar por uma abordagem qualitativa de investigação, mesmo sabendo que:

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa pela variedade de denominações que compõe essa vertente: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Além disso, essas diferentes denominações refletem origens e ênfase diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa. (Alves, 1991, p. 54).

Compreende-se que a abordagem escolhida funda-se no pressuposto de que os participantes não são autômatos, mas, movimentam-se de acordo com suas concepções de mundo, forjada por suas experiências, conhecimentos, crenças, sentimentos e valores. Assim, suas palavras são relevantes, pois expressam o sentido que dão ao objeto de estudo.

Garnica (1997) afirma que também é relevante considerar que nesse percurso tem-se esclarecimento que pesquisados e pesquisadores não agem neutramente. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo.

Nessa direção Lüdke e André (1986) destacam dentre as características da pesquisa qualitativa que há maior ênfase no processo, além da valorização do significado que as pessoas dão a sua própria realidade. Por essas e outras questões é possível afirmar que a abordagem qualitativa constitui-se em uma contraposição a uma visão estática de mundo.

Segundo Alves (1991) a realidade é uma construção social da qual,

“o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma visão holística, que leve em consideração os componentes de cada situação em suas interação e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estáticas.” (Alves, 1991, p. 55).

Adorno (2010) comenta que essa abordagem converge com as exigências de investigar a escola por uma vertente crítica, considerando as suas múltiplas relações com as condições objetivas e subjetivas inerentes a esse ambiente de ensino-aprendizagem. Levou-se em conta também o necessário rigor teórico metodológico para análise das opiniões dos gestores pedagógicos das escolas da rede Pública municipal de Poção de Pedras no que tange às relações entre a política de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Reconhecendo nesses sujeitos a possibilidade de se expressarem de forma autônoma ou heterônoma sobre o objeto de estudo, local onde se dão contraditoriamente concepções e práticas de emancipação e barbárie.

## 5.2 Lócus da Pesquisa

Definido o tipo da pesquisa, bucou-se apresentar o cenário da pesquisa desenvolvida, ou seja, foi tratado o fenômeno determinado para o alcance dos objetivos definidos. É importante ressaltar que foi escolhido sua localização por ter ligação direta com o pesquisador, pois sua área de abrangência de estudo, considera-se dentro do Programa de Formação Continuada da Secretaria de educação do município de Poção de Pedras no Estado do Maranhão. Deste modo foram considerados sua população e o tamanho da amostra compatível com a realidade da região. Assim será apresentado um resumo do município em estudo.

### 5.2.1 Local de investigação – Município de Poção de Pedras - MA

Poção de Pedras é uma cidade de Estado do Maranhão. Os habitantes se chamam poção pedrenses. O município se estende por 979,2 km<sup>2</sup> e contava com 19 708 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 20,1 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município.

Vizinho dos municípios de Lago dos Rodrigues, Joselândia e Bernardo do Mearim, Poção de Pedras se situa a 37 km a Sul-Oeste de Pedreiras a maior cidade nos arredores.

Situado a 47 metros de altitude, de Poção de Pedras tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 4° 43' 55" Sul, Longitude: 44° 53' 18" Oeste.



**Figura 1.** Localização de Poção de Pedras no Estado do Maranhão

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Pedras](https://pt.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%A3o_de_Pedras)

Histórico - os índios Guajajaras habitaram por muito tempo a região, afastando-se à medida em que o território começava a ser desbravado. Pouco se sabe a respeito do primeiro povoador, um boiadeiro que ali se fixou em data incerta. O seu rebanho prosperou bastante, já que a pastagem era exuberante. Com o passar dos tempos, o gado que era criado em campo aberto, pastava longe da sede da fazenda e isso, dificultava o controle. Certo dia, o proprietário, ao sentir falta de um animal, foi informado de que o mesmo poderia se encontrar no único local onde havia água na região e que ficava situado numa área com muitas pedras, a qual, em razão disso, foi denominada de “Porção de Pedras”, denominação essa modificada para “Poção”, em virtude do pouco conhecimento de gramática por parte dos moradores. Daí, a origem do nome. Pela lei nº 2.181, de 30 de dezembro de 1961, foi o povoado elevado à categoria de município. A área integrante do atual município, foi desmembrada de Pedreiras.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Poção de Pedras é 0,576, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,732, seguida de Renda, com índice de 0,543, e de Educação, com índice de 0,481.

Poção de Pedras ocupa a 4718ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul) e o menor é 0,418 (Melgaço).



**Figura 2.** Vista parcial da cidade de Poção de Pedras no Estado do Maranhão  
Fonte: <https://www.ferias.tur.br/fotos/2541/pocao-de-pedras-ma.html>

Proporções de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o IDHM

Educação. No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 97,41%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 80,39%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 48,98%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 23,59%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 68,39 pontos percentuais, 73,42 pontos percentuais, 43,90 pontos percentuais e 21,67 pontos percentuais.

O indicador Expectativa de Anos de Estudo também sintetiza a frequência escolar da população em idade escolar. Mais precisamente, indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos. Entre 2000 e 2010, ela passou de 6,76 anos para 9,97 anos, no município, enquanto na UF passou de 6,87 anos para 9,26 anos. Em 1991, a expectativa de anos de estudo era de 5,91 anos, no município, e de 6,29 anos, na UF.

### **5.3 Questões de investigação**

O primeiro passo a ser seguido em uma investigação científica é a definição e contextualização do problema da pesquisa, para qual se tenciona achar a resposta ou solução para tal fato. Em uma pesquisa o problema é responsável pela consonância do processo científico, uma vez que afasta a divergência e composição errônea da argumentação. Paviani (2005, p. 207), fala que o problema de pesquisa é “o ponto de partida [...] ele é delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”.

As questões norteadoras dessa pesquisa, está baseada no contexto apresentado na problematização do tema introduzido na primeira parte deste trabalho, desse modo, refere-se a preparação dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula na prática pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

Assim, surgiram indagações que farão parte dos estudos científicos:

- ✓ Será que os professores estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência que chegam ao ensino regular?

- ✓ Como acontece a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do município de Poção de Pedras na perspectiva da Educação Inclusiva?
- ✓ Que políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Poção de Pedras, nas escolas públicas do município e que atendimento é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional, considerando a formação específica que os professores receberam?
- ✓ Que alternativas podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Poção de Pedras que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais deste município?

## **5.4 Objetivos**

A definição dos objetivos se deu em decorrência da problemática investigada e as possíveis soluções encontradas pelo município objeto de estudo desta pesquisa.

### **5.4.1. Geral**

Com base no propósito estabelecido pela questão de partida formula-se o seguinte objetivo geral:

Analisar o processo de preparação pedagógica dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula de prática pedagógicas com alunos com necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

### **5.4.2. Específicos**

Para responder a questão principal do objetivo, definiu-se os específicos:

1. Entender como se dá a preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais e seus principais desafios;
2. Verificar o processo de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do município de Poção de Pedras para atuação na Educação Inclusiva;
3. Compreender quais políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Poção de Pedras para atendimento a educação inclusiva;
4. Entender como está sendo oferecido nas escolas públicas o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional, considerando a formação específica que os professores receberam;
5. Apresentar alternativas que podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Poção de Pedras que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais deste município.

### **5.5 Hipóteses e variáveis**

As escolas do município de Poção de Pedras ainda não dispõem de atendimento inclusivo para os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar da existência ser significativa, considerando um levantamento prévio que foi realizado através de uma pesquisa pré-qualificadora para o tema. Entende-se que esses alunos, entretanto, têm direito assegurado a receberem o mesmo atendimento dado às demais crianças e assim, mostrarem que são capazes de desenvolver qualquer atividade, de acordo com suas potencialidades, habilidades e limitações.

Um dos obstáculos já discutidos e comprovados por pesquisadores, está ligado a formação do professor, por não haver recebido qualquer orientação acerca deste paradigma, o processo de inclusão. Isso tem feito com que a maioria desses professores, ao iniciarem suas atividades docentes, deparem-se com uma realidade desconhecida ou pouco vivenciada dentro da escola em que atuam, ocasionando um bloqueio em suas ações pedagógicas.

Percebemos que, os alunos especiais apresentam dificuldades para desenvolverem atividades como o aluno dito “normal”, por apresentarem limitações, de acordo com essas limitações, não podemos deixar de mencionar que as possibilidades de desenvolvimento de

atividades pedagógicas em sala de aula tornam-se capazes e prazerosas, a partir do momento que o professor crie metas e objetivos com a turma, ou que exerça a função com entusiasmo e dedicação, independentemente de limitações apresentadas ou não.

Quanto a visão da escola, Ibermón (2000) nos revela que a escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade”. E afirma que realmente a escola não está preparada para receber o aluno especial na rede regular de ensino e não atinge principalmente os objetivos dos padrões de normalidade. Assim, a escola vem segregando e excluindo, de várias formas, o que foge destes padrões.

## **5.6 Caracterização da amostra**

A ética do pesquisador sempre deve permear em seus estudos e, neste sentido, a transparência no que se refere à técnica de amostragem a ser utilizada evidencia uma dimensão do rigor da investigação científica, garantindo sua validade e confiabilidade pela comunidade científica.

Este rigor deve ocorrer não só na pesquisa quantitativa, mas também na qualitativa: ao encerrar o processo de amostragem o pesquisador deverá ter ciência de que a amostra eleita responderá pela qualidade dos dados, bem como pela riqueza da análise e da interpretação dos resultados da pesquisa.

Nesse contexto, destacam-se, a experiência e observância do pesquisador para delimitar o campo e os sujeitos que integrarão a pesquisa, uma vez que esta fase não é controlada por parâmetros amostrais quantitativos e, sendo assim, demanda clareza e segurança das justificativas que a embasarão.

Para Godoi & Balsini (2010) esta questão se torna ainda mais relevante em campos de caráter multiparadigmático como os estudos organizacionais, ou numa perspectiva mais ampla, a Administração. O campo multiparadigmático implica na coexistência de variados modos de acesso e definição da realidade, derivando daí diferentes possibilidades metodológicas de investigação científica.

Entende-se que há fenômenos sociais que só podem ser investigados através de uma coleta de amostra não probabilística ou teórica. Pesquisas de Zelditch (1962) e Marshall & Rossman (1989) estabelecem critérios para validade de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

Entretanto, nem sempre estes critérios são observados, abrindo espaço para críticas e restrições em relação às pesquisas qualitativas.

Compreende-se, neste trabalho, que o rigor na definição da amostra na pesquisa qualitativa é tão crucial quanto o é para o método quantitativo e, preservadas suas especificidades, constitui em um dos fatores de cientificidade deste método, indicando validade e confiabilidade para as comunidades externa e interna.

Assim para Gil (2010), Appolinário e Malhotra (2006) uma pesquisa qualitativa, não há a necessidade de utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo um grande número de entrevistados.

Desta forma, a amostra selecionada é do tipo não probabilístico e foi definida por acessibilidade, não utilizando, portanto, nenhum procedimento estatístico específico embora o pesquisador tenha tido o cuidado de verificar se a amostra selecionada era representativa em relação ao universo de escolas situadas no município.

Assim o projeto de pesquisa, irá envolver exclusivamente no ambiente das escolas de ensino fundamental da rede pública local promovendo assim, discussão relevante entre os envolvidos.

Foram entrevistados os coordenadores pedagógicos atuantes na secretaria de educação que gerenciam toda a rede pública municipal, como também foram selecionados diretores e professores que são o público alvo da investigação.

As informações obtidas foram analisadas qualitativamente buscando apreender as percepções e imagens acerca da política adotada no município sobre a preparação pedagógica dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula de prática pedagógicas com alunos com de necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

Assim os sujeitos selecionados responderam entrevistas e questionários com perguntas abertas e fechadas acerca dos questionamentos da pesquisa. Pretendeu-se, com isso, verificar o nível de conhecimento desses sujeitos acerca da formação continuada para as atividades pedagógicas aos estudantes com necessidades especiais e confrontar com que diz as normas e leis do governo federal e ações contidas no plano de educação do município. Assim durante análise dos dados, foram observadas a concordância e a discordância do que dizem os coordenadores, diretores e os professores sobre a formação e atuação dos professores para educação inclusiva.

O trabalho de campo procurou atender ao objetivo maior que orientou esta investigação. Nesse intuito, ao iniciar o processo de coleta de dados voltamos nossa atenção para a apreensão e compreensão das questões que problematizamos anteriormente; a análise do trabalho prescrito pelas normas e leis *versus* a capacidade de atuação dos professores, as concepções e os desafios dos professores diante a educação inclusiva.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas e questionários. No quadro abaixo apresentamos as escolas selecionadas e sujeitos que foram estudados nesta investigação.

As escolas selecionadas para a participação da pesquisa, tiveram seu diferencial de escolha em critérios com notas do Ideb, sendo selecionados somente escolas cadastradas e com a nota oficial no site <https://www.qedu.org.br/>. As escolas apresentadas, foram selecionadas buscando acompanhar o grau de performance na avaliação externa do governo federal. Onde somente foram escolhidas 07 escolas do ensino fundamental menor que apresentaram nas suas avaliações de 2017, última avaliação cadastrada e liberada no sistema online notas com maior e menor performance na rede municipal.

Assim conforme informações obtidas no site <https://www.qedu.org.br/cidade/4687-pocao-de-pedras/ideb/ideb-por-escolas?dependence=3&grade=1&edition=2017>, recuperado em 02 de fevereiro de 2020.

As escolas do Ensino Fundamental – ANO INICIAL, o quadro de avaliações registradas pelo site do governo, mostram que dez escolas tiveram notas registradas e assim foram selecionadas escolas pertencentes na zona urbana e rural dado o questionamento das indagações da problemática que busca investigar os professores do município quanto sua preparação para atuar com a inclusão de alunos com necessidades educativas. Deste modo optou-se na seleção de escolas que apresentaram notas entre as melhores e piores, na busca integrar respostas dos sujeitos de diversas qualidades de ensino do município.

Assim para a escola de “baixa avaliação”, foram consideradas:

***Zona rural:***

UE Afoncina Mota – IDEB 2,4

UE João de Paiva Lima – IDEB 4,3

***Zona urbana:***

UE Manoel Oliveira – IDEB 3,9

UE Rafael Correa Barros – IDEB 3,4

Para as escolas de “alta avaliação”, foram consideradas:

**Zona rural:**

UE Francisco SA – IDEB 4,0

**Zona urbana:**

UE Prof. Mariazinha Bezerra de Brito – IDEB 5,0

UE Adonias Linhares – IDEB 4,5

Deste modo as amostras selecionadas para a pesquisa de campo foram calculadas com as escolas registradas na pesquisa do Ideb 2017, tornando a pesquisa realizada para este trabalho, um campo amostral de 70% do total das escolas registrada no site federal informado anteriormente.

Tabela 01

**Campo da amostra – população total dos entrevistados/sexo**

SUJEITOS	Total	Sexo Masc	Sexo Femin.
Coordenadores Pedagógicos	03	00	03
Diretores	07	02	05
Professores	14	05	9
Total	24	7	17
% da amostra	100%	29%	71%

*Nota:* controle do pesquisador

Os professores participantes da pesquisa também são do sexo feminino e masculino, evidenciando uma heterogenização da amostra do magistério, sendo que todas possuem graduação.

Para amostragem dos professores selecionados, buscou-se realizar as entrevistas de acordo com o objetivo do trabalho e deste modo, somente os professores das disciplinas de português e matemática foram selecionados, pois suas disciplinas estão ligadas diretamente com os cálculos do IDEB e assim com a qualidade da educação do município.

O objetivo de analisar escolas com diferentes notas no Ideb, está ligada ao processo de integração e participação de alunos com necessidades educativas especiais, inseridos na rede municipal de ensino de Poção de Pedras, nas avaliações que compõem o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Neste sentido, esta pesquisa de modo indiretamente das questões investigativas buscou investigar como se dá a participação colaborativa dos alunos com necessidades educativas especiais na avaliação realizada em larga escala e, conseqüentemente, na obtenção do Ideb pelas escolas públicas municipais.

Tabela 02

**Campo da amostra – professores/disciplinas**

SUJEITOS	Total	Matemática	Português
UE Afoncina Mota	02	01	01
UE João de Paiva Lima	02	01	01
UE Manoel Oliveira	02	01	01
UE Rafael Correa Barros	02	01	01
UE Francisco SA	02	01	01
UE Prof. Mariazinha Bezerra de Brito	02	01	01
UE Adonias Linhares	02	01	01
Total	14	07	07
% da amostra	100%	50%	50%

*Nota:* controle do pesquisador

Para professores selecionados, buscou-se realizar as entrevistas alternando nos turnos da Manhã e durante a Tarde.

## 5.7 Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário o uso de técnicas e instrumentos adequados ao tipo de pesquisa aqui apresentada.

### 5.7.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise da literatura específica, da temática estudada assim como de documentos produzidos nas escolas pesquisadas (Projeto Pedagógico e Regimento) e documentos oficiais da secretaria de educação

do município, bem como atividades de observação do campo da pesquisa, utilizando-se das ferramentas de apoio, o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada.

A observação de campo ocorreu de forma direta. Frisamos que na pesquisa qualitativa a observação, no caso, não foi o momento de mergulho no campo, mas de construir o distanciamento necessário, na medida em que o campo de pesquisa foi as escolas de ensino fundamental menor do 1º ao 4º ano onde o pesquisador tem sua atuação como docente para crianças do ensino infantil. É importante ressaltar, ainda, que este estudo, volta-se para os professores, sua formação e concepções sobre educação inclusiva dentro do município de Poção de Pedras. A observação, que seguiu os princípios propostos por André (2005), mostra o contexto no qual circulam concepções e nascem necessidades formativas dos docentes.

O questionário utilizado com os professores consistiu em questões versando sobre as atividades da formação docente dentro da linha dos objetivos do trabalho. Como informado anteriormente, o estudo concebe perfil como “caracterização dos professores que permita um aprofundamento do conhecimento a respeito de elementos de sua vida profissional e as concepções que detêm sobre sua prática pedagógicas para o município.

Para o uso do questionário, pautamo-nos nas ponderações de Laville e Dionne (1999, p. 184), quando enfatizam que.

“cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento de análise.” (Laville e Dionne, 1999, p. 184).

Dada a nossa escolha por uma abordagem qualitativa, surgiu a necessidade de aprofundar e/ou esclarecer algumas questões. Utilizamos, então, a entrevista semiestruturada como técnica que permite ao sujeito formular uma resposta pessoal, mais elaborada, bem como reformular algumas através de questionamentos para melhor entendimento e aprofundamento do tema tratado, seja oral, seja escrita, pois conforme André (2001, p. 28) “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”, assegurando maior coerência e clareza na conversa entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Utilizamos a Análise de Conteúdo como técnica para viabilizar uma melhor compreensão das informações coletadas e dos discursos apreendidos no processo de investigação, extraindo-se os momentos essenciais, as questões, as discussões e as falas mais significativas para alcançar o objetivo do estudo, com vistas a realizar inferências acerca das concepções de educação inclusiva e necessidades formativas dos participantes.

Para Bardin (1977), a Análise de Conteúdo possibilita a busca de sentido dos discursos mediante a interpretação dos conteúdos manifestos pelos participantes. Tal técnica possibilita, também, que o pesquisador realize inferências sobre os emissores das mensagens analisadas. Foi utilizada na organização dos dados provenientes das entrevistas, lidas e organizadas em temas de análise.

Além da Análise de Conteúdo, foi dado um tratamento quantitativo ao perfil dos professores investigados, com a elaboração de tabelas, quadros e gráficos. A ideia foi organizar os dados de forma quantitativa e qualitativa, com vistas a realizar inferências, principalmente sobre as concepções de inclusão e sobre as necessidades formativas dos sujeitos da investigação. Para esse procedimento, utilizamos a planilha eletrônica como ferramenta para a elaboração de gráficos, tabelas e quadros demonstrativos, com a finalidade de agrupar dados coletados, facilitando o entendimento daqueles/as que tiverem acesso e interesse em consultar o presente estudo.

A investigação foi desenvolvida em três momentos. O primeiro consistiu numa breve observação do campo de pesquisa, do seu funcionamento e da dinâmica diária, no distanciamento enquanto docente e na aproximação, como pesquisador, bem como em consulta a alguns documentos da escola e no diálogo com os docentes, com a equipe gestora, etc. No segundo, solicitamos o preenchimento dos questionários pelos docentes, individualmente, na presença do pesquisador. No último momento, realizamos as entrevistas individuais, gravadas e transcritas, com os diretores e coordenadores pedagógicos.

As entrevistas ocorreram em comum acordo estabelecido entre o pesquisador, e os diretores e coordenadores e aconteceram durante o horário de planejamento semanal e/ou aos sábados letivos, por compreendermos que elas podem constituir um momento formativo para o entrevistado e o entrevistador.

A investigação buscou o consentimento da equipe gestora do município e escolas selecionadas, de forma que não interferisse nas atividades acadêmicas, com isso atendendo todas as recomendações normativas da Ética de pesquisa acadêmica, por se tratar de pessoas humanas, conforme Resolução n. 196/96 – versão 2012 – do Conselho Nacional de Saúde/CNS, sob o parecer n. 382.744, de 26 de julho de 2013.

### ***5.7.2 Técnicas e instrumentos de análise de dados***

Para esta pesquisa, optou-se pelo tratamento e análise dos dados qualitativos por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Holisti (1968) define a análise de conteúdo como sendo qualquer técnica para fazer inferências de forma sistemática e objetiva para identificar características especificadas ou mensagens. A técnica foi originalmente utilizada para a análise de provas documentais, mas seu uso foi ampliado e pode ser utilizado para analisar outros tipos de dados, tais como os obtidos a partir de entrevistas, material de mídia, dentre outros.

Para Cavanagh (1997) apud Elo e Kingäs (2008), a análise de conteúdo permite ao pesquisador testar questões teóricas para melhorar a compreensão dos dados. Por meio da análise de conteúdo, é possível destilar palavras em categorias menores. Assume-se que, quando classificados na mesma categoria, palavras, frases e outros elementos do texto possuem o mesmo significado.

Caregnato e Mutti (2006) comentam que a maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como uma técnica que trabalha com a palavra, permitindo a produção de inferências de um texto replicáveis ao seu contexto social. Nesta técnica, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A análise de conteúdo pode ser realizada tendo como base a ocorrência e frequência de termos (método de dedução frequencial) ou análise por categorias temáticas.

Com isso os autores, Caregnato e Mutti (2006, p. 23) fala, que a dedução frequencial consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência, visando constatar "a pura existência de tal ou tal material linguístico". Nesta técnica, não existe a preocupação com o "sentido contido no texto, nem à diferença de sentido entre um texto e outro", resultando em descrições numéricas e no tratamento estatística.

Caregnato e Mutti (2006) comenta, que análise por categorias temáticas tenta encontrar,

"uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa." (Caregnato e Mutti, 2006, p. 23).

Deste modo, O processo analítico utilizado para o tratamento e análise dos dados

qualitativos (transcrições das entrevistas) seguiu as seguintes etapas:

- Primeira leitura geral das transcrições;
- Segunda leitura integral, para codificação das variáveis de análise, o estabelecimento de correlações e a separação do texto por temas. A codificação das variáveis de análise foi desenvolvida tendo como referência os objetivos da pesquisa. A codificação utilizou como referência o conjunto das 05 dimensões, definidos com base nas questões da problemática;
- Uma terceira leitura foi a responsável pela separação de falas mais relevantes por temas e associação de falas com conceitos síntese;
- Por fim, resumos por entrevistas foram elaborados, além de uma síntese geral, com o cruzamento de informações entre todas as entrevistas.

Para a análise exploratória dos dados quantitativos, utilizando como referência as transcrições das entrevistas e o formulário de pesquisa de avaliação (questionário fechado) preenchido pelos entrevistados, foi utilizada principalmente a contagem de ocorrência de dados, com o objetivo de identificar os atributos mais citados pelos entrevistados, a estatística descritiva, como por exemplo, a distribuição percentual de respostas para cada dimensão/atributo e o ordenamento com base no grau de importância atribuído pelos entrevistados aos atributos em cada uma das dimensões.

## 5.8 Ética da Pesquisa

Para Rudio (2011) a pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento, ela deve ser realizada de modo sistemático e utilizar-se de método próprio e técnicas específicas, procurando de fato, um conhecimento que se refira a uma realidade empírica. Dessa forma, a pesquisa científica vem se distinguir das demais pelos métodos, técnicas, forma de comunicar o conhecimento construído e pelo foco na realidade empírica.

Deste modo, em todas as situações ou contextos, quando pensamos em ética, nos vem à mente palavras como valores, moral etc. Isso é uma confusão bastante comum, já que, como explica Nosella (2008, p. 257) “referem-se ao mundo dos valores, hábitos, deveres e obrigações, ao certo ou errado, ao bom ou mau, ao justo ou injusto”.

Deste modo, o projeto de pesquisa atendeu as diretrizes do comitê de Ética do município, envolvendo a secretaria de educação, com isso atendendo indiretamente a Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Posteriormente, foi entregue à Secretária Municipal de Educação de Poção de Pedras a solicitação de autorização para realização da pesquisa com as escolas selecionadas da rede municipal e posteriormente também solicitando através de ofício para as direções das escolas.

Após os primeiros contatos estabelecidos, pessoalmente e por telefone, com os diretores, coordenadores e professores para solicitar o interesse em participar da pesquisa, visitamos as escolas munidas de Ofício de Apresentação (APÊNDICE I) dirigido aos Gestores e Autorização da Secretária de Educação, para o desenvolvimento da pesquisa com professores da rede municipal. Ressaltamos que no Ofício constava a programação das etapas da pesquisa, com carga horária e local de realização das informações colaborativas. Nestas visitas às escolas, foram estabelecidos contatos presenciais com os professores.

No primeiro encontro, foi apresentado o projeto de pesquisa para os professores convidados a participar da pesquisa, as etapas e os procedimentos para a coleta de dados. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II). Foi realizada leitura oral coletiva deste documento, bem como o esclarecimento de dúvidas. Em seguida, os participantes assinaram as duas vias do TCLE, ficando de posse de uma via. Vale ressaltar que a receptividade e interesse das professoras foram bastante positivos.

## 5.9 Limitações do método

A escolha do autor pela abordagem mista e seu caráter exploratório constitui uma das primeiras limitações do método, uma vez que os resultados são de baixa generalização, a amostra é pequena (31 entrevistados) e, além disso, a interpretação e análise dos dados estão sujeitas à percepção e experiência do entrevistador, conferindo um grau de subjetividade aos resultados do estudo.

Apesar da confidencialidade existente nas informações, não é possível garantir que as informações obtidas estejam livres de *vieses* dos entrevistados, o que pode impactar o entendimento da formação do valor percebido, objeto do estudo, pois o entrevistado (intencionalmente ou não) pode distorcer o que ele pensa e fala conceitualmente do que ocorre na prática.

Adicionalmente, devido à limitação de tempo e abrangência da grande área do município onde as escolas estão distribuídas são de grande custo para a realização da pesquisa.

Deste modo, não foi possível ampliar o tamanho da amostra, considerando, por exemplo, um número maior de escolas e professores entrevistados, com isso poderia ter sido evitados menor incidências de eventuais *vieses*.

Apesar das limitações observadas, a escolha do método é a mais adequada para atingir os objetivos pretendidos nesta pesquisa, pois se entende que o mesmo permitiu ao pesquisador obter informações a partir de uma visão aprofundada dos entrevistados, sobretudo por tratar-se de tema sensível do ponto de vista educacional obrigatória. As limitações inerentes ao método foram superadas, não impactando significativamente os resultados obtidos.

## **CAPÍTULO VI**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS DISCURSÕES**

---

As sessões apresentadas neste capítulo trazem os dados coletados pela pesquisa de campo realizada nas escolas selecionadas do município. Toda a organização dos dados com suas respectivas análises foi distribuída em eixos correlacionados aos objetivos da pesquisa, anteriormente mencionados. Assim pode-se que cada eixo traz consigo algumas percepções transmitidas pelos sujeitos sobre os aspectos pesquisados e analisados buscando confrontar com a fundamentação.

#### **6.1 Introdução**

Este capítulo objetiva apresentar os resultados, análise e discussão dos dados extraídos a partir da entrevista semiestruturada e aplicação dos questionários aplicada junto aos diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas da Rede Pública Municipal de Educação de Poção de Pedras, na qual se discute sobre relações entre a política materializada de formação continuada e inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Destaca-se inicialmente que as entrevistas foram realizadas individualmente, abrangendo o período de maio a setembro de 2020 e os entrevistados foram esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejassem. Sendo livres para recusarem-se a participar, retirarem seu consentimento ou interromper a qualquer momento, não implicando em quaisquer penalidades ou perdas de benefícios. Garantiu-se também o sigilo total de suas identidades e solicitou-se a permissão para gravação em áudio, bem como a leitura e assinatura do Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE A).

Ao considerar as concepções desses profissionais realizam-se relações necessárias com o referencial teórico metodológico escolhido na pesquisa na perspectiva de perscrutar criticamente sobre as formas de materialidade da denominada inclusão escolar dos alunos PAEE nessa rede e suas intervenientes com a formação continuada das escolas.

A análise dos resultados da pesquisa com os sujeitos informantes seguiu a sequência das questões expressas nos roteiros de entrevista (APÊNDICE B e C) que por sua vez foram construídos considerando as categorias de análise da pesquisa: As respostas foram agrupadas considerando suas aproximações e relações relevantes, tecidas a partir de ingredientes teóricos e impressões críticas do autor.

No bojo da primeira temática abordam-se questões de natureza conceitual relacionadas à formação de professores, Educação Especial e Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. No questionamento inicial junto aos gestores pedagógicos pretenderam-se apreender quais são as concepções desses sujeitos no diz respeito à — a formação dos professores para o atendimento a Educação Especial e sua visão com a política de educação inclusiva adotada pelo município.

As respostas à primeira arguição foram agrupadas, a partir de seus nexos relacionais, em 05 blocos conforme citado nos subitens abaixo.

## 6.2 Apresentação dos resultados e discursões

### 6.2.1 Resultados e discursões das entrevistas com diretores

A) Preparação dos professores para atuação em sala de aula e seus principais desafios;

A partir das respostas dos diretores entrevistados é possível ter uma visão de como o corpo docente do município de Poção de Pedras está pedagogicamente, de modo específico, no quesito preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos portadores de algumas deficiências.

Tabela 03.

#### Questão 1-Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores

QUESTÃO 1	Conhece o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sua escola?
D1	Não
D2	Não
D3	Sim
D4	Não
D5	Não
D6	Sim
D7	Não
C1	Sim
C2	Não
C3	Não
CONCLUSÃO	Há uma notável representação negativa neste grupo de respostas, que se mostram os diretores sem o conhecimento do AEE, com exceção de apenas duas escolas. Isso requer um nova postura da gestão escolar.

*Nota.* Fonte: o autor.

Diante das respostas que foram cedidas pelos diretores, há que se repensar a maneira com a qual a direção escolar atua frente aos mecanismos que se fazem necessários para uma educação inclusiva. Se o diretor, que é o agente encarregado de cuidar de assuntos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola, não é conhecedor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como pode ele colaborar para que sob sua gestão, que deve ser democrática, abra as portas para os alunos especiais? Isso é algo altamente preocupante. Ora, se ele não é conhecedor, tampouco seus docentes serão.

O gestor deve ser mais atuante, buscando tornar sua escola mais propícia a receber os discentes que apresentam deficiência, como enfatiza Carneiro (2006, p.38) “o papel dos diretores escolares é criar condições adequadas para a inclusão de todas as crianças, assim, transformando o ambiente escolar em uma gestão participativa e democrática. O gestor deve envolver toda a equipe escolar a fim de atender as necessidades dos alunos”.

Tabela 04.

**Questão 2 Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 2</b>	<b>Já trabalhou ou atendeu alunos com deficiência/NEE em sala de aula?</b>
D1	Sim
D2	Não
D3	Sim
D4	Não
D5	Sim
D6	Sim
D7	Não
C1	Sim
C2	Não
C3	Não
<b>CONCLUSÃO</b>	O número de diretores que já trabalhou ou atendeu alunos especiais é bem significativo, porém, como visto no questionamento anterior, há um desconhecimento do AEE, o que leva a crer que não houve atendimento adequado.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os enunciados acima deixam óbvio que apesar da maioria dos diretores e coordenadores já terem tido contato com alunos especiais em suas vidas profissionais, tal experiência certamente não surtiu efeito positivo ao aluno deficiente, pois nem se quer há na maior parte das escolas um docente ou diretor que tenha preparo para situações desta natureza. Assim, o ideal é que a escola esteja mais adaptada a receber esse público, sob pena de estar boicotando o processo de inclusão.

Santos (2009, p. 22) afirma que “os alunos especiais demandam mais tempo para aprendizagem, recursos, metodologias assistidas, estratégias, práticas e serviços adequados, se não houver uma mudança estrutural, administrativa e pedagógica a inclusão não será possível.”

Com isso, pode-se dizer que sem o papel atuante do diretor e coordenador, na luta por essa ressignificação do cenário educativo, pautado na democracia, escola para todos, será cada vez mais difícil superar esses entraves, que são muitos, sobretudo no aspecto pedagógico que requer um corpo docente bem preparado para as situações deste tipo.

Tabela 05.

**Questão 3 – Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 3</b>	<b>Os professores estão preparados para atender pedagogicamente alunos com alguma deficiência na escola?</b>
D1	Não
D2	Não
D3	Não
D4	Não
D5	Não
D6	Não
D7	Não
C1	Não
C2	Não
C3	Não
<b>CONCLUSÃO</b>	Por unanimidade, como se nota, todos afirmam que seus professores não possuem uma qualificação adequada, como já se previa. Importa que eles, enquanto diretores atuem para mudar essa triste realidade.

*Nota.* Fonte: o autor.

Nas falas dos diretores e coordenadores, cujos nomes estão sob sigilo, nota-se que todos se mostram frustrados, isto é, não satisfeitos com aspecto formativo dos docentes que atuam em suas respectivas escolas, uma vez que são sabedores que tais professores não possuem o preparo ideal para lidar didaticamente com as crianças especiais.

No entanto, a gestão escolar e coordenação não pode ficar apenas criticando os docentes despreparados, mas sim contribuir para que essa situação seja resolvida. Afinal de contas, de acordo com Machado (2000, p.42), o “papel do gestor da escola, se faz na busca pela permanente capacitação dos docentes, troca de experiências e ideias, valorização do trabalho coletivo, planejamento, obtenção de resultados positivos etc.”

Tabela 06.

**Questão 4 – Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 4</b>	<b>Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas da escola, existem relações entre essas formações e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais? Comente</b>
D1	É tímida. Na verdade, até se fala sobre educação inclusiva, mas falta mais dinamismo.
D2	Realizamos apenas uma formação, com participação razoável dos docentes. Não houve relação com a educação inclusiva.
D3	Há sempre boa participação de todos e sempre falamos da educação inclusiva, discutimos novas propostas.
D4	Nem todos querem participar, não valorizam esse tipo de encontro. Não colocamos ainda em pauta a questão inclusiva na escola. Mas pretendemos em breve.
D5	Faltam alguns docentes nessas formações. No tocante a educação inclusiva, discutimos um pouco, assim de passagem.
D6	Muitos educadores comparecem e são bem atuantes nesses encontros formativos. Falamos da educação inclusiva, dos desafios que é para ser implementada sem recursos.
D7	Nem sempre comparecem a maioria. Isso é algo que deve mudar. Às vezes é falado de educação inclusiva sim.
C1	Pouquíssima participação. Sempre há debates sobre educação inclusiva, sim.
C2	A quantidade dos que participam ainda deixa a desejar. O assunto da educação inclusiva é abordado algumas vezes.
C3	Um número considerável participa. Sabemos que é importante tratar do tema da inclusão do aluno especial. Por isso buscamos colocar na pauta.
<b>CONCLUSÃO</b>	Nessas vozes é possível deduzir que quase todas as escolas apresentam o mesmo dilema, ou seja, pouca participação docente em formação continuada da escola, além de em tais momentos não vislumbrarem a educação inclusiva em sua verdadeira essência.

*Nota.* Fonte: o autor.

As declarações acima estão corroborando para se concluir que há um descaso por parte de alguns educadores, segundo a direção e coordenação de suas escolas. Isso implica em se desenvolver um plano incentivador, elaborado pela gestão escolar, no sentido de fazer com que os docentes se sintam mais à vontade para participar e colocar em pauta a questão dos alunos especiais e o processo inclusivo que eles têm direito. De acordo com, Paro (2001, p. 11) “A unidade escolar deve buscar ações que envolvam todos os seus membros para debater e planejar momentos de inclusão e valorização do aluno.”

Tais debates devem acontecer, sobretudo, nos encontros de formação continuada, com excelente organização, voltada para temas relevantes à escola, sem esquecer do processo inclusivo, que requer uma dinâmica organizacional mais acentuada.

Tabela 07.

**Questão 5 – Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 5</b>	<b>Na sua concepção quais os principais desafios dos professores para atuação em sala de aula em atendimento a alunos com necessidades especiais?</b>
D1	Ter um conhecimento mais amplo sobre a prática educacional inclusiva é algo desafiador.
D2	Saber mais sobre as deficiências e métodos de ensino para essas situações.
D3	Construir um planejamento pautado nos tipos de limitações dos educandos especiais.
D4	Conhecer tudo a respeito da educação especial, não apenas métodos, conceitos e leis, mas a forma de tratar com humanidade, ou seja, com um olhar afetivo, sem discriminar.
D5	Um desafio interessante é ter mais domínio de conteúdos relevantes no que pese a inclusão.
D6	Creio que um desafio é mudar o modo de pensar a educação, dando mais atenção às novas formas de educar, de acolher a todos, sem distinção, no mesmo espaço.
D7	Os desafios são muitos, mas envolve principalmente obtenção de saberes inerentes a prática educativa que valorize as diferenças, que resolva conflitos.
C1	Todos os desafios neste sentido se voltam ao domínio de informações.
C2	Não é fácil lecionar para alunos que apresentam limitações, o desafio é adquirir mais preparo.
C3	Desafiador é formar-se com competências e habilidades para criar situações de aprendizagens aos que apresentam limitações.
<b>CONCLUSÃO</b>	Os pontos de vista elencados acima, por sua vez, deixam a certeza de que desafios surgem na sala de aula, sendo necessário saberes específicos para resolver impasses relativos a questão inclusiva. Um educador despreparado não saberá enfrentar esses desafios, pois não terá estratégias adequadas.

*Nota.* Fonte: o autor.

O desafio principal, logicamente, é criar estratégias condizentes com o tipo de deficiência do educando especial, quando este for surdo, por exemplo, saber libras seria o requisito essencial.

Conhecer mais sobre as deficiências, métodos de ensino, formas de acolhida, são desafios pertinentes, que requerem formação continuada de qualidade. Contudo, isso não se verifica na formação dos profissionais das escolas, as quais estes diretores e coordenadores entrevistados atuam. Aliás, uma forma de incentivar os docentes é dando o exemplo, ou seja, buscando se preparar para o modelo de escola inclusiva.

Freitas (2014, p.10) afirma que “É necessário que o gestor que irá trabalhar com a educação básica na perspectiva da educação inclusiva tenha uma formação com o intuito de nortear todos os envolvidos a proporcionarem aos alunos um atendimento diferenciado. ”

Tabela 08.

**Questão 6 – Preparação dos docentes e desafios - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 6</b>	<b>Você acredita que pode contribuir para a construção de uma Educação Inclusiva, comente?</b>
D1	Sim, na medida do possível, mas existem barreiras como falta de recursos.
D2	Não como eu gostaria, mas faço o que posso. Estou sempre incentivando os docentes a se capacitarem e indo atrás de mais recursos.
D3	Talvez não seja uma contribuição grandiosa, mas mesmo assim tento dar o melhor.
D4	Tenho convicção de que minha contribuição tem sido pouca, mas quero me empenhar mais após a pandemia.
D5	Eu contribuo sim, de modo significativo, trazendo material sobre educação inclusiva aos professores, indo atrás de mais recursos também.
D6	Sei que posso contribuir mais do que já tenho contribuído, pois é meu dever enquanto diretora. Já fiz alguns projetos para dar mais vigor a formação continuada neste sentido.
D7	Não fiz muito ainda na questão da inclusão de alunos especiais, pois não entendo muito do assunto.
C1	Tenho procurado contribuir, dando sugestões aos educadores.
C2	Ao proporcionar um curso de formação continuada para professores, tenho buscado aprimorar os saberes deles em relação ao ensino voltado para a inclusão. Então, posso sim contribuir muito mais daqui pra frente.
C3	No ato da formação continuada, a qual já coordenei, passei informações acerca da inclusão, mas isso não foi bem extensivo, por isso pretendo planejar novos encontros de formação mais amplos e mais específicos a esta temática.
<b>CONCLUSÃO</b>	Entende-se, assim, que gestores e coordenadores podem sim contribuir de maneira mais expressiva no que tange a implementação da Educação Inclusiva, com base em várias estratégias, sobretudo, na organização de formação aos docentes.

*Nota.* Fonte: o autor.

Em se tratando de contribuição de gestores e coordenadores, o que se percebe é que eles são cientes de que não deram o máximo que podiam neste sentido, quando deveriam ter ido mais vezes atrás de recursos e também de novos cursos de capacitação para os docentes.

Ora, uma das funções da coordenação pedagógica é justamente formar educadores, como afirma Domingues (2014). “A função de coordenador pedagógico tem sido cada vez mais relacionada à formação contínua dos professores na escola, situação que vem se solidificando administrativamente e institucionalmente.”

Assim, não resta dúvida que os coordenadores devem assumir o compromisso de contribuírem ainda mais para esse processo de aperfeiçoamento das práticas educativas na escola, visando uma inclusão dos educandos especiais, que necessitam de todo apoio.

B) Processo de formação continuada dos professores para atuação na Educação Inclusiva;

Tabela 09.

**Questão 7 – processo de formação continuada - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 7</b>	<b>Como você avalia o trabalho da gestão dessa escola em relação à formação continuada e inclusão escolar?</b>
D1	Cosidero bem razoável, apesar de alguns impasses. Estamos procurando novos apoios neste sentido.
D2	Deveria haver mais ações voltadas nesta parte da formação. Vamos em busca disso.
D3	Falta colocar como meta a ser atingida pela escola esse processo formativo do educador.
D4	Vejo muitos avanços, porém sinto que ainda é preciso avançar mais na questão da formação.
D5	Vejo que a gestão faz o que pode, aos pucos vamos desenvolvendo um caminho melhor para a formação dos nossos educadores.
D6	Nem tudo são flores, mas diante da nossa realidade local, fazemos acontecer algumas formações. Somos cientes que é necessário formação, aidna que <i>on line</i> .
D7	Obviamente que a gestão tem procurado soluções no intuito de dar mais oportuniades de formação aos educadores. Icentivamos cursos pela internet e outros meios de aprender.
C1	Vejo que a gestão escolar se interessa pelo tema da formação continuada, mesmo sabendo das barreiras encontradas. O ideal é que junto com a coordenação possa ser feito melhorias nesse quisito da formação para a inclusão.
C2	Não gosto de fazer críticas destritivas, vejo os dois lados, o que é digno de nota é que a gestão visa encontrar formas de atrair os docentes para cursos de aperfeiçoamento na educação inclusiva, incentivando pós-graduações, que nesta pandemia acontecem <i>on line</i> .
C3	Confesso que a gestão escolar fez seu trabalho correto, mas com poucos resultados, o que requer novas alternativas para estimular a formação docente no viés incluivo.
<b>CONCLUSÃO</b>	Diante destas colocações, fica fácil chegar ao entendimento de que o desempenho da gestão das escolas foi razoável, o que denota que não foi o suficiente, necessitando de mais avanços, o que eles próprios reconheceram.

*Nota.* Fonte: o autor.

No tocante ao processo de formação, os diretores e coordenadores relatam que desempenham um trabalho de busca de alternativas, como cursos *on line*, aos seus profissionais educadores, mas que não há muito interesse por parte de alguns, a não ser quem tem em sua sala de aula algum estudante com alguma deficiência.

Pereira (2015, p.43) argumenta que “o processo de aperfeiçoamento profissional se impõe como contínuo e é no espaço-tempo da coordenação pedagógica, que ocorre a mais frutífera aprendizagem acerca da prática educativa... em que todos os agentes escolares estejam comprometidos com a procura dos melhores caminhos para a educação inclusiva”.

Tabela 10.

**Questão 8 – processo de formação continuada - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 8</b>	<b>8 - Pela sua experiência, o que é importante para ser um professor que defende e pratica a inclusão escolar? O que o/a deixaria mais seguro/a para atuar junto aos alunos com deficiência? Quais conteúdos considera importantes para a atuação com alunos com deficiências?</b>
D1	O importante é ser preparado, ter coragem e apreço pela educação. O que lhe deixa mais seguro é ser conhecedor das formas de ensinar o público especial. Os conteúdos ideais devem envolver temas relativos a criança especial.
D2	Ser mais responsável, tolerante, adquirindo novos saberes, para ficar mais seguro do que vai fazer. Em termos de conteúdos, certamente ele deve focar no universo dos discentes.
D3	O educador precisa se apegar a sua missão de educar, saindo em busca de melhor preparo. Nos conteúdos que precisa adquirir estão o braille, a libras, outras técnicas de ensino.
D4	Fundamental neste sentido é saber ouvir, ter senso de justiça, humildade de reconhecer erros, abraçar a causa da diversidade. Para ficar mais seguro do que está fazendo, deve estudar mais. Os conteúdos, por sua vez, devem ser de acordo com a modalidade inclusiva.
D5	Todos precisam ser capacitados, ter compromisso com a inclusão. Para ser mais seguro basta se dedicar ao processo de formação continuada. E os conteúdos são aqueles que vão embasar sua prática.
D6	Precisam ser mais perseverantes na busca pelo saber, por uma formação de qualidade que fale da educação inclusiva e que traga conteúdos para além de leis, ou apenas teorias.
D7	Esses educadores necessitam ter um vasto conhecimento da questão da criança especial, saber acolher, ter paciência, ter respeito. Os conteúdos devem trazer coisas que completem a formação.
C1	Tem que ser mais ativo, criativo, uma pessoa calma e alegre, que receba as crianças com carinho e atenção. Para ficar mais seguro deve contar com apoio da direção e coordenação e dos pais de alunos. Os conteúdos dizem respeito a aceitação e valorização do estudante.
C2	É essencial dominar algumas habilidades, conhecer o que é inclusão, ser um facilitador da aprendizagem. Estará mais seguro para atuar se passar por experiências concretas. Os conteúdos envolvem estratégias de ensino, cuidados especiais, formas de intervir.
C3	O ideal é que seja mais afetivo, tendo um nível de conhecimento elevado na área inclusiva, que tenha mais sede de aprender e melhorar sua prática. O que vai lhe deixar mais seguro será justamente o domínio de habilidades. Os conteúdos devem focar na diversidade.
<b>CONCLUSÃO</b>	Todos os dados aqui levantados expressam semelhanças, ou seja, falam no mesmo tom, dando a entender que é um consenso essa noção de um educador qualificado, que seja ético, comprometido, habilidoso, afetivo, parceiro na caminhada rumo a aprendizagem e levando a inclusão a diante.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os gestores escolares e coordenadores opinaram em favor de um perfil de educador que esteja apto a lecionar aos alunos especiais, tendo qualidades imprescindíveis, como sensibilidade, paciência, calor humano, tolerância, criatividade, compromisso com a qualidade do serviço escolar voltado para inclusão, conhecimentos, em suma, tudo que se adquire com uma boa formação continuada.

Também frisam a preponderância de se dar pelo menos o básico, ou seja, conteúdos que reforcem o sentimento de pertencimento a um grupo, que no caso é o grupo escolar, sala regular, com crianças tidas como “normais” (ninguém é 100% normal). Assim, o que se espera, na medida do possível, é que os educadores aprendam com as experiências que tiveram com os alunos portadores de necessidades especiais, a terem o bom senso de zelar pelo bem-estar da

criança, de modo que ela se sinta aceita, amada e respeitada, que tenha acesso ao saber escolar, dentro de suas possibilidades, é claro.

Essa perspectiva também é corroborada por Fumegalli (2012, p. 19) ao explicar que “quando se fala de uma sociedade (escolar) inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais”.

C) Políticas educacionais locais para atendimento a educação inclusiva;

Tabela 11.

**Questão 09 – políticas educacionais locais - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 09</b>	<b>Qual sua opinião em relação à política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação para o município?</b>
D1	É uma política ainda bem fraca, que requer mudanças significativas.
D2	Não aprovo a forma como vem sendo desempenhada, tudo parece caminhar muito devagar.
D3	Falta mais dinamismo.
D4	Entendo que é necessário reformular essa política urgente.
D5	Acho que aos poucos vai sendo superadas as barreiras, breve teremos resultados melhores.
D6	Sempre há pontos altos e baixos, mas aos poucos vai dando sinais de melhorias.
D7	Creio que poderia ser bem mais consistente.
C1	Há muitos percalços na longa jornada. Porém, estou vendo que as coisas precisam mudar, para avançar com mais qualidade em prol das crianças especiais, que precisam de docentes qualificados.
C2	Resta esperar que haja novos empreendimentos neste sentido da formação continuada, pois o município está precisando.
C3	É impensável que aconteça um salto de qualidade neste sentido, ou seja, nas políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva, pois da maneira como está não haverá avanços.
<b>CONCLUSÃO</b>	Com base nesses falares, o que se deduz facilmente, é que a Secretaria de Educação desenvolve um trabalho pouco promissor na questão da formação continuada para educadores terem preparo na atuação frente a educação inclusiva.

*Nota.* Fonte: o autor.

A maioria dos diretores entrevistados deixaram evidente que a Secretaria de Educação deixa a desejar no que concerne a oferta de cursos de formação continuada, o que denota a ausência de políticas educacionais nesta linha de trabalho voltada ao processo inclusivo. Ora, a Secretaria não pode se abster dessa responsabilidade, que é uma determinação da própria LDB e outros diplomas legais.

Conforme a UNESCO (1994, p. 20) é importante lembrar que o objetivo das políticas de inclusão consiste em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Apresentando as condições necessárias para que estejam verdadeiramente incluídas na maioria das atividades propostas pela escola.

Tabela 12.

**Questão 10 – políticas educacionais locais - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 10</b>	<b>Comente sobre as contribuições (ou não) da formação continuada desenvolvida pela equipe da Secretaria de Educação em sua escola com relação à inclusão escolar.</b>
D1	A equipe da Secretaria não tem sido assídua nesta parte que concerne a formação aqui na nossa escola.
D2	Trata-se de uma contribuição não muito efetiva.
D3	Com esse grupo da prefeitura não temos aproveitamento em termos de formação na linha da educação inclusiva.
D4	É preciso que haja mais avanços.
D5	Não quero opinar.
D6	Acho que estão despreparados. Não houve muito progresso em termos de educação inclusiva em suas formações.
D7	É pouca a contribuição, deveria haver mais empenho.
C1	Vejo que estão sendo omissos em alguns casos.
C2	Gostaria que ouvissem opiniões sobre como eles podem melhorar e contribuir mais.
C3	Falta mais organização para que seja de fato uma grande colaboradora na questão da formação continuada.
<b>CONCLUSÃO</b>	Os comentários acima não são nada satisfatórios ao desempenho da Secretaria no que pese a formação continuada nas escolas em prol da consolidação da educação inclusiva, que requer docentes qualificados.

*Nota.* Fonte: o autor.

Ficou esclarecido também que são raras as formações que a Secretaria oferece, sendo que nesses poucos momentos de formação continuada não houve foco no caso da educação inclusiva.

De acordo com Souza (2015, p.5) “Para pensar em escola inclusiva é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno deficiente.”

Em síntese, não se pode chegar a consolidar a inclusão de alunos especiais apenas abrindo as portas para eles, mas sem dar o suporte principal, que é uma equipe de educadores capacitados para lhes atender diariamente, ajudando-o a se situar no universo escolar regular, como todo ser humano.

D) Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional;

Tabela 13.

**Questão 11 – atendimento e inclusão socioeducacional - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 11</b>	<b>Como você avalia as condições desta escola em relação ao atendimento a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?</b>
D1	Na verdade não existe uma boa estrutura para atender ao público especial.
D2	Sem condições ideais para desenvolver um trabalho adequado.
D3	Falta ainda muito para que as condições estejam de fato favoráveis.
D4	Só tenho a dizer que não há um cenário propício.
D5	A realidade da escola é bem precária em termos estruturais.
D6	Não há boas condições no que tange a estrutura da escola para receber educandos especiais.
D7	É uma situação delicada, falta um investimento para chegar no patamar ideal.
C1	Em termos de estrutura deixa muito desejar. Não basta só uma rampa ou banheiro adaptado.
C2	Na escola ainda falta muita coisa para ficar nas condições plausíveis.
C3	É urgente que se renove as escolas para receber bem ao público de alunos especiais.
<b>CONCLUSÃO</b>	Nota-se que na questão de estrutura as escolas apresentam um déficit muito expressivo, que lançam luz sobre a necessidade de mais ajustes nos prédios escolares, para que estes fiquem em condições de atenderem as crianças especiais.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os diretores e coordenadores também foram unânimes no que se refere a estrutura de suas respectivas escolas, que segundo eles não apresenta o ideal para o público que apresenta alguma necessidade especial, com exceção de algumas rampas colocadas para cadeirantes e banheiros adaptados. Em duas das escolas selecionadas para este estudo, nem mesmo esses pequenos detalhes da acessibilidade foram contemplados.

Em relação ao aspecto estrutural, Fumegalli (2012, p. 23) esclarece que “A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros”.

Isso reforça a ideia de que há sim um descaso por parte do poder público em atender as normas estabelecidas pela legislação em prol dos alunos com deficiência. Falta investimento nesse sentido, bem como falta mais compromisso em formar educadores para atuarem com esses alunos, que em alguns casos apresentam autismo, síndrome de down, surdez etc.

Tabela 14.

**Questão 12 – atendimento e inclusão socioeducacional - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 12</b>	<b>Descreva como esta escola planeja o processo de inclusão de alunos com deficiência e como é feito a escolha do(a) professora(a) para a sala de aula onde existem alunos com deficiência?</b>
D1	Há reuniões com educadores, onde colocamos ideais sobre projetos educativos para a educação inclusiva. Quanto a critério de escolha de educador para sala especial é levado em conta a formação.
D2	No início de cada período é feito um plano junto com educadores, para ouvir sugestões. Mas nem todos comparecem. E na questão da escolha do professor para a turma especial, o critério é o preparo, mas como tem professor preparado, quem cuida é o professor da sala mesmo.
D3	Os docentes recebem um formulário onde colocam suas estratégias. Já a escolha do educador para a turma que tem aluno especial não obedece critério específico, fica sugerido quem se achar disponível.
D4	É raro se planejar algo do tipo. Também nunca houve escolha. Quando chega algum aluno especial, o professor da sala que ele for matriculado se encarrega de tudo com apoio da direção, sempre que possível.
D5	Seguimos orientação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
D6	Não há um planejamento específico para educação inclusiva.
D7	Não opinou.
C1	Buscamos inventar o bom planejamento referente a educação inclusiva, porém sem material adequado fica complicado. O critério de escolha do titular da sala com aluno especial é sempre o que for mais capacitado para tal missão importante.
C2	Às vezes ocorre planejamento neste sentido, ainda que raramente, mas com a intenção de criar estratégias. O docente promovido para sala de aula com estudante especial é aquele que se dispõe a enfrentar o desafio.
C3	Há um plano já definido desde o ano passado, mas nunca foi posto em prática por falta de recursos. No caso dos critérios para selecionar o atuante da sala com aluno especial, sempre é o professor ou professora que está mais acostumado com a situação.
<b>CONCLUSÃO</b>	Há que se admitir que não há nessas escolas um planejamento realmente efetivo e condizente com o que manda as diretrizes. Isso é algo que precisa ser revisto. No tocante a escolha de quem vai lidar com o aluno ou aluna especial, embora tenham dito que o critério é o mais capacitado, não há nestas escolas alguém preparado a altura, o que deixa margem para se entender que não ocorre uma inclusão no sentido pleno.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os resultados acima revelam que há uma ausência de planejamento para consolidar um processo inclusivo do aluno deficiente, o que não pode ser admissível, uma vez que vai contra as leis em vigor, as quais defendem que a escola se organize para receber este público nas turmas regulares.

Ora, sem planejar nada dar certo. Também não adianta planejar sem ter quem execute nem material adequado, como reforçou um dos diretores e um dos coordenadores. Mas, a escola precisa planejar mesmo assim. Segundo Corsino (2009, p. 119): “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo espaço da criança”.

Tabela 15.

**Questão 13 – atendimento e inclusão socioeducacional - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 13</b>	<b>Como você vê a aplicação de investimentos na escola com relação à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência?</b>
D1	Um investimento bem restrito, na verdade quase inexistente.
D2	Não vejo vantagens nesse investimento, pois sua aplicação não ocorre como deveria.
D3	Queria muito ver um investimento de verdade, pois não tem.
D4	Jamais houve um bom investimento para a educação inclusiva.
D5	Seria interessante se realmente fosse aplicado.
D6	Não há uma boa aplicação das verbas educacionais para a educação inclusiva.
D7	Parece que continua invisível a questão da melhoria das escolas e formação docente que tanto prometem.
C1	Sem perspectiva.
C2	Não se investe como deveria, o que acaba prejudicando o processo de inclusão.
C3	Se houvesse de fato uma aplicação de recursos nas escolas, certamente já teríamos uma outra realidade para as crianças especiais, mas não acontece.
<b>CONCLUSÃO</b>	No que concerne a questão de investimento, como foi visto, os gestores e coordenadores são sabedores que falta muito para se chegar no nível ideal, que fortaleça a escola no caminho da inclusão.

*Nota.* Fonte: o autor.

Nas palavras dos diretores e coordenadores, como se observou acima, tem-se um acervo de reclamações e denúncias, na realidade, pois eles demonstram o descaso escancarado do poder público, que deveria aplicar mais e melhor os recursos, sem os quais não se incrementa uma estrutura e nem se organiza formações aos docentes, conforme exige as leis.

Rogalsky (2010, p.41) “Todas as ‘pedras’ que a educação inclusiva encontra em seu caminho rumo a um ensino público de qualidade está, sem dúvida, voltado a questões de investimento, pois sem ele torna-se quase que impossível atender as demandas como prevê a legislação vigente”.

E) Alternativas de melhorias para o processo de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 16.

**Questão 14 – alternativas de melhoria no viés da inclusão - Diretores e coordenadores**

<b>QUESTÃO 14</b>	<b>Quais as melhorias na sua opinião deveriam acontecer para que o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais seja atendido na escola conforme orienta as leis do país? (Visão escola e o município)</b>
D1	Seria interessante dar um espaço acolhedor para as crianças especiais, com áreas de lazer e de estudos dentro de suas capacidades.
D2	Criar uma sala multifuncional nas escolas e preparar docentes.
D3	Melhorar a estrutura das escolas e dar mais suporte técnico.
D4	Enviar mais profissionais, como psicólogos e intérpretes de Libras.
D5	Melhorar o atendimento requer melhorar as salas de aula, os materiais e o currículo.
D6	Investir nos espaços da escola, trazer mais material adequado, formar educadores.
D7	Promover um elo entre escola regular e escola especial.
C1	Investir em recursos para as crianças especiais, com tecnologias assistivas etc.
C2	Dar apoio aos educadores, para que saibam lidar com alunos especiais em suas salas regulares.
C3	Fazer com que todos estejam engajados nesta luta pela inclusão, o que implica campanhas em prol deste sonho de ter uma escola digna para todos, com materiais de qualidade e docentes preparados e comprometidos e uma parceria com as famílias e instituições que atuam em prol dos especiais.
<b>CONCLUSÃO</b>	Compreende-se, com base em tais respostas, que as formas de melhorar o processo de inclusão perpassam inúmeros campos, para além da conjuntura estrutural, haja vista a necessidade de ter docentes treinados para cada situação e apoio que vem da família e de entidades filantrópicas.

*Nota.* Fonte: o autor.

No parecer de gestores e coordenadores, na questão dada, fica evidente que eles são sabedores do que é de fato capaz de dar impulso ao processo inclusivo, que caminha a passos lentos, pra não dizer que está estagnado, sem uma conquista significativa no município pesquisado.

Ter uma sala multifuncional seria um bom investimento, mas isso é apenas uma utopia, por enquanto, afirmam os diretores que sonham em trazer melhorias para suas escolas, para que estas tenham mais possibilidade de garantir a verdadeira inclusão dos alunos especiais.

Interessante notar que todos falaram em investimentos na infraestrutura, mas frisaram ainda a formação dos profissionais da educação, o que realmente contribui para melhorias no âmbito da educação inclusiva.

Para Carvalho (2004) para se construir uma escola inclusiva é necessário buscar a valorização profissional dos professores: aperfeiçoamento das escolas e dos professores das classes especiais, adaptações curriculares e trabalho em equipe.

## 6.2.2 Resultados e discursões das entrevistas com professores

A) Preparação dos professores para atuação em sala de aula e seus principais desafios;

Tabela 17.

### Questão 01 - Preparação dos docentes e desafios - Professores

QUESTÃO 1	Conhece o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sua escola?
P1	Não
P2	Não
P3	Sim
P4	Não
P5	Não
P6	Não
P7	Sim
P8	Não
P9	Não
P10	Não
P11	Não
P12	Não
P13	Não
P14	Não
CONCLUSÃO	Nesse rol de informações, em sua maioria dizendo que não conhece o trabalho do Atendimento Educacional Especializado de sua escola, o que vem a mente é que essas unidades de ensino estão desprovidas de uma política de inclusão, fato que não pode ser aceito.

*Nota.* Fonte: o autor.

Nas declarações acima, a maior parte dos docentes entrevistados deixam claro que não conhecem o trabalho do Atendimento Educacional Especializado de sua escola, o que denota um problema grave, pois da escola se espera toda uma conjuntura que contribua para consolidar o processo de inclusão.

Sem esse Atendimento Educacional Especializado, resta deduzir que os alunos especiais em tais escolas são recebidos e levados as salas regulares, mas sem o devido acompanhamento, como manda a legislação. Assim, a escola falha na missão de ser uma escola para todos.

De acordo com Freitas (2014, p. 18) “A escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência. Portanto, são necessárias as adaptações nos espaços e nos recursos.

Tabela 18.

**Questão 02 - Preparação dos docentes e desafios - Professores**

<b>QUESTÃO 2</b>	<b>Já trabalhou ou atendeu alunos com deficiência/NEE em sala de aula?</b>
P1	Não
P2	Sim
P3	Não
P4	Sim
P5	Não
P6	Não
P7	Não
P8	Sim
P9	Não
P10	Não
P11	Não
P12	Sim
P13	Sim
P14	Não
<b>CONCLUSÃO</b>	O que se entende a partir destas respostas é que são raros os que já tiveram alguma experiência com alunos especiais, mas isso não impede que estes docentes se qualifiquem para atuação na educação inclusiva.

*Nota.* Fonte: o autor.

Alguns docentes afirmam que já tiveram experiência com alunos especiais, o que implica em dizer que a qualquer momento o educador pode se deparar com essa situação e está de “mãos atadas”, isto é, sem saber como agir para garantir um processo de inclusão com qualidade, sem ficar na base do improviso.

Daí a formação continuada na Educação Inclusiva ser tão necessária, o que requer da gestão escolar e coordenação uma atenção maior nesta questão, visando promover momentos para tratar do assunto, criar propostas para formação dos educadores.

Gil (2009, p.10) enfatiza que “Além de diagnosticar, o gestor deve apresentar alternativas possíveis para uma prática inclusiva do professor e o sucesso à aprendizagem”.

Tabela 19.

**Questão 03 - Preparação dos docentes e desafios - Professores**

<b>QUESTÃO 3</b>	<b>Os professores estão preparados para atender pedagogicamente alunos com alguma deficiência na escola?</b>
P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	Não
P6	Não
P7	Não
P8	Não
P9	Não
P10	Não
P11	Não
P12	Não
P13	Não
P14	Não
<b>CONCLUSÃO</b>	No entendimento dos educadores, eles se encontram despreparados para atuarem com alunos especiais. Isso revela falta de uma formação continuada que possa dar a eles os subsídios neste sentido.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os docentes entrevistados deixam transparecer a ideia de que estão se sentindo despreparados para lidar com o público especial. Reconhecer esse fato é um passo importante para que brevemente venham buscar mudar esse quadro, ou seja, adentrar em cursos de formação, ainda que *on line*, para se habilitarem no tocante o atendimento educacional especializado ou algo similar.

Conforme Souza (2015, p.8) “A formação continuada do professor é fundamental para que a inclusão aconteça, realmente, transformando o panorama atual da educação especial, eliminando preconceitos e construindo um novo olhar sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais”.

Tabela 20.

**Questão 04 - Preparação dos docentes e desafios - Professores**

<b>QUESTÃO 4</b>	<b>Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas da escola, existem relações entre essas formações e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais? Comente.</b>
P1	Nossa participação, equanto docentes, não costuma ser assídua; e a tais formações não englobam a educação inclusiva como deveria.
P2	É razoável a participação, mas quanto a tratar da inclusão, aí já é algo raro.
P3	Lógico que nem todos estão presentes nessas formações; também vale lembrar que em termos de educação inclusiva pouco é abordado.
P4	Na medida do possível procuro participar, eu e meus colegas, porém não é dada prioridade a inclusão em tais encontros.
P5	Raramente ocorre essas formações na escola, mas quando ocorria a gente participava sim. Às vezes se fala em educação inclusiva e seus desafios.
P6	Sempre participo, dou sugestões, faço críticas. No tocante a educação inclusiva, confesso que em tais momentos pouco se comenta.
P7	Não houve ainda formação na escola que trabalho sobre educação inclusiva.
P8	Podemos considerar razoável o nível de participação docente, eu pelo menos sempre gosto de marcar presença, dar opinião, aprender amis. No entanto, sinto que a educação inclusiva é deixada em segundo plano.
P9	Nossos encontros de formação são bons momentos de troca de experiências, pena que nem todos vão, arranjam desculpa. Na questão da educação inclusiva, por usa vez, raramente se falam no assunto, acho que não dão muito importância.
P10	Faço de tudo para participar, pois sei que ajuda a melhorar meu trabalho enquado educador. Mas tais formações deixam a desejar no tocante a educação inclusiva.
P11	A equipe de professores, em sua maioria, participa com muita frequência, mas quanto a relacionar tais formações com a inclusão, isso só aconteceu uma vez.
P12	Sou participante assíduo, toda vez que acontece formação desse tipo. Traamos vários assuntos, mas não se aborda a inclusão de forma abrangente.
P13	Tenho visto uma participação pequena por parte de alguns colegas professores. Eu busco participar sempre que posso. A temática da inclusão é abordada, de modo simplório, sem aprofundamento. Dão prioridade a outros temas.
P14	Sei que é importante participar, mas muitos não participam dessas formações. Às vezes se fala da educação inclusiva, só que de maneira não muito detalhada.
<b>CONCLUSÃO</b>	Perante esses enunciados dos educadores é lícito admitir que a grande maioria tem faltado a encontros de formação continuada, promovidos pela escola. Isso não é nada vantajoso ao processo educacional. Também se notou a ausência de uma abordagem mais consistente sobre a questão da inclusão em tais formações.

*Nota.* Fonte: o autor.

As palavras dos educadores entrevistados demonstram nitidamente que a participação dos docentes nas suas respectivas escolas é de baixa frequência, em que muitos deixam de comparecer e contribuir para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e aprender com trocas de experiências e outros meios de aprendizagem ali desenvolvidos.

Na visão de Fraga (2016, p.12) “É importante que busque inovar, adquirir cada vez mais conhecimento. A formação continuada do professor é extremamente importante para acompanhar a evolução e poder reconstruir o ato de ensinar”. Isso implica dar apreço a formação continuada. É necessário ainda que tal formação tenha relação com a questão inclusiva, visto que isso é fundamental para que se tenha docentes qualificados na área.

Tabela 21.

**Questão 05 - Preparação dos docentes e desafios - Professores**

<b>QUESTÃO 5</b>	<b>Na sua concepção quais os principais desafios dos professores para atuação em sala de aula em atendimento a alunos com necessidades especiais?</b>
P1	Existem inúmeros desafios, como conciliar um trabalho numa turma composta por alunos especiais e os demais da sala regular.
P2	É um desafio ter que lidar com situações embaraçosas, como a não aceitação do aluno especial por parte da turma.
P3	O mais complicado é adquirir habilidades para ensinar o aluno que chega apresentando limitações. Aí a gente é pego de surpresa, sem preparo e sem material.
P4	O que mais me preocupa é como desenvolver uma estratégia eficaz.
P5	Não quero opinar.
P6	O maior desafio é saber que tipo de método usar.
P7	É uma série de situações desafiadoras: planejar aulas para alunos com e sem deficiência e organizar a sala pra que tudo dê certo.
P8	Trabalhar com crianças especiais é sempre um conjunto de desafios, mas com preparo a gente consegue, o problema é esse preparo que não temos, muito menos material apropriado.
P9	É desafio conseguir fazer com que esse aluno realmente aprenda os conteúdos e que seja aceito pela classe, que pode apresentar estranhamento e preconceito.
P10	Sei que não é fácil e muitos fogem desse desafio que é trabalhar com essa categoria de alunos.
P11	Vejo que os desafios se acumulam, spo aumentam a cada dia, pois como alfabetizar uma criança surda, sem ter o domínio de libras? É complciado.
P12	Com tantos desafios muitos desistem de atuar com crianças especiais, pois realmente elas dão mais trabalho que as outras. O desafio é justamente manter a calma e o equilíbrio emocional.
P13	Ter amplo conhecimento, competências e habilidades para atuar de modo significativo.
P14	O principal desafio é ser capaz de inovar a cada aula, de buscar meios eficazes, arrumar soluções, num cenário que não te dar o suporte necessário. Falta materil e estrutura.
<b>CONCLUSÃO</b>	No entendimento desses educadores os desafios são muitos, com destaque para as metodologias que devem ser adotadas. Também frisaram a questão de como atuar sem fromação e sem recursos condizentes com a educação inclusiva. Isso requer maior atenção.

*Nota.* Fonte: o autor.

O desafio é, pois, está sempre estudando formas de atuar com esse público especial, afirmam os professores. Nesse sentido, importa sublinhar que a gestão escolar serve de fonte motivacional, estimulando essa formação, não apenas uma vez por ano, mas pelo menos a cada semestre.

É um desafio também conciliar sua rotina com as crianças (não deficientes) com um trabalho voltado ao educando especial, que requer uma atenção maior. Por isso, o educador que é qualificado para estas situações, tem soluções plausíveis, conseguindo agir da forma mais adequada.

Na opinião de Grassi (2008, p.20) “O docente que atua no ensino regular e que não recebeu em seu curso de formação conhecimentos sobre necessidades especiais, não discutiu criticamente a inclusão, as políticas públicas para inclusão, precisa receber formação continuada”.

Tabela 22.

**Questão 06 - Preparação dos docentes e desafios - Professores**

<b>QUESTÃO 6</b>	<b>Você acredita que pode contribuir para a construção de uma Educação Inclusiva, nesta escola?</b>
P1	Poderia se estivesse bem qualificado.
P2	Sim, posso contribuir, mas antes devo me preparar em curso de formação.
P3	Não sinto que posso contribuir com tão pouco conhecimento na área.
P4	Na realidade eu posso contribuir dando a devida atenção para o aluno especial, mas ainda assim não é o bastante, preciso aprender lidar com o ensino especial.
P5	Contribuir é algo que sempre faço, o tempo todo na escola. Mas em termos de educação inclusiva, sei das minhas limitações.
P6	Já é tempo de todos nós contribuirmos de modo mais significativo neste sentido.
P7	Creio que posso sim colaborar de algum modo, a escola inteira deve estar contribuindo neste quesito da inclusão.
P8	Sim, posso contribuir, desde que eu dedique mais tempo para minha formação continuada voltada a educação inclusiva.
P9	Sei que posso fazer muito pelos alunos especiais, mesmo não tendo a formação adequada. Eles precisam de atenção, de carinho, respeito.
P10	Tenho convicção de que posso ajudar, todavia tenho pouco conhecimento na área.
P11	Posso e devo contribuir, pois esses alunos especiais necessitam do apoio de todos.
P12	Sim, eu quero estar contribuindo, ajudando, buscando alternativas, fazendo o que estiver no meu alcance.
P13	Sinto que posso dar minha parcela de contribuição, mas sei que tenho que me preparar mais pra isso.
P14	Sim, posso contribuir de vários modos, sendo capaz de dar atenção, solidariedade, diálogo, ir atrás de novidades para eles.
<b>CONCLUSÃO</b>	Na oportunidade, os docentes deram seu parecer, expressando que podem contribuir de alguma forma, mesmo sem a formação adequada, mas reconhecem que precisam de uma formação, de um preparo que os habilite a contribuir ainda mais.

*Nota.* Fonte: o autor.

Nota-se, com muita clareza, que os educadores entrevistados se mostram dispostos a contribuir, dando calor humano, fazendo o que podem para bem receber os discentes com necessidades educacionais especiais.

No entanto, estes mesmos profissionais admitem que a ausência de formação específica os deixa altamente limitados em dar uma parcela de contribuição maior. Assim, deve-se entender que a escola precisa, para Grassi (2008, p.20) “propiciar uma formação pessoal que os instrumentalize para uma atuação consciente e crítica no sentido de concretizar uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem do aluno, respeitando e considerando as diferenças”.

B) Processo de formação continuada dos professores para atuação na Educação Inclusiva;

Tabela 23.

**Questão 07 – Processo de formação continuada – Professores**

<b>QUESTÃO 7</b>	<b>Como você avalia o trabalho da gestão dessa escola em relação à formação continuada e inclusão escolar?</b>
P1	É uma boa gestão, porém no caso de educação inclusiva deixa a desejar em algumas partes referentes a formação.
P2	Em caso de formação continuada para questão inclusiva falta mais dinamismo.
P3	Precisa haver mais dedicação neste assunto da inclusão nas formações.
P4	Há um descompasso no quesito educação inclusiva nas formações.
P5	A gestão se coloca a disposição para formação continuada, mas nem sempre aborda a inclusão.
P6	Ainda há necessidade de criar novas formações docentes no sentido da educação inclusiva.
P7	Não vou opinar.
P8	Necessita trazer mais formações voltadas a esta temática da inclusão.
P9	O foco na inclusão é algo ainda a ser dado pela gestão.
P10	Acho razoável, mas seria interessante por mais ênfase no tema da inclusão.
P11	A gestão tem feito um bom trabalho.
P12	Creio que deveria se esforçar mais em prol da causa da inclusão.
P13	Tem que melhorar, dar mais relevância a inclusão, no mais é uma excelente gestão.
P14	Podemos dizer que é necessário inovar neste ponto em particular da inclusão, mas nos demais temas a gestão está de parabéns.
<b>CONCLUSÃO</b>	Ficou bem esclarecido, neste contexto, que os educadores sentem falta de um trabalho mais consistente da gestão no que pese a formação continuada em relação a educação inclusiva.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os professores, em sua maior parte, falaram bem da gestão de suas escolas, mas afirma que são ineficientes em prol da formação continuada para incrementar uma eficaz inclusão escolar.

Essa situação, entretanto, compete para que se entenda a urgente necessidade de se redesenhar as políticas de formação continuada, que devem ser pautadas em projetos mais extensos, que possam abranger a escola inteira e não apenas os professores. Para Lück (2004, p.49) “a gestão pedagógica tem o princípio básico para criar uma gestão participativa, que venha a desenvolver no espaço escolar mudanças significativas para possibilitar aos alunos com NEE uma educação igualitária”.

Tabela 24.

**Questão 08 – Processo de formação continuada – Professores**

<b>QUESTÃO 08</b>	<b>Pela sua experiência, o que é importante para ser um professor que defende e pratica a inclusão escolar? O que o/a deixaria mais seguro/a para atuar junto aos alunos com deficiência? Quais conteúdos considera importantes para a atuação com alunos com deficiências?</b>
P1	Ter capacidade, ser altruísta. Está ciente de sua missão o deixa mais seguro. Entre os conteúdos, ele deve aprender mais sobre as deficiências. Deve buscar uma formação.
P2	Ser um educador bastante estudioso, com habilidades na educação inclusiva. Ter experiência o deixa mais seguro em sala de aula. Conteúdos importantes seria libras e outros mais.
P3	Requer sensibilidade, atenção, ética. Conhecer a realidade dos alunos o deixará mais seguro.
P4	Força de vontade, competência, criatividade, tudo isso vai dar mais confiança na execução de propostas de ensino. Os conteúdos que precisa são relativos as crianças especiais.
P5	Ser um lutador, persistente, que sabe elaborar estratégias. Essas qualidades já lhe dão a segurança necessária. Quanto a conteúdos deve buscar entender diretrizes da inclusão.
P6	Tem de saber ouvir, interagir, intervir, ser um facilitador da aprendizagem. Para estar mais seguro em aula precisa de apoio da escola. Como conteúdos tem de saber libras e outros.
P7	Precisa adquirir conhecimentos sobre seus discentes. Assim, ficará mais seguro.
P8	É necessário dominar estratégias de ensino no campo inclusivo. Desenvolver um apreço pela causa da inclusão, valorizando os discentes, sendo paciente e prestativo. Dentre os conteúdos deve saber mais sobre como melhorar sua prática e seu relacionamento.
P9	Deve conhecer a realidade dos educandos especiais, planejar, pedir ajuda, motivar a sala. Ser um professor comprometido e preparado há de garantir mais segurança no que faz. Como conteúdos, é bom que saiba sobre as limitações dos educandos e como se organiza a aula.
P10	Ser um alguém com boa formação, domínio de várias habilidades. É ideal que aprenda muitos conteúdos, como libras, braile, leis sobre o processo inclusivo.
P11	Em primeiro lugar tem de rever sua prática de ensino, adaptando a realidade dos discentes. Isso será um dos pontos que lhe deixará mais seguro. Referente a conteúdo, deve buscar mais informação a respeito das deficiências e aprender libras, braile e outras linguagens.
P12	Ter uma boa formação na área inclusiva, ser um educador paciente e com responsabilidade.
P13	Conhecer os alunos, se adaptar a situação, buscar uma formação com conteúdos que o habilite a atuar melhor.
P14	É importante que seja capacitado, que saiba dialogar, que tenha um entusiasmo pela profissão e que respeite cada criança apesar da diversidade. Estará mais seguro quando tiver uma boa formação e experiências na educação inclusiva. Como conteúdos pode aprender mais a respeito de métodos de ensino na modalidade de educação especial, uso de tecnologias etc.
<b>CONCLUSÃO</b>	Como se pode averiguar nas variadas respostas, os educadores listaram o que é importante para ser educador em sala com aluno especial e não esqueceram de falar das qualidades humanas, como afeto, respeito, responsabilidade, força de vontade, incluindo saberes técnicos e conteúdos inerentes da área, o que implica em dizer que tudo isso podem aprender nos cursos de formação continuada e nas práticas cotidianas.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os educadores também responderam, entre outras coisas, que o sucesso de seu trabalho com alunos especiais só será possível mediante uma boa formação, como já havia sido discutido no bloco anterior. Todavia, há de se reconhecer que eles são cientes de suas limitações nesta conjuntura que envolve o fazer pedagógico de modo mais seguro e autêntico com crianças especiais. Espera-se, pois, que de agora em diante se sintam mais atraídos e motivados por questões relativas a esta temática.

Quanto aos conteúdos que deveriam ser adquiridos pelo docente nas formações de cunho inclusivo, importa destacar o que disseram a maioria, ou seja, que é preciso ter domínio

de Libras e Braille; saber a legislação em prol dos deficientes; conhecer os principais problemas que afligem cada tipo de aluno especial; saber as didáticas envolvidas para casos especiais; aprender a lidar com os conflitos que possam surgir na sala regular; saber evitar preconceitos e discriminações; desenvolver a pedagogia do afeto, possibilitando uma acolhida e um relacionamento mais humano e ser capaz de incentivar sua turma a receber esses educandos que outrora eram excluídos. Conforme Fumegalli (2012, p.31) “Uma escola inclusiva, ética e de qualidade para todos tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos”.

Além disso, convém observar o que diz Souza (2015, p.8) “a formação de um profissional da educação não deve limitar-se aos conteúdos estudados nos cursos de graduação, especialização ou outros de aperfeiçoamento. É relevante que os conhecimentos sejam construídos a todo o momento, aproveitando as situações vividas e as trocas de saberes”.

C) Políticas educacionais locais para atendimento a educação inclusiva;

Tabela 25.

**Questão 09 – Políticas educacionais locais – Professores**

<b>QUESTÃO 09</b>	<b>Qual sua opinião em relação à política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação para o município?</b>
P1	Não são formações que promovem um bom preparo dos educadores para a educação especial.
P2	Na verdade, tais formações trazem temas que já conhecemos.
P3	É necessário maior envolvimento de todos nesses eventos de formação, para dar mais credibilidade.
P4	Não quero opinar.
P5	São razoáveis, mas precisa renovar em vários aspectos e trazer temas como educação inclusiva.
P6	São bons momentos para confraternização entre os docentes de diferentes regiões.
P7	Os benefícios de tais políticas de formações são as trocas de experiências. Porém, acho que deveria se falar em educação inclusiva com mais vigor.
P8	Pode-se dizer que não há uma política de formação bem estruturada no município, o que deixa muitos educadores sem um norte, tendo de se virar.
P9	São raras as medidas tomadas pela secretaria no sentido de formar os educadores.
P10	Temos poucas ações no que tange a formação docente. E no que se refere educação especial inclusiva essa situação é ainda mais caótica.
P11	Acredito que a Secretaria não tem feito um trabalho de maior consistência devido falta de verbas.
P12	É possível ver que há uma política falha, sem condição de estender seu programa de formação continuada. Além disso, não há formação para educação inclusiva.
P13	Seria gratificante se a Secretaria se empenhasse mais em criar uma política de formação mais promissora e que contemplasse a educação inclusiva.
P14	Vejo que a Secretaria tem feito algumas ações, pelo menos a semana pedagógica a cada início de ano.
<b>CONCLUSÃO</b>	É notório que esses educadores não se mostram satisfeitos com essa política de formação continuada que a Secretaria de educação tem tentado sem sucesso implementar, seja por falta de recursos ou de pessoal capacitado.

*Nota.* Fonte: o autor.

Referente a política de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação Municipal, os educadores entrevistados revelaram que não consideram muito eficaz, em termos de aprendizagem para a questão da educação inclusiva. Na verdade, a maioria entende que há descaso neste sentido, uma vez que não é dedicado parte dessas formações ao processo de inclusão escolar dos alunos deficientes.

Ora, oferecer uma formação aos educadores, dando-lhes uma boa preparação para atuarem com crianças especiais, é um dever da Secretaria de Educação, que não pode se esquivar dessa questão importantíssima, que está respaldada pelas várias leis e decretos em favor de alunos com alguma deficiência física ou mental.

Prieto (2003, p.61) afirma que “É de fundamental importância que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para atuação no ensino regular frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”. A formação continuada deve ocorrer de forma bem organizada pela Secretaria de Educação, para fortalecer o ensino em todas as modalidades.

Tabela 26.

**Questão 10 – Políticas educacionais locais Professores**

<b>QUESTÃO 10</b>	<b>Comente sobre as contribuições (ou não) da formação continuada desenvolvida pela equipe da Secretaria de Educação em sua escola com relação à inclusão escolar.</b>
P1	Essa equipe, na verdade, nunca veio em minha escola com alguma proposta relativa a educação inclusiva.
P2	Até agora nada de concreto foi oferecido em termos de formação continuada com foco no processo inclusivo.
P3	Não quero opinar.
P4	De forma razoável.
P5	Não contribuiu muito, pois houve algumas lacunas na questão da educação inclusiva.
P6	Pouquíssima contribuição, na verdade falta muito para se situar no patamar ideal para uma formação nos moldes da educação inclusiva.
P7	Não se percebe nenhuma contribuição que de fato tenha surtido efeito positivo.
P8	Em se tratando de formação continuada na linha da inclusão, confesso que não vi ainda algo significativo da secretaria aqui em minha escola.
P9	Não houve grandes conquistas, deixaram a desejar.
P10	Contribuíram muito pouco.
P11	Poderiam ter contribuído bem mais.
P12	Foram insuficientes as contribuições.
P13	Esperava bem mais contribuições, mas infelizmente fui decepcionada.
P14	Contribuíram sim, mas não o bastante.
<b>CONCLUSÃO</b>	Diante de tais colocações, há de se concluir que os docentes não viram com bons olhos essa passagem da equipe da secretaria em suas escolas, de modo que não revelaram as contribuições, que segundo eles foram insuficientes.

*Nota.* Fonte: o autor.

É lícito admitir, em face das afirmações dos educadores, que não se obteve muitos resultados positivos na formação que a secretaria tentou fazer em suas escolas. Muitos alegam que as contribuições foram poucas, não atendendo as expectativas, em termos de preparação para atuação com estudantes especiais.

Ora, o aluno especial conforme Grassi (2008, p.7) “necessita de uma escola com uma política participativa, o que também depende de políticas públicas e do sistema educacional e, um ambiente inclusivo, em que todos os componentes participem, cooperem, apoiem e se envolvam no trabalho pedagógico”.

D) Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional;

Tabela 27.

**Questão 11 – Atendimento e inclusão socioeducacional– Professores**

<b>QUESTÃO 11</b>	<b>Como você avalia as condições desta escola em relação ao atendimento a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?</b>
P1	O quadro em que se encontra nossa escola é inapropriado ao atendimento de alunos especiais.
P2	Admito que não há m cenário propício, falta ainda muito para alcançar condições ideais.
P3	Acho que a escola não tem as condições favoráveis, necessita de melhorias urgentes.
P4	Não considero a escola em situação adequada no que tange a educação inclusiva.
P5	Vejo precárias as condições, tanto na estrutura quato na capacitação docente, que não ocorre neste sentido inclusivo dentro dos parâmetros.
P6	Só uma grande mudança, com mais investimentos deixaria essa escola apta a receber os alunos especiais.
P7	Quem sabe no futuro estejamos em condições favoráveis para atender crianças especiais, mas no momento não dar.
P8	Vejo um ambiente incompleto para atender esse público especial. Falta estrutura e um pessal qualificado.
P9	Há muito a ser feito, pois as condições atuais não se enquadram nessa modalidade.
P10	Precisa-se novas istalações, mais materiais, mais formação.
P11	Não está nos padrões, ainda é neccsário mais investimento.
P12	A escola está sem as condições mínimas para atender esse público especial.
P13	Apresenta péssimas condições, sendo preciso mais investimento, do contrário não tem como atender a clientela especial.
P14	Muitos aspectos estão fora das normas exigidas, o que leva a entender que não se encaixa nas condições ideais, por falta de estrutura e de pessoal qualificado, além de outros itens.
<b>CONCLUSÃO</b>	Pode-se notar, com base nas respostas, que esses educadores entrevistados não aprovam as condições em que suas escolas estão. Entendem que na realdiade é importante que haja investiemtos para que melhore estas condições, dando oportudnidade para se atender ao público especial.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os docentes entrevistados deram sua opinião sobre as condições da escola em que trabalham, no que diz respeito ao atendimento. A maioria deixou bem claro que em termos de estrutura não há a mínima condição de atender alunos especiais, o que mostra a falta de

investimento no ambiente adequado para receber educandos que se enquadram na categoria especial.

De acordo com Fumegalli (2012, p.42) “é necessário promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas. Criar uma escola capaz de oferecer condições de aprender, na convivência com as diferenças, desenvolvendo assim um cidadão pleno”.

Tabela 28.

**Questão 12 – Atendimento e inclusão socioeducacional– Professores**

<b>QUESTÃO 12</b>	<b>Descreva como esta escola planeja o processo de inclusão de alunos com deficiência e como é feita a escolha do(a) professora(a) para a sala de aula onde existem alunos com deficiência?</b>
P1	Cada professor apresenta um plano separadamente, mas sem inserir nada relativo a questões inclusivas ou coisa do tipo. E se acaso vier aparecer alguma criança especial, o professor que mais tiver afinidade é que vai cuidar.
P2	Raramente se planeja atividades inclusivas. Também não realizar uma escolha do docente que irá atuar.
P3	Nossa escola tem tentado elaborar um bom plano para a educação inclusiva, mas tudo fica só no papel, ou se realiza na base do improvisado por carência de recursos. E a escola direciona para sala de aula com educando especial, o professor que se dispor a encarar o desafio.
P4	Ocorrem algumas reuniões com os docentes, lança-se propostas para a educação inclusiva. Quanto a critério de escolha de educador para sala especial é feita uma avaliação pela direção.
P5	Temos nos reunido algumas vezes por ano na perspectiva de planejar atividades inovadoras, que esbarram na precariedade da escola. O professor promovido para desenvolver aulas a aluno especial é o titular da sala mesmo, com ajuda de outro professor.
P6	Os intantes de planejamento acontecem periodicamente e são marcados pela discussão de novas formas de atuação pedagógica, mas sem dar lugar ao assunto da inclusão.
P7	No ato de planejar, cada educador anota e expõe suas ideias, seus pontos estratégicos, sendo que a atividades sugeridas raramente fazem alusão ao trabalho com aluno especial. Nosso critério de escolha do educador que irá lecionar aos discentes especiais é o fato da capacitação. Caso não haja um capacitado, faz-se um sorteio.
P8	Não exitamos em sentar para planejar novas ações educativas, porém não tratamos de ações no viés inclusivo como deveria. O critério de escolha do educador para sala com aluno deficiente é o que estiver mais capacitado para essa situação.
P9	Admito que não planejamos ações em prol dos deficientes. E não há critério para se escolher o responsável de dar aula na turma que tem discente especial.
P10	Não opinou.
P11	Assim que começa cada período, somos estimulados a entregar nossos planos de ensino, que nunca na verdade englobaram temáticas inclusivas. Em termos de critério de escolha de quem vai atuar com alunos especiais, a direção costuma indicar alguém com melhor disponibilidade.
P12	Planejamos com ajuda da direção e coordenação. As vezes há planos voltados ao aspecto inclusivo.
P13	Todos nós elaboramos nossos planos de forma individual, sugerindo ações em prol dos deficientes. A escolha do encarregado de atuar na sala com aluno especial obedece o critério da preparação.
P14	A escola não organiza momento de planejamento específico para educação inclusiva e nem estabelece critério de escolha de quem irá ministrar aula na turma que há discente especial.
<b>CONCLUSÃO</b>	Conforme exposto acima, não existe na maior parte das unidades de ensino um momento dedicado a se planejar adequadamente ações que sejam para a educação inclusiva. Isso prejudica o processo inclusivo no meio educacional. Também revelou-se que o critério de escolha do titular da turma com aluno especial se dar de modo improvisado.

*Nota.* Fonte: o autor.

Os docentes relatam que a sua escola não planeja o processo de inclusão de alunos deficientes, aliás, apenas uma escola foi apontada como instituição que faz um planejamento de como atender alunos especiais, porém confessam que o plano se perde no caminho da execução, por falta de professores habilitados para os casos específicos.

Fumegalli (2012, p. 25) planejar deve acontecer por que existe “a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio”.

Nas falas desses professores ficou esclarecido que não existe em suas escolas um critério específico para se escolher quem vai atuar em salas que tenham algum aluno especial. Ora, o critério principal seria a formação adequada, o que não se tem em nenhuma das escolas pesquisadas. Então, o educador selecionado é, na verdade, aquele que já atua naquela série, antes da chegada do discente novo, que necessita de apoio pedagógico.

Tabela 29.

**Questão 13 – Atendimento e inclusão socioeducacional– Professores**

<b>QUESTÃO 13</b>	<b>Como você vê a aplicação de investimentos na escola com relação à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência?</b>
P1	Acho que não tem sido aplicado devidamente, pois não se verifica algo que de fato ajude atender alunos deficientes.
P2	Sabemos muito bem que o investimento nesse setor tem sido muito baixo.
P3	Não quero opinar.
P4	Poucos investimentos aplicados.
P5	Isso é algo que até causa revolta. Na verdade a aplicação acontece de modo relapso.
P6	Temos visto ínfimos avanços nesta parte dos investimentos.
P7	Não é nada promissor.
P8	Falta ao poder público aplicar melhor tais recursos para o bem da educação especial, como em melhoria nas escolas.
P9	Os investimentos aplicados deixam a desejar. Não houve nenhuma nova conquista.
P10	Nestas aplicações não vi nenhum êxito para a educação inclusiva.
P11	Tá faltando mais planejamento para se aplicar verbas que realmente venham fazer valer uma educação inclusiva de qualidade.
P12	O investimento tem de ser direcionado a educação inclusiva de maneira mais organizada. Vejo muitas falhas.
P13	É triste ver como esses recursos são aplicados, ou seja, numa quantidade insignificante, que não dar pra se obter bom progresso.
P14	Não acho nada interessante esse modo de aplicar recursos, acho que deveria haver mais empenho.
<b>CONCLUSÃO</b>	Nesta gama de informações, percebe-se os docentes já estão reconhecendo que em se tratando de aplicar recursos, investir na educação inclusiva, há uma grande omissão, deixando no vácuo qualquer tentativa de se impulsionar o ensino aos alunos com deficiência em escolas públicas da região.

*Nota.* Fonte: o autor.

Referente a aplicação dos recursos destinados a melhoria da educação inclusiva, todos entendem que não é feito planos orçamentários que visem dar um novo rumo ao processo de inclusão.

Esse fator, sem dúvida, demonstra que existe desinteresse do poder público em potencializar essa área da educação inclusiva, tornando-a mais representativa, com resultados plausíveis.

Segundo Aranha (2001, p.34) “Nem sempre há o reconhecimento, por parte dos governantes, de que a escola inclusiva, em sua dinâmica funcional, requer investimentos significativos, que confirmam ao cenário educacional a instrumentalização de seu espaço e de seus agentes.

E) Alternativas de melhorias para o processo de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 30.

**Questão 14 – Alternativas de melhorias no viés inclusivo – Professores**

<b>QUESTÃO 14</b>	<b>Quais as melhorias na sua opinião deveriam acontecer para que o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais seja atendido na escola conforme orienta as leis do país? (Visão escola e o município)</b>
P1	Fornecer um novo visual na estrutura das unidades escolares e garantir o acesso e permanência dos alunos deficientes.
P2	Preparar os docentes e criar uma sala multicuncional nas escolas.
P3	Manter unidas a escola regular e escola especial e dar suporte a todos os profissionais.
P4	Garantir mais profissionais para ajudar os docentes, como psicólogos e intérpretes de Libras.
P5	Capacitar os professores, assegurar mais apoio de caráter pedagógico.
P6	Apoiar aos docentes, a fim de atuar melhor com estudantes especiais em suas salas regulares
P7	Ampliar o atendimento especializado, fornecer tecnologias assistivas e formação aos docentes.
P8	Buscar construir um ambiente mais acessível às crianças especiais,
P9	Trazer material adequado e de qualidade, incetivar a formação dos educadoeres.
P10	Tratar o tema da inclusão de modo mais sério e mais organizado; foementar a formação docente.
P11	Promover uma revolução na escola, a começar pela estrutura, materiais, currículo e fortalecer os projetos voltados a inclusão. Inaugurar sala multifuncional.
P12	Incrementar todo o espaço escolar de modo a se tornar um lugar propício para discentes deficientes; capacitar os docentes etc.
P13	Aperfiçoar as salas de aula, os materiais e o currículo.
P14	Formar melhor os educadores, renovar os espaços da escola, ,
<b>CONCLUSÃO</b>	Vale admitir, após leitura de tais sugestões, que os docentes entrevistados têm ansiedade por uma escola mais democrática, que esteja com sua conjuntura espacial adequada aos educandos especiais, com materiais disponpiveis e sobretudo, que tenha mais formação no que tange a educação inclusiva. Sem dúvidas, isso traria mais

*Nota.* Fonte: o autor.

No entender dos educadores, o que realmente vai proporcionar uma inclusão dos educandos especiais de modo significativo, como reza os diplomas legais, são melhorias provenientes do poder público, como a criação das salas multifuncionais, uma política de formação continuada em educação inclusiva que vá além da teoria, que aproveite a experiência, a práxis, de modo a fortalecer um ensino que de fato promova a inclusão e não apenas a integração desse estudante com necessidades especiais.

Conforme Souto (2014, p. 37) “Para que as dificuldades sejam de fato superadas é preciso que além de contar com a criatividade do educador seja garantida uma estrutura adequada para este trabalhar”.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSÕES FINAIS E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO**

---

Este capítulo buscou-se apresentar a conclusão final oriundas dos resultados apresentados e análise das discursões. Deste modo, todo o direcionamento teórico embasado no estado da questão de estudo, possibilitou conhecer de modo mais aprofundado o panorama atual do município de Poção de Pedras, quanto as questões da formação do professor, da política pública educacional adotada, (legislação) e a educação inclusiva com maior profundidade e mais pertinência, evidenciando através deste trabalho de pesquisa acadêmica todo o inventário realizado com a contribuição do nosso estudo ao campo do conhecimento, que abrange a formação necessária para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

#### **7.1 Conclusão**

É importante ter em mente que a educação inclusiva não alcançou ainda o tão esperado nível, o que leva a crer que há barreiras a serem superadas. Cada estado desenvolve seus projetos e programas que visam facilitar o acesso e permanência dos alunos especiais na rede regular de ensino, mas em contrapartida, existem os municípios que não desenvolveram nada neste sentido. Mediante essa questão, convém refletir sobre as perspectivas e desafios da educação inclusiva, e como superar.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Dessa forma estará atendendo não somente aqueles com deficiência, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e do fracasso escolar.

Nas entrevistas, a maioria dos educadores das escolas de Poção de Pedras, que foram selecionadas, admite que a escola em que atuam não possui estrutura física adequada para receber alunos especiais, promovendo a educação inclusiva. Isso lança luz sobre a necessidade de os representantes da instituição de ensino passarem a cobrar das autoridades competentes uma reforma que permita adaptar os espaços escolares no que pese a inclusão de alunos especiais. Já existe programas de sucesso em algumas escolas, o que serve de modelo para as demais que ainda não estão em sintonia com os princípios da educação inclusiva.

O estudo deixou evidente que há uma necessidade de treinar os educadores para este tipo de público especial, no intuito de que os educadores tenham uma experiência agradável com a educação inclusiva. Isso leva a crer que é imperioso mais estudos, debates, conferências e mesmo mais disponibilidade de informações escritas aos educadores referentes às leis, decretos, portarias e resoluções que tratam dos direitos dos especiais de estarem inclusos na rede regular de ensino, bem como informações acerca das diferentes deficiências e distúrbios que acometem crianças especiais, causando limitações.

Isso demonstra claramente que há uma necessidade de mais investimento em formação docente, pois sem estar preparado o educador nunca vai ter condições de promover a verdadeira educação inclusiva em sua sala.

Ficou comprovado neste estudo que incluir é mais do que apenas proporcionar um assento nas salas comuns, onde crianças tidas como normais passam a ter a companhia de alunos com alguma necessidade especial. Trata-se de um processo bem mais abrangente, que implica a superação dos preconceitos, a flexibilidade da escola em realizar as adaptações necessárias, a mudança na postura docente. Este profissional passa a dedicar tempo, carinho e atenção aos discentes, para que todos tenham as mesmas condições de aprendizagem, independente das limitações que apresentam.

Também foi possível notar, que no município pesquisado, a Secretaria de Educação tem deixado a desejar nesse quesito importantíssimo que é a formação continuada voltada para a inclusão, dando a ideia de que tal assunto não atingiu ainda a relevância nas pautas das reuniões de planejamento anual. Tal situação reforça a verdadeira face do sistema educacional alheio a cidadania, uma vez que não faz caso de um grupo de alunos, que precisam de todo apoio possível para saírem do anonimato, para sem inclusos como pessoas.

## **7.2 Futuras linhas de investigação**

Este estudo considerou de perto os aspectos inerentes à formação dos educadores para atuarem na educação inclusiva, mas ainda resta outras linhas de investigação, que possam contemplar uma temática semelhante a esta. Como por exemplo:

- Estudar o nível dos cursos universitários que oferecem formação para professor da educação especial na perspectiva inclusiva;
- Investigar as metodologias usadas no ensino remoto durante a pandemia para crianças portadoras de necessidades especiais, tendo como foco a formação do educador para atuar em tal modalidade na fase de isolamento social;

- Analisar o processo de formação do educador especial com ênfase as tecnologias assistivas em Poção de Pedras.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (2010). *Educação e emancipação*. (5a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alves, Alda J. (1991). *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: FCC.
- André, Marli E. D. (Org.). (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (4a ed.). Campinas: Papirus.
- André, Marli E. D. (2005). *Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo. 16(31). 37-50
- Angelucci, C.B. (2006). *A Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo*. In: ASBAHR, F.S.F. et al. *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da ciência: filosofia e prática de pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Aranha, M.S.F. (2001) *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiências*. In Revista do Ministério do Trabalho, XI, n 21, março (pp. 160-173).
- Arelaro, Lisete Regina G. (2000). *Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990*. In: Krawczyk, Nora; (org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar no Século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Assessoria de Ensino Especial. (2002). *Diagnóstico da Educação Especial*. São Luís: Ioneira.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barbosa, A. M. (2003). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. (2a Ed.). São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batalla, Denise Valduga. (2009). *Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira*. Fundamentos em Humanidades. 19(1). 77-89. Universidade Nacional de San Luís, Argentina. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411965005>>
- Bolieiro, S. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores - Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Boneti, L. (2006). W. *Políticas Públicas por Dentro*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Bonfim, Maria Núbia Barbosa. (1985). *Do velho ao Novo – Política e Educação no Maranhão*. São Luís: EDUFMA.

- Brasil, LEI n.º 9394, de 20.12.96 (2000). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. (org.). (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Brasil. Câmara de Educação Básica. (2001). *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. SP. 1(1). 39-40.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP no. 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde/MS. (2012). *Resolução n. 196/96 versão 2012*. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_ver\\_sao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_ver_sao_final_196_ENCEP2012.pdf)
- Brasil. *Constituição da República Federativa*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. *Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).
- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2013.
- Brasil. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC.
- Brasil. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diário Oficial da União. (2014) (1a ed.). Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1974). Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. *Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Rio de Janeiro: CENESP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>
- Brasil. Ministério da Educação. (1994). *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Org. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 1 de 15 de maio de 2006*. Brasília: MEC.
- Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 4 de outubro de 2009*. Brasília: MEC.
- Brasil. *Resolução CNE/CP n. 2 de 11 de setembro de 2001*. Brasília: MEC.

- Bueno, J. G. S. (2008). *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?* In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (orgs.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.
- Bueno, J. G. S. (1997). *Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente*. In: Educação Especial em Debate. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bueno, J.G.S. (2008). *Políticas de educação inclusiva: prerrogativas da educação especial?* In: Bueno, J.G.S; Mendes, G. M. L e Santos R. A. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: CAPES.
- Bueno, José Geraldo Silveira. (1999). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?* In: Revista Brasileira de Educação Especial. 3(5). 5-7.
- C. M (org.). (2003). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Caregnato, Rita Catalina Aquino, Mutti, Regina. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Revista Florianópolis*, 15(4). 679-684.
- Carvalho, Mariza B. W. B.(2010). *Professores de Educação Especial: aspectos da política educacional maranhense*. In: Silva, Marilete G; Carvalho, Mariza B. W. B.(org.). *Faces da Inclusão*. (1a Ed.). São Luís MA: UFMA.
- Carvalho, Rosita Edler de. (2004). *Removendo barreiras para aprendizagem*. (3a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carneiro, Relma U.C. (2006). *Formação sobre a gestão escolar inclusiva para os diretores de escolas da Educação Infantil*. Tese- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre:Mediação.
- Correia, J. (2008). *Os lugares comuns na formação de professores*. Lisboa: Asa Editores.
- Corsino, Patrícia (Org.) (2009). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados.
- Costa, Ademarcia L. O. (2007). *Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul* (Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Cruz, G. C. (2012). *Inclusão escolar: entre quixotismos e modismos, a necessária reunião de competências*. Londrina: Atlas.
- Declaração de Jomtien. (1994). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. Disponível em [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br).

- Declaração de Jomtien. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Domingues, I. (2014) *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez.
- Especial e de Jovens e Adultos. (1999). *Relatório da situação atual da educação especial no Maranhão*. São Luís: UFMA.
- Ferreira, J. R. (2002). Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(101). 106-108.
- Ferreira, J.R. (1993). *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP.
- Ferreira, J.R. e Nunes, Leila R.O.P. (1997). *A educação especial na nova LDB: Comentário sobre a educação especial na LDB*. In: Alves, N. e Villardi, R. (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Livro organizado por N. Alves e R. Villardi. Rio de Janeiro: Dunya.
- Ferreira, Júlio R; Glat, Rosana. (2003). *Reformas educacionais pós-LDB 9.394/96: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: Souza, Donaldo B; Faria, Lia C. M (org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação & Sociedade*, 79(23). 257-272. Recuperado a partir de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Figueira, Emílio. (2011). *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense.
- Fraga, Monique Gimenes Maron da. (2016). *Inclusão escolar: um desafio real*. (Monografia). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro-RJ, Brasil.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2004). *Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos– espaços da escola?* caxambu: abril.
- Freitas, Patrícia Ramos de. (2014). *O papel da gestão escolar na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9229/1/2014\\_PatriciaRamosDeFreitas.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9229/1/2014_PatriciaRamosDeFreitas.pdf).
- Frigotto, Gaudêncio. Ciavatta, Maria. (2003). *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Campinas (SP). *Revista Educação e Sociedade*, 24(82), 93-130.
- Fumegalli, Rita de C. de Avila (2012). *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* Disponível em:

<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>

- Gadotti, Moacir. (2008). *Escola cidadã*. (12a ed.) São Paulo: Cortez.
- Garnica, Antonio. V. M. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, 1(1). 109-119.
- Gil, Antônio Carlos Gil. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- GIL, M. *Educação inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* Marta Gil (coord). (2013) São Paulo, 2005. Realizações USP. 167 p. Disponível em: [HTTP://saci.org.br/pub/livro\\_edu](HTTP://saci.org.br/pub/livro_edu) em 25 de Novembro.
- Glat, Rosana. (2000). Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, 8(20), 26-28.
- Glat, Rosana.; Pletsch, Márcia Denise. (2004). O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 3(8), 22-23. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/opapel-da-universidade-frente-as-2.html>
- Godoi, C. K.; Balsini, C. P. V. (2010). *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica*. In: Godoi, C. K.; Bandeira-de-Mello, R.; Silva, A. B. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Grassi, Tânia Mara. (2008). A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>.
- IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da Educação Básica*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf).
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jannuzzi, Gilberta. (1996). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados.
- Junior, Edson Mendes; Tosta, Estela. (2012). *50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos*. In : ANPED SUL: *Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>
- Kassar, Mônica C. M. (2004). Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. Campinas. *Revista Educação*, PUC - Campinas, 11(23), 24-24.

- Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lüdke, Menga; André, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lück, H. *A dimensão participativa da gestão escolar*. (2004). *Gestão em Rede* (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6.
- Machado, Maria Aglaê de Medeiros. *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. Em Aberto, Brasília, 2000.
- Magalhães, Rita de Cássia B. P.; Cardoso, Ana Paula L. Barbosa. (2011). *Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon*. In: Reunião Anual da ANPED. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>>.
- Magalhães, Rita de Cássia B. P.; Cardoso, Ana Paula L.B. (2011). *Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais*. In Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Líber Livro.
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Mantoan, Maria Tereza Égler. (2006). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Maranhão. Secretaria de Educação. (2013). *Plano Estadual de Educação*. Versão Preliminar. São Luís: [s.n]. Disponível em: <<http://www.famem.org.br/>>
- Maranhão. Secretaria de Educação (1999). *Assessoria de Educação Especial*. São Luís, Disponível em: <<http://www.famem.org.br/>>
- Maranhão. Secretaria de Educação. (1977). *Informações sobre a Educação Especial no Estado do Maranhão*. São Luís, Disponível em: <<http://www.famem.org.br/>>
- Maranhão. Secretaria de Educação. (1971). *O ensino especial no Estado do Maranhão*. São Luís, Disponível em: <<http://www.famem.org.br/>>
- Maranhão. *Resolução n° 177/97 CEE/MA*. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível de: <<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87>>
- Maranhão. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. (1969). *Projeto Plêiade. Educação de Excepcionais*. Setor de Deficientes Visuais, São Luís: ORG.
- Maranhão. Superintendência de Ensino. (1986). *A Educação Especial no Estado do Maranhão*, São Luís – MA: Penso.
- Marsh, O.C. (1889). The wings of pterodactyls. *American Journal of Science*, 23(2), 251-256.

- Marshall, Catherine; Rossman, Gretchen. (1989). *Designing Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publisher.
- Mazzotta, José da S. (2010). *Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas*. In: Mendes, Enicéia; Almeida, Maria A. (org.). *das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Meireles, M. M. (2001). *História do Maranhão*. São Paulo: Siciliano.
- Mendes, Enicéia G. (2011). *Formação do professor e a política nacional de educação especial*. In: Caiado, Katia R. M.; Jesus, Denise M.; Baptista, Cláudio R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação.
- Mendes, Enicéia G. (2002). *Perspectiva para construção da Escola Inclusiva no Brasil*. In: Palhares, Maria S; Martins, Simone C. F. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCAR.
- Monte, F. R. F.; Santos, I. B. (2004). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC.
- Muniz, Eray Proença; Arruda, Èlcia Esnarriaga. (2007). Políticas Públicas Educacionais e os Organismos Internacionais: influência na trajetória da educação Especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 28(32), 258-277. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17\\_28.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf)>
- Nascimento, I. V. do. (2001). *Política educacional no Maranhão nos anos 80: ensino público de 1º grau* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, Brasil.
- Nosella, Paolo. (2008). *Antônio Gramsci para os educadores: antologia organizada por Paolo Nosella*. São Paulo: UNINOVE/UFSCAR.
- Omote, S. A. (2005). construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47.
- Omote, S. (2013). Atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão. In: *Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Aracaju, 43(2), 21-24.
- Paro, Victor Henrique. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, ÁTIVA.
- Ribeiro, M<sup>a</sup> Lúcia Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (2003). *Educação Especial do querer ao fazer*. São Paulo. Avercamp,
- Paviani, Jayme. (2005). *Interdisciplinaridades: Conceito e distinções*. Porto Alegre, Pyr Edições.
- Pereira, Débora Rodrigues. (2015). *O coordenador pedagógico e as práticas curriculares inclusivas: um estudo de caso da atuação na Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal*. (Monografia) Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.
- Perrenoud, P. (2001). *Pedagogia Diferenciada das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Prieto, Rosângela G. (2003). *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais*

- especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: Arantes, Valéria Rocha, R.M.G. (1999). *A Educação no Maranhão*. Brasília: UNICEF.
- Rodrigues, Armindo J. (2005). *Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In: Ribeiro, Maria L. S.; Baumel, Roseli C. R. C. (Org.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.
- Rogalski, S. M. (2010). Histórico do surgimento da Educação Especial. In: *Revista de Educação do IDEAU*, vol. 5, nº 12, Quatro Irmãos, RS.
- Rosa, Críssia Passos. (2010). *O computador como ferramenta pedagógica na educação infantil*. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/>
- Rosar, M. de F.F. e Sousa, M. S. de. (1999). *Aspectos da municipalização do Ensino no Maranhão e seus efeitos contraditórios no funcionamento da rede*. São Paulo: Caxambu.
- Rosar, M. de F.F. (1995). *Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização* (Tese de Doutorados). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulos, Brasil.
- Rudio, Frauz Vitor. (2011). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. (38a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Santos, Fátima Borges dos. (2009). *Fundamentos da Educação Inclusiva: das concepções á prática*. São Paulo: Siciliano.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(2) 63-83.
- Sander, B. (2005). *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Líber Livro.
- Saviani, Dermeval. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. (Org.). (2007). *Política educacional*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sousa, M.S. de; Abreu, M.da G.R. (1999). *A Execução do projeto nordeste no Estado do Maranhão – primeiras aproximações*. São Paulo: Caxambu.
- Sousa, S. Z. (2009). *Avaliação institucional: elementos para discussão*. In: Luce, M. B.; Medeiros, I. L. P. (Org.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS.
- Souza, Ana Lúcia Alvarenga dos Santos (2015). *Educação inclusiva e formação docente*. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491\\_10456.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf).
- Souto, M, T, de. *Educação Inclusiva no Brasil*. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

- Torres, Rosa María. (2003). *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: Tommasi, Livia De; WardE, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Unesco. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Vasconcelos, R. D. de. (2012). *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2005). *Coisas do governo...* In.: Rago, Margareth; Orlandi, Luiz B. Lacerda; Veiga-Neto, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Warnock et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Zelditch, M.L., Sheets, H.D. e Fink, W.L. (2004). *Geometric Morphometrics for Biologists: A Primer*. San Diego: Elsevier Academic Press.

## Apêndice A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Alunos com Necessidades Especiais das Escolas do Ensino Fundamental Inicial do Município de Poção de Pedras - Maranhão - Brasil**. Desenvolvido pelo mestrando pesquisador – *Fabiana Melo da Silva Sousa*. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / co-orientada] pelo Professor Mestre – **Marcos Borges**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) 99132-1349 ou e-mail – marcos.borges@ilusofono.com.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Poção de Pedras, MA \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Modelo de Roteiro de Entrevista – Direção da Escola e coordenação

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<b>DIREÇÃO ESCOLAR E COORDENADORES</b>

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

<b>CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADOS</b>			
<b>1. Dados pessoais e profissionais</b>			
<b>ESCOLA:</b>			
<b>NOME:</b>			
<b>Faixa etária:</b>			
Até 20 anos (    ); Entre 21 e 25 anos (    ); Entre 26 e 30 (    ); Entre 31 e 40 anos (    ); Entre 41 e 50 (    ) e Acima de 50 anos (    )			
Curso de graduação na área de:			
_____			
Curso de Pós-Graduação na área de:			
_____			
Qual função desempenha na escola?			
_____			
Há quanto tempo exerce essa função?			
Sua experiência como professor, tempo em anos:			
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós
_____	_____	_____	_____

<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>			
<b>DIREÇÃO ESCOLAR E COORDENADORES</b>			
Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.			

<b>OBJETIVO DA PESQUISA</b>
Analisar o processo de preparação pedagógica dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula de prática pedagógicas com alunos com de

necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.

### OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✓ Entender como se dá a preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos com necessidades educativas especiais e seus principais desafios;
- ✓ Verificar o processo de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do município de Poção de Pedras para atuação na Educação Inclusiva;
- ✓ Compreender quais políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Poção de Pedras para atendimento a educação inclusiva;
- ✓ Entender como está sendo oferecido nas escolas públicas o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional, considerando a formação específica que os professores receberam;
- ✓ Apresentar alternativas podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Poção de Pedras que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais deste município.

### QUESTÕES - 1

#### **Preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos portadores de alguma deficiência e seus principais desafios.**

- 1 - Conhece o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sua escola?  
 Sim  Não. Em caso afirmativo fale um pouco o AEE:  
 Já trabalhou ou atendeu alunos com deficiência/NEE em sala de aula?  
 Sim  Não Em caso positivo: Quais os tipos de deficiência?
- 3 Os professores estão preparados para atender pedagogicamente alunos com alguma deficiência na escola?  sim, porque?  não, porque?
- 4 Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas da escola, existem relações entre essas formações e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais?  
 Comente.
- 5 Na sua concepção quais os principais desafios dos professores para atuação em sala de aula em atendimento a alunos com necessidades especiais?
- 6 Você acredita que pode contribuir para a construção de uma Educação Inclusiva, nesta escola:  Sim  Não Comente:

### QUESTÕES – 2

#### **Processo de formação continuada dos professores para atuação na Educação Inclusiva**

- 7 Como você avalia o trabalho da gestão dessa escola em relação à formação continuada e inclusão escolar?
- 8 - Pela sua experiência, o que é importante para ser um professor que defende e pratica a inclusão escolar? O que o/a deixaria mais seguro/a para atuar junto aos alunos com deficiência? Quais conteúdos considera importantes para a atuação com alunos com deficiências?

### QUESTÕES – 3

#### **Políticas educacionais locais para atendimento a educação inclusiva**

- Qual sua opinião em relação à política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação para o município?  
 Comente sobre as contribuições (ou não) da formação continuada desenvolvida pela equipe da Secretaria de Educação em sua escola com relação à inclusão escolar.

**QUESTÕES – 4****Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional**

- Como você avalia as condições desta escola em relação ao atendimento a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?

Descreva como esta escola planeja o processo de inclusão de alunos com deficiência e como é feita a escolha do(a) professora(a) para a sala de aula onde existem alunos com deficiência?

Como você vê a aplicação de investimentos na escola com relação à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência?

**QUESTÕES – 5****Alternativas de melhorias para o processo de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais**

Quais as melhorias na sua opinião deveriam acontecer para que o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais seja atendido na escola conforme orienta as leis do país? (Visão escola e o município)

## Apêndice C

### Modelo de Roteiro de Entrevista – professores

<b>QUESTIONÁRIO PROFESSORES</b>
<b>DIREÇÃO ESCOLAR E PROFESSORES</b>

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

<b>CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADOS</b>			
<b>1. Dados pessoais e profissionais</b>			
<b>ESCOLA:</b>			
<b>NOME:</b>			
<b>Faixa etária:</b>			
Até 20 anos (    ); Entre 21 e 25 anos (    ); Entre 26 e 30 (    ); Entre 31 e 40 anos (    ); Entre 41 e 50 (    ) e Acima de 50 anos (    )			
<b>Curso de graduação na área de:</b>			
<b>Curso de Pós-Graduação na área de:</b>			
<b>Qual função desempenha na escola?</b>			
<b>Há quanto tempo exerce essa função?</b>			
<b>Sua experiência como professor, tempo em anos:</b>			
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>	<b>Pós</b>

<b>QUESTIONÁRIO</b>	
<b>PROFESSORES</b>	
Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.	

<b>OBJETIVO DA PESQUISA</b>
Analisar o processo de preparação pedagógica dos professores do ensino fundamental inicial do 1º ao 4º ano do município de Poção de Pedras para atuação em sala de aula de prática pedagógicas com alunos com de necessidades educativas especiais e verificar qual a visão dos mesmos quanto aos desafios para a formação continuada ao atendimento da educação inclusiva no município.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Entender como se dá a preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos com necessidades educativas especiais e seus principais desafios; Verificar o processo de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do município de Poção de Pedras para atuação na Educação Inclusiva;

Compreender quais políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Poção de Pedras para atendimento a educação inclusiva; Entender como está sendo oferecido nas escolas públicas o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional, considerando a formação específica que os professores receberam; Apresentar alternativas podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Poção de Pedras que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais deste município.

### QUESTÕES - 1

#### **Preparação dos professores para atuação em sala de aula com alunos portadores de alguma deficiência e seus principais desafios.**

- 1 - Conhece o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sua escola?  
 Sim  Não. Em caso afirmativo fale um pouco o AEE:  
 Já trabalhou ou atendeu alunos com deficiência/NEE em sala de aula?  
 Sim  Não Em caso positivo: Quais os tipos de deficiência?  
 3 Os professores estão preparados para atender pedagogicamente alunos com alguma deficiência na escola?  sim, porque?  não, porque?  
 4 Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas da escola, existem relações entre essas formações e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais? Comente.  
 5 Na sua concepção quais os principais desafios dos professores para atuação em sala de aula em atendimento a alunos com necessidades especiais?  
 6 Você acredita que pode contribuir para a construção de uma Educação Inclusiva, nesta escola:  Sim  Não Comente:

### QUESTÕES – 2

#### **Processo de formação continuada dos professores para atuação na Educação Inclusiva**

- 7 Como você avalia o trabalho da gestão dessa escola em relação à formação continuada e inclusão escolar?  
 8 - Pela sua experiência, o que é importante para ser um professor que defende e pratica a inclusão escolar? O que o/a deixaria mais seguro/a para atuar junto aos alunos com deficiência? Quais conteúdos considera importantes para a atuação com alunos com deficiências?

### QUESTÕES – 3

#### **Políticas educacionais locais para atendimento a educação inclusiva**

- 9- Qual sua opinião em relação à política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação para o município?  
 10- Comente sobre as contribuições (ou não) da formação continuada desenvolvida pela equipe da Secretaria de Educação em sua escola com relação à inclusão escolar.

### QUESTÕES – 4

#### **Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão socioeducacional**

- 11- Como você avalia as condições desta escola em relação ao atendimento a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?  
 12- Descreva como esta escola planeja o processo de inclusão de alunos com deficiência e como é feito a escolha do(a) professora(a) para a sala de aula onde existem alunos com deficiência?  
 13- Como você vê a aplicação de investimentos na escola com relação à melhoria do atendimento às pessoas com deficiência?

**QUESTÕES – 5****Alternativas de melhorias para o processo de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais**

14-Quais as melhorias na sua opinião deveriam acontecer para que o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais seja atendido na escola conforme orienta as leis do país? (Visão escola e o município)

## Apêndice D

### TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola \_\_\_\_\_ de Ensino Fundamental. A pesquisa intitula-se **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Alunos com Necessidades Especiais das Escolas do Ensino Fundamental Inicial do Município de Poção de Pedras - Maranhão - Brasil**. Para este fim, os intervenientes (gestores, coordenadores e professores) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o **Professor Doutor Jorge Castro - Portugal** e sua equipe de investigação no Brasil, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou seu responsável legal venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones 98 99132-1349 co-orientador, professor Mestre **Marcos Borges** ou por e-mail: marcos.borges@iluses.com.br, ou pelo telefone (+55) 99 99901-1791 ou e-mail: fabianamelodasilvasousa@gmail.com do *mestrando pesquisador – Fabiana Melo da Silva Sousa*, Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Poção de Pedras - MA, Brasil, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**DIREÇÃO ESCOLAR**