

Renato Mendes dos Santos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE
EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2023

Renato Mendes dos Santos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE
EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2023

©2023

Renato Mendes dos Santos

“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

Renato Mendes dos Santos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE
EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA**

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, sob orientação da professora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

RESUMO

RENATO MENDES DOS SANTOS: Educação Especial e Inclusiva: percepção da equipe de educação sobre os serviços de colaboração na Educação Básica no município de São João de Pirabas-PA.

(Sob orientação da professora Doutora Ana Rodrigues da Costa).

Esta investigação tem a intencionalidade em conhecer a percepção da equipe de profissionais que atuam no atendimento inclusivo a pessoas com necessidades educativas especiais com intuito em compreender o grau dos serviços colaborativos na Educação Básica em relação à Educação Especial e Inclusiva, no que tange a oferta dos serviços especializados nas salas de recursos multifuncionais (SRMF), no centro de atendimento educacional especializados (CAEE) e as práticas pedagógicas do Ensino Regular da rede municipal de São João de Pirabas, região nordeste do Estado do Pará. E assim, fez-se seguinte indagação: qual a percepção dos docentes, dos mediadores e dos técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA quanto aos serviços colaborativos de intervenção que promovam a adequação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos Necessidades Educativas Especiais (NEEs) e às suas necessidades, no sentido de otimizar as suas potencialidades? A partir deste questionamento, aplicou-se o método de investigações empíricas, levantamentos bibliográficos, a pesquisa caracterizou-se no formato quantitativa e qualitativa com natureza explicativa e descritiva, e na coleta aplicou-se questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Participaram nesta investigação os docentes do Ensino Regular do meio urbano, os técnicos do CAEE, os especialistas das SRMF e os mediadores em turmas regulares. Acredita-se que um dos maiores desafios da sociedade contemporânea dentro das ações de cada esfera é conduzir a educação especial na perspectiva da inclusão com civilidade, cidadania e humanismo, e ao mesmo tempo, contribuir para a civilização, de acordo com a perspectiva evolucionista, uma vez que a sociedade encontra-se no estágio avançado da cientificidade, das capacidades intelectivas do pensar humano, das curiosidades e das descobertas, o que não deve perder de vista a importância do ser humano, protagonista e possuidor de direitos. Nesse sentido, a Educação Especial brasileira, na perspectiva da Educação Inclusiva no século XXI, configura-se tanto pela reformulação do sistema educacional no que tange à adequação política, pedagógica e estrutural, quanto pela mudança dos paradigmas que permeiam as ações de tais políticas. Contudo, este estudo tem o objetivo de analisar a percepção dos docentes, mediadores e técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa. Os resultados apresentados demonstram que o apoio pedagógico ofertado pelo CAEE, SRMF não são suficientes, os recursos pedagógicos inclusivos são insuficientes, o apoio familiar não é efetivado totalmente, diante de inúmeros problemas expostos no que tange a abrangência do quantitativo de alunos especiais regularmente na rede municipal. Há experiências exitosas, quanto ao apoio pedagógico que se configura insuficiente, contudo os resultados expostos nesta pesquisa, não se configura com exatidão as reais causas da não efetivação do processo inclusivo, uma vez que a rede municipal demanda de locais especializados, equipe profissional especializada, acesso ao ensino regular a todas as pessoas com deficiências. E por essas razões, a pesquisa apresentará indicações sugestivas de práticas exitosas quanto às intervenções colaborativas na educação dos alunos com necessidades educativas especiais com intuito de colaborar com as ações inclusivas na educação básica do referido município.

Palavras- chave: Políticas Públicas Inclusivas; Educação Especial e Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

RENATO MENDES DOS SANTOS: Special and Inclusive Education: perception of the education team about collaborative services in Basic Education in the municipality of São João de Pirabas-PA.

(Under the guidance of Professor Ana Rodrigues da Costa)

This investigation aims to understand the perception of the team of professionals who work in inclusive care for people with special educational needs with the aim of understanding the degree of collaborative services in Basic Education in relation to Special and Inclusive Education, with regard to the provision of specialized services in the multifunctional resource rooms (SRMF), in the specialized educational service center (CAEE) and the pedagogical practices of Regular Education in the municipal network of São João de Pirabas, northeast region of the State of Pará. And so, the following question was asked: what is the perception of teachers, mediators and specialized technicians in relation to Special and Inclusive Education in the Municipality of São João de Pirabas-PA regarding collaborative intervention services that promote the adequacy of Educational Service Specialized (AEE) for students with Special Educational Needs (SENs) and their needs, in order to optimize their potential? From this questioning, the method of empirical investigations and bibliographical surveys were applied. The research was characterized in a quantitative and qualitative format with an explanatory and descriptive nature, and in the collection open questionnaires and semi-structured interviews were applied. Regular education teachers in urban areas, CAEE technicians, SRMF specialists and mediators in regular classes participated in this investigation. It is believed that one of the greatest challenges of contemporary society within the actions of each sphere is to conduct special education from the perspective of inclusion with civility, citizenship and humanism, and at the same time, contribute to civilization, according to the evolutionary perspective, since society is at an advanced stage of scientificity, of the intellectual capabilities of human thinking, of curiosities and discoveries, which should not lose sight of the importance of the human being, protagonist and possessor of rights. In this sense, Brazilian Special Education, from the perspective of Inclusive Education in the 21st century, is configured both by the reformulation of the educational system in terms of political, pedagogical and structural adequacy, and by changing the paradigms that permeate the actions of such policies. However, this study aims to analyze the perception of teachers, mediators and specialized technicians in relation to Special and Inclusive Education in the municipality of São João de Pirabas-Pa. The results presented demonstrate that the pedagogical support offered by CAEE, SRMF are not sufficient, the inclusive pedagogical resources are insufficient, family support is not fully implemented, given numerous problems exposed regarding the scope of the number of special students regularly in the network municipal. There are successful experiences regarding pedagogical support, which is insufficient, however, the results presented in this research do not accurately define the real causes of the non-effectiveness of the inclusive process, since the municipal network demands specialized locations, specialized professional staff, access to regular education for all people with disabilities. And for these reasons, the research will present suggestive indications of successful practices regarding collaborative interventions in the education of students with special educational needs with the aim of collaborating with inclusive actions in basic education in that municipality.

Keywords: Inclusive Public Policies; Special and Inclusive Education; Special educational needs.

RÉSUMÉ

RENATO MENDES DOS SANTOS: Educación Especial e Inclusiva: percepción del equipo educativo sobre los servicios colaborativos en Educación Básica en el municipio de São João de Pirabas-PA.

(Sous la direction du professeur Ana Rodrigues da Costa)

Cette enquête vise à comprendre la perception de l'équipe de professionnels qui travaillent dans la prise en charge inclusive des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le but de comprendre le degré de collaboration dans l'éducation de base par rapport à l'éducation spéciale et inclusive, en ce qui concerne la fourniture de services spécialisés dans les salles de ressources multifonctionnelles (SRMF), dans le centre de services éducatifs spécialisés (CAEE) et les pratiques pédagogiques de l'enseignement régulier dans le réseau municipal de São João de Pirabas, région nord-est de l'État du Pará. Ainsi, la question suivante a été posée : quelle est la perception des enseignants, des médiateurs et des techniciens spécialisés en matière d'éducation spéciale et inclusive de la municipalité de São João de Pirabas-PA concernant les services d'intervention collaborative qui favorisent l'adéquation du service éducatif spécialisé (AEE) pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (SEN) et leurs besoins, afin d'optimiser leur potentiel ? À partir de ce questionnement, la méthode d'investigations empiriques et d'enquêtes bibliographiques a été appliquée. La recherche a été caractérisée dans un format quantitatif et qualitatif à caractère explicatif et descriptif, et dans la collecte des questionnaires ouverts et des entretiens semi-structurés ont été appliqués. Des enseignants de l'éducation ordinaire en milieu urbain, des techniciens du CAEE, des spécialistes du SRMF et des médiateurs des classes ordinaires ont participé à cette enquête. On estime que l'un des plus grands défis de la société contemporaine, dans les actions de chaque domaine, est de mener une éducation spéciale dans une perspective d'inclusion avec civilité, citoyenneté et humanisme, et en même temps, de contribuer à la civilisation, selon la perspective évolutive. , puisque la société se trouve à un stade avancé de scientificité, de capacités intellectives de la pensée humaine, de curiosités et de découvertes, qui ne doit pas perdre de vue l'importance de l'être humain, protagoniste et détenteur de droits. En ce sens, l'éducation spéciale brésilienne, dans la perspective de l'éducation inclusive au XXIe siècle, est configurée à la fois par la reformulation du système éducatif en termes d'adéquation politique, pédagogique et structurelle, et par le changement des paradigmes qui imprègnent les actions de ces Stratégies. Cependant, cette étude vise à analyser la perception des enseignants, médiateurs et techniciens spécialisés par rapport à l'éducation spéciale et inclusive dans la municipalité de São João de Pirabas-Pa. Les résultats présentés démontrent que l'accompagnement pédagogique offert par CAEE, SRMF ne sont pas suffisants, les ressources pédagogiques inclusives sont insuffisantes, l'accompagnement familial n'est pas pleinement mis en œuvre, compte tenu de nombreux problèmes exposés quant à l'ampleur du nombre d'élèves spéciaux régulièrement dans le réseau municipal. Il existe des expériences réussies en matière d'accompagnement pédagogique, mais insuffisantes, mais les résultats présentés dans cette recherche ne définissent pas avec précision les causes réelles de la non-efficacité du processus inclusif, car le réseau municipal exige des locaux spécialisés, un personnel professionnel spécialisé, un accès à une éducation régulière pour toutes les personnes handicapées. Et pour ces raisons, la recherche présentera des indications suggestives de pratiques réussies en matière d'interventions collaboratives dans l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le but de collaborer avec des actions inclusives dans l'éducation de base dans cette municipalité.

Mots-clés: Politiques publiques inclusives ; Éducation spéciale et inclusive ; Besoins éducatifs spéciaux.

DEDICATÓRIA

Concluir o curso de doutorado é um desafio magnífico o qual aumenta a estima e enriquece os conhecimentos. Por essas razões, dedico todo o meu esforço a minha Mãe Francisca Ludovico Mendes a qual sempre torceu pelas minhas conquistas e está ao meu lado apoiando-me nos meus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter sido meu refúgio em orações constantes, no qual obtive concentração, foco, determinação, perseverança e fé na produção e conclusão desta tese.

Agradeço a UFP Universidade Fernando Pessoa em nome do magnífico Reitor prof Drº Salvato Trigo pela oportunidade de fazer parte da academia cursando o doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem.

Agradeço a estimada profª Drª Ana Rodrigues da Costa pelas intensas e valorosas colaborações na orientação desta tese. E em nome da mesma estendo os agradecimentos aos docentes da UFP pela oportunidade de conviver no decorrer da formação do douramento em Desenvolvimento e Perturbações da linguagem na Instituição de Ensino Superior UFP Universidade Fernando Pessoa PT.

Agradeço aos profissionais de educação do município de São João de Pirabas – PA em especial aos professores que atuam na Rede Regular de ensino e os técnicos especializados que atuam direta e/ou indiretamente com os alunos com deficiência por terem colaborado com o processo de investigação desta pesquisa.

Agradeço em nome da amiga in memória Andreia Araújo e estendo os agradecimentos a todos os nobres colegas brasileiros que tive a oportunidade em conhecer no período de curso de doutoramento na Universidade Fernando Pessoa – PT.

LISTA DE SIGLAS

ACI	Adequações Curriculares Individualizadas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEE	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCDs	Pessoas com Deficiências
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEs	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
REI	Regular Education Initiative
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos Docentes

Tabela 2. Perfil sociodemográfico dos Mediadores/Auxiliares do Ensino Regular

Tabela 3. Perfil sociodemográfico dos Técnicos do CAEE

Tabela 4. Perfil sociodemográfico dos Especialistas da SRMF

Tabela 5. Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Docentes

Tabela 6. Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município

Tabela 7. Indique pelo menos cinco aspectos que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município

Tabela 8. Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Mediadores atuantes com as PCDs do Ensino Regular

Tabela 9. Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município

Tabela 10. Indique pelo menos cinco aspectos que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município

Tabela 11. Prática Pedagógica Inclusiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado - Técnicos Especialistas do CAEE

Tabela 12. Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município

Tabela 13. Indique pelo menos cinco aspectos que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município

Tabela 14. Prática Pedagógica Inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais - Técnicos Especialistas da SRMF

Tabela 15. Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município

Tabela 16. Indique pelo menos cinco aspectos que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município

INDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RÉSUMÉ	vii
DEDICATÓRIA	viii
AGRADECIMENTOS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
Introdução	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	7
Introdução	7
1.1. Contextualização da Educação Especial e Inclusiva	7
1.2. A hermenêutica da Educação Especial à Educação Inclusiva	15
1.3. O discernimento da Escola Comum à Escola Especial	21
1.3.1 Currículo regular e currículo especial	27
1.4. Avaliação Especial e Inclusiva	38
Síntese	45
CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS	47
Introdução	47
2.1. O Percurso Histórico das Políticas Públicas Inclusivas	48
2.2. Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva	62
2.2.1. Prática pedagógica e inclusiva e o processo de ensino aprendizagem	68
2.3. Necessidades Educativas Especiais	74
2.3.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais	75
2.4. Atendimentos Educacionais Especializados	75
2.4.1. Educação Especial: uma prática docente no atendimento	85
3. Serviços Intersetorial em colaboração com a Educação Especial e Inclusiva	89
3.1. Contexto da Classe Especial	91
3.2. Contexto da implantação da Sala de Recursos Multifuncionais	92
3.3. Contexto da criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado	94
Síntese	95
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO	98

Introdução	98
4.1. Objetivos	99
4.1.1. Objetivo Geral	99
4.1.2. Objetivos Específicos	99
4.2. Método de Investigação	99
4.2.1. Participantes– Docentes, Mediadores, Técnicos do Centro de Atendimento Educacional Especializado e Técnicos Sala de Recursos Multifuncional	100
4.2.1.1.Participantes Docentes	101
4.2.1.2. Participantes – Mediadores/Auxiliares do Ensino Regular	102
4.2.1.3. Participantes – Técnicos do Centro de Atendimento Educacional Especializado	103
4.2.1.4. Participantes – Técnicos Especialista da Sala de Recursos Multifuncional	105
4.3. Materiais	106
4.3.1. Questionário sociodemográfico	106
4.3.2. Inquérito por questionário	107
4.4. Procedimentos	110
5.1. Percepções e expectativas condizentes com os Docentes do Ensino Regular em Relação à inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas Regulares	111
5.2. Percepções e expectativas condizentes aos Mediadores/Auxiliares do Ensino Regular em relação a inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares	120
5.3. Percepções e expectativas condizentes aos Técnicos Especialistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado em relação aos atendimentos das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais	126
5.4. Percepções e expectativas condizentes aos Técnicos Especialistas da Sala de Recursos Multifuncional em relação aos atendimentos das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais	131
6. Discussão dos Resultados	136
6.1. Reflexão	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
Referências Bibliográficas	157
ANEXOS	171
Anexo 1. Questionário sociodemográfico	172

Anexo 2. Parecer substanciado da Plataforma Brasil	190
Anexo 3. Anuência da Instituição	194

Introdução

Desde o seu aparecimento, em meados da década de 1990, este termo tem sido bastante polêmico. Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por deficientes, especialmente a partir da década de 1970, ora percebem-no como um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população apenas. (...) Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privadas. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p.81).

Refletir acerca do tema educação especial e inclusiva, com base na citação apresentada anteriormente, é ser pertinente ao processo de aceitação e respeito ao cidadão em sua plenitude, independente de paradigmas e ou estigmas definidos por uma sociedade limitada nas definições estanques que forçosamente tenta mediatizar uma perfeição surreal entre os seres humanos. Há, pois, uma tentativa de unificar as condições humanas sob um modismo social intolerável, manifestado por conceituabilidades que acabam sendo representadas pelo egocentrismo mundano. Com isso, o perfeccionismo imaginário do homem, na maioria das vezes, tem sido exposto na sociedade como ideologia de padronização da vida humana.

Neste sentido, essa tese intitulada “Educação Especial e Inclusiva: Percepção da equipe de educação sobre os serviços de colaboração na Educação Básica” busca responder o seguinte questionamento: qual a percepção dos docentes, dos mediadores e técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA quanto aos serviços colaborativos de intervenção que promovam a adequação do Atendimento

Educacional Especializado AEE aos alunos Necessidades Educativas Especiais NEEs e às suas necessidades, no sentido de otimizar as suas potencialidades?

Para responder a este questionamento, apresentamos como proposta do objetivo geral analisar a percepção dos docentes, dos mediadores e dos técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa quanto aos serviços de colaboração de intervenções na rede regular da educação básica.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Conhecer as percepções dos docentes do ensino regular, mediadores e técnicos especialistas da zona urbana em relação à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com NEEs;
- Discernir as expectativas dos docentes do ensino regular, mediadores e técnicos especialistas da Zona Urbana em relação à inclusão dos alunos NEEs nas turmas regulares;
- Sugerir proposta de apoio colaborativo no atendimento aos alunos com NEEs do município.

Entre o levantamento e as arguições em relação ao tema, visa-se, com o desenvolvimento deste estudo, analisar as percepções dos serviços de colaboração que refere-se a questão de atendimentos escolares o qual demanda dos serviços de profissionais no atendimento Educacional Especializado - AEE, no Centro Educacional Especializado - CAEE, na Salas de Recursos Multifuncionais - SRMF, os mediadores e docentes do Ensino regular os quais dão suportes nas escolas com formações, orientações e atendimentos especializados às pessoas com necessidades educativas especiais atendidos na Educação Básica, especificamente da Zona Urbana no município de São João de Pirabas-PA.

JUSTIFICATIVA

A epistemologia da educação especial e inclusiva no contexto escolar tem garantido e favorecido a primazia do envolvimento dos profissionais na escola, sendo estes docentes de

turmas regulares e profissionais especializados em educação especial, tencionando efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Todavia, a referida pesquisa foi desenvolvida para justificar a percepção dos serviços de colaboração na Educação Básica dos técnicos especialistas do CAEE, profissionais da SRMF, professores do Ensino Regular do meio urbano e mediadores/auxiliares do Ensino Regular do município de São João de Pirabas-PA. Tal investigação pretende compreender o regime de colaboração na Educação Básica quanto aos serviços oferecidos na Educação Especial e Inclusiva no referido município.

O município São João de Pirabas localizado no nordeste do estado do Pará, segundo os registros locais, tem o nome atribuído a existência de uma espécie de peixe conhecido pelo nome de piaba ou pirabas, o qual é bastante abundante nas águas doces dos seus rios e o “São João” é resultado da grande devoção na qual os habitantes tinham pelo santo do mesmo nome.

A cidade de São João de Pirabas foi criada pela lei nº 5.433 de 10 de maio de 1988, estatuída pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará e sancionada pelo Governador Hélio Mota Gueiros, tendo sua área desmembrada do município de Primavera, conforme o art. 1º da referida lei. No art. 2º estão os limites do novo município de Primavera. Santarém Novo. Salinópolis e com o Oceano Atlântico. E assim os municípios naturais de São João de Pirabas recebem o gentílico: Pirabense. Quanto a População estimada em 2016 era de 22.207. Sua área territorial é de 705,542 (km²). E sua densidade demográfica é de 29,26 (hab/km²).

A partir desse contexto, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, em contribuir com os serviços colaborativos de inclusão ofertados na Rede Regular de Ensino do referido município. E para tanto, será oportunizado sugestões de intervenções inclusivas que visem acrescentar aos serviços realizados pelas equipes de profissionais especializadas que atuam na duas SRMF e no CAEE e demais unidades escolares do meio urbano e rural.

Dessa forma, a investigação servirá como suporte basilar para as futuras contribuições nas ações inclusivas as pessoas com necessidades educativas especiais, aos docentes, ao mediadores, técnicos especializados e minimizar os distanciamentos parental do processo de responsabilização e compromisso no apoio e suporte da educação das pessoas com necessidades educativas especiais e a toda a diversidade existe no âmbito educacional que venha afetar direta ou indiretamente o desempenho dos cidadãos regularmente matriculados na educação básica.

PROBLEMA

A inquietação a respeito do tema é investigar como podemos analisar as percepções dos serviços de colaboração na Educação Básica em relação à Educação Especial e Inclusiva, o impacto da intervenção promovida pelos profissionais do CAEE, da SRMF, e a atuação dos mediadores/auxiliares junto aos docentes do Ensino Regular, referente às Pessoas com Deficiências (PCDs). Esta inquietação vai ao encontro do estudo de Benitez e Domeniconi (2014, p. 45), as quais explicitam que os seus “dados replicam os dados de estudos prévios referentes à necessidade de formação continuada para trabalhar com esta clientela” (Machado, Almeida e Bello, 2008; Pimentel, 2012; Sant’ana, 2005; Silveira e Neves, 2006) e que apresentam uma intervenção semelhante à que está a ser desenvolvida no município de São João de Pirabas, no estado do Pará. Isto decorre de diversos fatores, incluídos na Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nem sempre os professores especialistas recorrem a metodologias de ensino específicas, com intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Boettger, Lourenço & Capellini, 2013).

Contudo, a reflexão teórica empreendida a respeito da temática apresenta-se a partir da abordagem de conhecimentos que os referidos autores utilizam para avaliar as ações educacionais e, do mesmo modo, questiona-se como essas atitudes são importantes do ponto de vista da articulação entre as secretarias municipais para a promoção de uma educação inclusiva no município de São João de Pirabas-PA, por meio do centro de atendimento. Entretanto, a temática da educação inclusiva conciliada com os objetivos priorizados nesta pesquisa parte da análise do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular por meio do CAEE.

Dessa forma, para realizar a análise e o embasamento prático e teórico do assunto em questão, esta tese apresenta-se estruturada em três capítulos basilares. Inicialmente, aborda os conceitos introdutórios da pesquisa, delineando os aspectos do problema e da justificativa desta. No primeiro capítulo, será disposto o enquadramento teórico em que será discutida a questão da Educação Especial e Inclusiva, juntamente com a sua hermenêutica. Irá tratar, também, do discernimento da Escola Comum da Escola Especial, assim como, a aplicação do currículo regular e do currículo especial e a sua avaliação especial e inclusiva.

No segundo capítulo, serão dispostos os aspectos das políticas públicas inclusivas, destacando-se a formação docente na Perspectiva de Educação Inclusiva, passando pela Prática Pedagógica Inclusiva e pelo processo de ensino-aprendizagem, fazendo um percurso pelas NEEs e seus tipos. Neste capítulo, será abordada, também, a questão dos Atendimentos Educacionais Especializados e, nele, finaliza-se com a Educação Especial: uma prática docente ao atendimento.

Aborda-se ainda, a compreensão de inclusão da educação especial em vista da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e de seus contextos didáticos, no município brasileiro de São João de Pirabas-PA, para facilitar o entendimento do assunto. Procura-se destacar o Contexto da Classe Especial, analisando o contexto de implantação da SRMF e da criação do CAEE. Indica-se, ainda, os Objetivos do estudo, tanto o geral quanto os específicos.

No terceiro capítulo, é abordado o estudo empírico metodológico em que se irá tratar do percurso metodológico da pesquisa, observando o Método de Investigação com as características do tipo de estudo que será desenvolvido. Faz-se, então, um apanhado acerca da coleta e análise dos dados em que serão demonstradas as percepções e expectativas condizentes aos docentes do Ensino Regular, em relação à inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas regulares; as percepções e expectativas condizentes aos mediadores/auxiliares do Ensino Regular, em relação à inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas regulares; as percepções e expectativas condizentes aos técnicos especialistas do CAEE, em relação aos atendimentos das pessoas com necessidades educativas especiais no CAEE; e as percepções e expectativas condizentes aos técnicos especialistas da SRMF, em relação aos atendimentos das pessoas com necessidades educativas especiais na SRMF.

Aborda-se a discussão dos resultados alcançados, analisando as relações entre os entes envolvidos na pesquisa e a apresentação das cooperações efetivadas, em prol do projeto de educação inclusiva junto ao CAEE. Juntamente com a análise e a discussão dos dados levantados na pesquisa de campo, apresentando-os e demonstrando em forma de gráficos os resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, é feita as considerações finais, onde apresentamos os principais resultados, referimos as limitações e pistas sugestivas para novas investigações no âmbito da educação especial e inclusiva. E dessa forma, aplicar essa proposta de intervenção considerando a realidade do município investigado, contribuindo com serviços existentes de apoios colaborativos a pessoas com necessidades educativas especiais nas unidades de ensino regular por meio de sugestões inclusivas que atenda a diversidade do contexto inclusivo e que possa consolidar significativamente com o trabalho das equipes da rede de apoio inter setorial entre família, escola e técnicos especializados.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Introdução

Neste capítulo, será apresentado o contexto da Educação Especial e Inclusiva, tema de grande importância no contexto educacional contemporâneo. Serão explorados os principais aspectos relacionados à educação especial e inclusiva no Brasil. Serão abordadas as bases legais, as estratégias de implementação, os programas e políticas adotados, bem como os resultados alcançados e os desafios a serem enfrentados.

A busca por um sistema educativo que promova a equidade, a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes têm sido um desafio enfrentado por diversas nações, incluindo o Brasil.

A concepção de educação especial e inclusiva vai além da simples integração de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Pressupõe, na verdade, uma transformação profunda no modelo educacional, pautada na valorização da diversidade humana e no respeito às singularidades de cada indivíduo.

Pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate acerca da inclusão educacional, visando à promoção de uma educação mais igualitária, humanizada e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

1.1. Contextualização da Educação Especial e Inclusiva

Factualmente, no campo da educação especial, temos passado por diversas mudanças de paradigmas que, obviamente, aparecem em transformações teóricas (legais, conceituais e terminológicas), suscitadas pelas práticas sociais e educacionais destinadas à garantia dos direitos de todos os cidadãos nelas inseridos.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é compreendida a partir de concepções e práticas da escola comum, em que a modalidade de educação especial não substitui a escolarização de alunos com deficiências, com transtornos globais do

desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Ou seja, a educação especial não se caracteriza como escola excludente ou que não atenda ao perfil idealizado pelas unidades de formação na educação (Ropoli, 2010).

Em estudos nas literaturas históricas da educação especial, é possível compreender os espaços e lugares marginais ocupados pelas pessoas que compõe o universo. Da convicção de que não poderiam ser instruídos e capazes de aprender, passamos à adoção de diagnósticos e categorizações que confinaram e limitaram a pessoa à sua própria deficiência. Segundo Bridi (2006), o grau de desvantagem acabava por designar os espaços de formação que poderiam frequentar, tais como: escola especial, classe especial, ensino comum. Dessa forma, a pessoa seria uma incumbência ímpar e exclusiva, pois deveria se ajustar ao espaço educacional, ao padrão e ao tempo de aprendizagem da turma onde estava introduzida.

A grandeza conjuntural da deficiência e o nível de desvantagem a que ela possa estar associada é apresentada por meio da terminologia “*Necessidades Educativas Especiais*” (NEE). A aplicação do termo surge pela primeira vez no Relatório Warnock¹ (The Warnock Report, 1978) e tencionava distinguir deficiência de limitações, resultando em um efeito direto nos diferentes contextos sociais e exigindo adaptações recíprocas entre sujeito e meio. Assim, uma pessoa cadeirante teria maior ou menor dispêndio em relação ao recinto, de acordo com a existência ou não de barreiras arquitetônicas e de acessibilidade nos diferentes espaços físicos sociais (Bridi, 2006).

Com isso, a educação inclusiva partiu do pressuposto de que a educação é especial quando garante a todos os cidadãos o direito de usufruir de seus serviços integralmente, pelo fato de conceber a escola como um espaço de acesso a todas as pessoas. E neste local, os alunos produzem seus conhecimentos, desenvolvem suas habilidades e competências, participam efetivamente de ações educativas, exercitam a pluralidade de ideias, promovem conhecimentos, desenvolvendo-os como cidadãos, nas suas diferenças (Ropoli, 2010).

Acredita-se que a primazia da Educação Especial e Inclusiva na sociedade brasileira propulsionou um avanço considerável no processo de formação cidadã crítica participativa,

¹ O Relatório Warnock foi elaborado com base em uma pesquisa, realizada na década de 70, na Inglaterra, que mapeou a educação especial no país, sob a coordenação de Mary Warnock.

pois perceptível, nas escolas comuns, um contingente significativo de PCDs matriculadas em turmas regulares de ensino da educação básica nas últimas décadas. Com efeito, era sabido que em períodos retrógrados a inserção da legislação da educação especial era oferecida nas escolas comuns dentro de classes especiais,² onde as PCDs eram mantidas isoladas do contexto social de interação entre os demais alunos, os quais recebiam apenas orientações pedagógicas de um único profissional do magistério.

Contudo, para que aconteça a inclusão de fato, é necessário que a escola pública regular esteja literalmente estruturada para atender a comunidade com ênfase na sua diversidade, dando apoio tanto na estrutura física acessível, quanto na disponibilização de profissionais qualificados, na aplicação de estratégias metodológicas inclusivas, entre outras coisas. Segundo Gil (2005),

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças (Gil, 2005, p.18).

Entretanto, compreende-se que o ensino e a aprendizagem de qualidade, na concepção da educação especial e inclusiva, provêm da proatividade dos envolvidos, tais como: docentes, gestores, pais e alunos, além de profissionais especializados que compõem a rede educacional e que devem visar à consolidação de uma proposta comum a todos os seus interesses e peculiaridades.

Partindo desses pressupostos, pode-se perceber, com base na LDBEN³ (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que garantiu a educação especial, os direitos dignos

² A classe especial em questão designa um ambiente excludente que mantinha todos os alunos PCDs num mesmo espaço, onde eram ofertadas as instruções pedagógicas por apenas um educador, que desenvolvia seu trabalho pedagógico sem apoio de especialista na área. Ou seja, o ambiente era isolado e discriminado por se tratar de atendimento aos PCDs.

³ As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996) define e regulariza o sistema de educação brasileira, baseando-o em princípios constitucionais. A Lei foi criada no ano de 1961, sendo posteriormente substituída por uma nova versão em 1971. E a última versão foi promulgada no ano de 1996, precisamente em 20 de Dezembro de 1993, sob o mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O texto aprovado em 1996 é fruto de um longo debate, pautado na existência de duas propostas distintas: a primeira, popularmente conhecida como Projeto Jorge Hage, sendo resultado de uma série de debates abertos com a

aos alunos especiais, acesso das PCDs à escola comum, matrícula em turmas regulares, além de inúmeros benefícios condizentes com os direitos dos cidadãos. Dessa forma, percebe-se a veracidade da intenção política da educação especial e inclusiva em oportunizar às PCDs o desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento de suas habilidades sociocognitivas.

As legislações que amparam a educação especial e que, ao mesmo tempo, garantem a integração e inclusão das PCDs em escolas de ensino regular estão dispostas na Constituição Federal (CF), de 1988 (Brasil, 1988); no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; no Plano Decenal de Educação, de 1993-2003 (Brasil, 1993); na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994; nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE) na Educação Básica, de 2001; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008); no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); no Parecer nº 13/2009 (MEC, 2009a) da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (MEC, 2009b), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; nos Parâmetros Curriculares de 1997 (Brasil, 1997), na Lei Federal nº 7.853 de 1989 (Decreto n. 3.298/99) e ainda sendo frisado os direitos das PCDs entre outros documentos. Ou seja, a década de 1990 foi um marco histórico quanto à manifestação da inclusão escolar, pois as inúmeras declarações internacionais promulgaram pelo mundo o direito à educação especial e inclusiva, entre elas destacam-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, s.d.), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Dakar (UNESCO, 2001), Declaração de Madri (Congresso Europeu sobre Deficiência, 2002) e a Declaração de Sapporo (Disabled Peoples' International, 2002).

sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentado à Câmara dos Deputados; já a segunda foi elaborada pelos Senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Mauricio Correa, em articulação com o poder executivo por meio do MEC.

Com base no que é apresentado na Declaração de Salamanca, é necessário reconhecer que: inclusão e a participação de todos são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p.61).

De acordo com Neres (2010, p.31), o amparo da escola regular para todos trata-se da ideia central nos documentos. Para que seja efetivo, é necessário discernir nos textos a necessidade da união de esforços entre o Estado e as organizações não governamentais, entre outros, garantindo a concretização do ideal da educação para todos.

Observa-se na Declaração Mundial da Educação para Todos que “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos as pessoas e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de retificar as atuais disparidades econômicas” (UNICEF, s.d., Art.10).

Mediante esse contexto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos afirma que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, s.d., Art. 3º, item 5).

Vale ressaltar a importância da Declaração de Salamanca (1994), a qual dispõe que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um

currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma comunidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, item 7).⁴

Quanto à Declaração de Madri (Congresso Europeu sobre Deficiência, 2002), esta reafirmou e destaca o sistema educacional como estimulador da educação inclusiva, evidenciando que:

O sistema educacional tem de ser, portanto, o lugar principal para garantir o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, o qual permitirá que crianças e adolescentes com deficiência sejam tão independentes quanto possível. O sistema educacional é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva (Congresso Europeu sobre Deficiência, item 7, 2002).⁵

Contudo, além dessas declarações mencionadas, e de acordo com LDBEN nº 9.394/96, capítulo V – da educação especial no Art. 58: compreende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais:

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996, art.58)

⁴ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – Sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁵ Conferir o endereço

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_madri_de_2002.pdf

E no Art. 59 ressalta-se que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, art.59)

Percebe-se que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, evitando a exclusão das PCDs na garantia dos atendimentos, dos serviços, dos recursos e das estratégias de acessibilidade aos ambientes e conhecimentos escolares. Assim, a educação especial deixa de ser entendida como processo de formação paralela ao ensino-aprendizagem da Educação Básica com níveis e etapas próprias (Ropoli, 2010, p.6).

Com base em Mauro (2018), a concepção de inclusão escolar, a qual reflete acerca da ausência de qualquer tipo de discriminação de qualquer natureza, todavia, é explicitamente legitimada com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas ao ordenamento jurídico do Brasil, em 2009, por força do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto, que dispõe no artigo 24 que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os

Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009a, art.24).

Partindo da necessidade de compreender a igualdade educacional e o desenvolvimento do ensino para pessoas com deficiências, é previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Contudo, de acordo com o Parágrafo Único desse artigo é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Em se tratando do amparo legal que garante às PCDs o convívio social em sua plenitude, é inadmissível omitir e ou negar a permanência destes nos mais variados ambientes sociointeracionistas, pois, quando se trata de direitos dos cidadãos, as PCDs são incluídas no processo, igualmente a todas as pessoas. Ou seja, o mínimo e necessário é que as PCDs sejam respeitadas e gozem das dignidades existenciais garantidas aos seres humanos em geral,

levando em considerações o grau, as potencialidades, habilidades e competências de desenvolvimento de cada um.

Diante dos pressupostos apresentados, a referida exposição literária fomentará o discernimento do processo da transição conceitual acerca da Educação Especial e Inclusiva, além das percepções dos serviços de colaboração na Educação Básica no Município de São João de Pirabas-PA, da qual a perspectiva de compreensão será discorrida.

1.2. A hermenêutica da Educação Especial à Educação Inclusiva

Discorrer a respeito do procedimento transitório da educação especial à educação inclusiva é voltar-se à condição humana com olhar de aceitação, em que prevaleça o respeito a tudo e a todos. Contudo, é necessário entender o contexto histórico que oportunizou a sociedade ver e conviver com pessoas das mais diversas condições sociais.

Em se tratando desse contexto, com base em literatura diversa, a trajetória histórica das PCDs foi marcada por inúmeras situações desumanas. *A priori*, as PCDs passaram por diversos desconfortos sociais, como exclusão, marginalização, abandonos, torturas e até extermínios. Desse modo, foi clara a existência de atitudes desfavoráveis a esses indivíduos em épocas de omissão aos direitos humanos. Segundo Araújo (2000, p.11), “(...) na Antiguidade Clássica as crianças deficientes eram abandonadas por não serem consideradas aptas para arte de guerrear (...)”. Nessa época, toda e qualquer pessoa que possuísse deficiência era considerada “obra do demônio”.

As crianças com deficiências na Grécia antiga, ao nascerem, já tinha o destino traçado, ser sacrificadas e abandonadas em montanhas, pois a sociedade cultivava a perfeição do corpo. Em Roma, elas eram atiradas nos rios ou deixadas nas margens em pequenos cestos (Vagula & Vedoato, 2014, p.9-10).

Posteriormente, com o fortalecimento da religião e com base na perpetuação do cristianismo, os valores se modificaram e as PCDs passaram a ser consideradas pessoas com alma, sensíveis e consideradas filhos de Deus. Assim sendo, foi abominável o extermínio das

peças que, por algum motivo, necessitavam de mais cuidados e atenção do que os demais – as PCDs.

A igreja, nesse tempo, condenou o infanticídio, e no mesmo período considerava que as anormalidades, deficiências que as pessoas especiais possuíam, deviam-se a causas sobrenaturais: “As pessoas que possuíam poderes especiais originários do demônio, bruxa e outros espíritos maléficos, eram exorcizadas ou curadas” (Bianchetti, 2000 citado por Shimazaki, 2009, p.2).

Todavia, verificou-se que o cristianismo modificou a postura diante da deficiência, incluindo a pessoa deficiente entre as “criaturas de Deus” e, a partir disso, essas pessoas não poderiam ser abandonadas, já que possuíam alma. Dessa forma, com base nessa influência cristã, as pessoas com deficiências passam a ser atendidas em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, porém, não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação (Mantoan, 2003).

Após esse período, passou a ser proibido o extermínio das PCDs, e a igreja foi a maior influenciadora na fase da proteção e cuidados assistenciais delas. Partindo desse contexto, iniciou-se a fase de assistencialismo. E, no início da Idade Média, ocorreu a minimização do preconceito em relação às condições das PCDs. Persistia, no entanto, a falta de oportunidades no desenvolvimento social, pelo fato de serem vistos por uma minoria como incapazes de produção social.

Em se tratando da temática em discussão, no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, levantou-se inúmeras discussões pertinentes aos direitos legais das PCDs que auxiliaram os responsáveis por elas a se organizarem em prol da garantia de direitos. Contudo, mesmo com a incidência da garantia legal dos direitos humanos presentes na Constituição Federal (Brasil, 1988), houve inúmeras convenções e tratados internacionais que reafirmaram o direito de todos à igualdade, sendo levada em consideração a proibição de discriminação em virtude de raça, religião, sexo e/ou deficiência.

Entre as organizações e encontros Internacionais, a saber, a Declaração de Salamanca⁶ enfatizou, em seu grau de significância, a intenção de promover maior atenção às PCDs. Nesta, é reiterado que a Escola Inclusiva deve assegurar um ambiente potencializador e benéfico à consolidação da igualdade, à oportunidade e à participação. Entretanto, para garantia desses direitos, as PCDs, devem receber sempre que necessário todo o apoio significativo ao seu desempenho a fim de que seja assegurada a educação efetiva.

Para tanto, na Declaração de Salamanca, é efetivada a pertinência do princípio de que todas as escolas deveriam atender a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pois incluir é promover a garantia de direitos em sociedade de pessoas deficientes ou superdotadas, de rua ou trabalhadoras, sendo de origem remota ou de população nômade, pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e/ou pessoas de outros grupos em desvantagem, vulneráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, a referida Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a proclamação com base nos seguintes princípios dos direitos humanos:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; e

⁶A Declaração de Salamanca é fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994. Essa declaração enuncia que as escolas comuns devem receber todos os alunos independentemente de suas condições e/ou limitações.

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994, p.1).

Com o advento da inclusão das PCDs nas escolas comuns, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em (1994), institucionalizou orientações do processo de integração instrucional, condicionando-os ao acesso do ensino regular comum a todos aqueles que apresentam condições de produzir e desenvolver as atividades curriculares planejadas no ensino regular, com base em procedimentos diversos e exequíveis dos alunos matriculados nesse estágio (Brasil, 1994).

No entanto, convém recordar que a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) seja adepta à idealização integracionista, a qual preza pelo processo de enturmação⁷ das PCDs em turmas regulares, considerando nesse processo as peculiaridades dos alunos e levando em conta as possibilidades de adaptações diversas.

Tendo isso em vista, o ideal inclusivo passou a ganhar forças, sendo impulsionado por diversas leis regulamentares, entre elas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam no Art. 2º, que discorre sobre a intenção dos sistemas de ensino em matricular todas as pessoas, às escolas a organização do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo e assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001d).

No que tange à resolução supracitada, subentende-se que a Educação Especial, definida como modalidade de ensino, decretada na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), foi definida como uma proposta pedagógica que garante e assegura os recursos e serviços educacionais especializados, os quais fomentam a educação escolar e o desenvolvimento das capacidades das PCDs. Ainda assim, é acrescido ao Sistema de Ensino a incumbência de integrar um campo responsável pela Educação Especial munido de recursos humanos e materiais financeiros que

⁷ Termo usado para o processo de inclusão das NEEs em turmas regulares de ensino de acordo com suas condições sócias, cognitivas e adversas.

condicionem e garantem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva no ensino regular, estágio em que o atendimento às PCDs, segundo o CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001d), deve ser efetivado.

Sabe-se que diversos debates nacionais e internacionais reforçaram a concretização da Política da Educação Especial e Inclusiva. Entre elas, vale ressaltar a significância da Convenção de Guatemala (1999), decretada no Brasil pelo Decreto de nº 3.956/2001 (Brasil, 2001a). Esta reafirmou o direito humano e a liberdade fundamentais das PCDs, em igualdade às demais pessoas. Também, foi onde passou a ser definido como discriminação todo formato de distinção com base na diferenciação, exclusão ou limitação fundamentada em deficiência, consequência de deficiência ou identificação de deficiência presente ou passada, com causa ou a intenção de impossibilitar ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício das pessoas com deficiências.

Percebe-se que esse decreto nos proporciona uma nova visão a respeito da Educação Especial, pois é perceptível, no contexto da diferenciação, o provento de eliminar empecilhos, como as barreiras que impossibilitam o acesso à escolarização das PCDs. Em caso contrário, poderia ser definida como discriminação a proibição da permanência ou acesso à escolarização. Sendo assim, entende-se que o decreto reforça o direito da educação aos alunos incluídos em turmas regulares sem distinções de diferenciações.

De acordo com Kassir (2011, p.72-73), a política de Educação Inclusiva vem materializando-se com base na constituição da existência de uma variedade de programas e ações, tais como: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que garantem formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada” (BPC) da Assistência Social, que proporciona acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (Portal MEC, s.d.); “Escola Acessível”, para fomentar adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas articulados propõem atingir os estabelecimentos de ensino nos diferentes municípios do país. Para estimar a abrangência intencionada dessas ações,

enfaticamos o programa “Educação Inclusiva: Direto à diversidade” que, segundo a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros (MEC, 2005a). No entanto, o Programa do Governo Federal brasileiro propõe fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando docentes num sistema de multiplicadores.

É notório, no contexto histórico e transitório da educação especial à educação inclusiva, que houve inúmeros movimentos internacionais propulsores de garantias das pessoas com NEEs, materializados pela participação de profissionais, pais e PCDs. Eles fomentaram inúmeros debates com a ideia de que na Educação Especial, embora praticada com a integração escolar, percebeu-se um certo isolamento, em que a dedicação era destinada apenas aos alunos diagnosticados como deficientes.

Cabe destacar a este respeito o movimento que se iniciou nos EUA denominado “*Regular Education Initiative*” (REI)⁸, cujo objetivo era a inclusão na escola comum das pessoas com alguma deficiência. Os trabalhos de seus principais expoentes, Stainback e Stainback, (1989) e Reynolds, Wang e Walberg, (1987), visavam à necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficiência da educação especial (Dutra, 2005).

Tem-se observado que as discussões acerca da educação especial e inclusiva têm gerado um levantamento significativo da revisão sobre os sistemas educacionais. Por essa razão, acredita-se que a educação inclusiva tenha ganhado forças expansivas no sistema educativo, e vem proporcionando o juízo de valor, por um lado, e por outro levantou-se inúmeras críticas a respeito das práticas da educação em geral.

Contudo, entre as ações sobre a educação especial e inclusiva pode-se destacar algumas principais no fomento dos direitos humanos, tais como: a *Convenção dos direitos das crianças*, realizada em Nova York em 1989; a *Conferência mundial de educação para todos*, que aconteceu em Jomtiem, Tailândia, em 1990; a *Conferência mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais”*, desenvolvida em Salamanca, Espanha, 1994; a mais recente no ano

⁸ O REI foi o movimento que lutava pela reestruturação da educação especial, pelo desaparecimento da educação compensatória e pela recuperação em que tantos alunos estavam imersos (Garcia Pastor, 1996) simplesmente por pertencer a um grupo minoritário.

de 2000, realizada em Daka, Senegal, a qual teve o título de *Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos* (Dutra, 2005).

Conforme Vizim (2009, p.44), pressupõe-se que: “Com o avanço da ciência e da tecnologia, com percussões nos campos social, econômico e político, observa-se que a questão da política-participativa ainda guarda resquícios de marginalização e de massa de manobra.” E, para Demo (1992), a cidadania deve ser compreendida como “(...) processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projetos próprios (...)” (p.17).

1.3. O discernimento da Escola Comum à Escola Especial

O discernimento da Escola Comum à Escola Especial compreende-se com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008), que foi elaborada segundo os paradigmas de uma escola em que todos os alunos tenham a possibilidade de aprendizagem, levando em consideração suas disposições e capacidades, de modo que o conhecimento se constitua sem que haja resistência ou submissão ao que é descrito no currículo.

Neste sentido, os processos de integração e inclusão da educação especial são extremamente importantes no que tange aos processos políticos. Contudo, a finalidade a ser alcançada é a obtenção de uma sociedade inclusiva e sem entraves que a tornem dificultosa. Para que isto ocorra, o processo educacional deve ter um papel importante a cumprir, levando-se em consideração a superação das resistências presentes à adoção de medidas educativas inclusivas.

Algumas pessoas com necessidades especiais, de fato, compreendem a sociedade de modo totalmente diferente, mas algumas mudanças são fundamentais para que elas possam participar plenamente exercendo a sua cidadania. Para Sasaki (2006), com a passagem do século XX para o XXI, vivenciamos a fase de transição entre a integração e a inclusão. No entanto, é perceptível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais tempo, a

ponto de que, gradualmente, a inclusão predomine. Nesta etapa, é inevitável que os termos sejam falados e ou escritos com sentidos variados por diferentes pessoas (p.27).

Alguns especialistas utilizam as palavras integração e inclusão em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, porém, com sentidos diferenciados, em que a integração tem o significado “integrar a pessoa com necessidades educativas especiais na sociedade”, e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades educativas especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (Sassaki, 2006, p.42).

Neste sentido, Mittler (2003), na perspectiva educacional, pressupõe que a integração se restringe à permissão da transferência de pessoas com NEE da escola especial para a escola regular, com o único fito de que as pessoas se adequem à escola sem que necessariamente a escola tenha que se adaptar às necessidades dessas pessoas. Ainda para Mittler (2003), trata-se apenas de uma alteração superficial, em que o aluno muda de ambiente, porém, nada é concretizado para garantir um melhor desenvolvimento biológico, intelectual ou social.

Todavia, entende-se que a educação especial nesta perspectiva esteja relacionada a uma concepção e a uma prática da escola regular comum, que visa a mudanças na lógica do processo de escolarização, na sua organização e no estatuto dos saberes que são objetos do ensino formal. Assim, é a modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, mas que considera que a escola inclusiva seja um ambiente onde os alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente não sejam excluídos (Ropoli, 2010).

Jannuzzi (2004) enfatiza em seu estudo que “(...) a escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força (...)” (p.124). Desse modo, compreende-se que a escola não é o único ambiente de promoção de injustiças sociais e/ou culturais. Quando se pensa em alguns períodos da história da humanidade, a sociedade inclusiva era vista como prática formativa eugênica, a qual se justificava por injustiças humanísticas. Nos dias atuais, é importante compreender a sociedade inclusiva como sendo aquela capaz de promover o respeito e a dignidade, a igualdade nas diferenças, de todos os cidadãos (Candau, 2008; Santos, 2008).

É sabido que a educação especial é transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, proporcionando aos alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Tendo isso em vista, entende-se que a educação especial deixa de ser um sistema de ensino semelhante aos demais, com níveis e etapas próprias, que perpassa todo o contexto de formação, oportunizando às PCDs ensino e aprendizagem, nas mais diversas áreas do ensino formal. Partindo desses pressupostos, subte-se que o contexto da educação especial sinaliza a um novo paradigma de educação, e a Política Nacional da Educação Especial enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender às especificidades das pessoas que constituem seu público-alvo e a garantir o direito à educação a todos (Ropoli, 2010).

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96, nos Arts., 58, 59 e 60, Cap. V “Da Educação Especial”, institucionaliza-se que os Sistemas de Ensino assegurarão às pessoas com necessidades educacionais especiais currículo, técnicas, recursos, terminalidade, inserção no trabalho competitivo, entre outras coisas (Brasil, 1996).

Além de outros indicadores expressos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº17/2001, as estratégias apresentadas não devem ser compreendidas como “medidas compensatórias, e sim, como parte integrante de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global” (Brasil, 2001, p.7).

No entanto, de acordo com Carvalho (2004), esse Parecer está “(...) organizado em dois blocos: o primeiro, referente à organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam NEE e o segundo, referente à operacionalização do atendimento pelos sistemas de ensino (...)” (p.143). Para tanto, na Resolução CNE/CEB nº02/2001 (Brasil, 2001d) no Art. 2, dispõe-se que os sistemas de ensino garantam matrículas a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se quanto ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de assegurar as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

No que tange à organização dos sistemas de ensino com ênfase na Resolução CNE/CEB n. °02/2001, observa-se, especificamente em seu Art. 8, que as unidades escolares de rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado realizado, nas classes comuns, mediante:
- a) Atuação colaborativa de professores especializados em educação especial;
 - b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado na educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
- VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de aula de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V “c”, da Lei n.º 9.394/96. (Brasil, 2001d, p.2)

Mauro (2018) enfatiza que o referido dispositivo ratifica o direito de acesso a uma educação inclusiva, em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível das capacidades e talentos das pessoas com deficiência, sendo dever do Estado, da família e da sociedade como um todo garantir e assegurar a qualidade na educação e a proteção contra toda e qualquer discriminação. Contudo, Ropoli (2010) argumenta que a inclusão escolar impõe uma definição de escola em que todos os alunos sejam inseridos, sem qualquer condição que possa limitar o direito de participar ativamente do processo educacional segundo suas capacidades, e sem que nenhuma possa ser motivo de diferenciação que os exclua em suas turmas.

Assim, percebe-se que a escola comum, na perspectiva inclusiva de acordo com Ropoli (2010), nos faz entender que a escola da diversidade, das diferenças, é a da perspectiva inclusiva, cuja pedagogia tem como horizonte questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm feito persistir a exclusão, por incentivarem uma “organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte” (Ropoli, 2010, p.9).

Tratar a escola comum na ótica inclusiva é transcender a compreensão das diferenças das PCDs no processo educativo, garantindo o progresso a todos os envolvidos, saindo da zona de conforto no fazer pedagógico diário, favorecendo as novas estratégias potencializadoras.

Porém, sabe-se que a mudança no processo da educação na escola comum e inclusiva requer aceitação, respeito, dignidade, sensibilidade, compromissos, responsabilidades, proatividade e adaptações. Para que isto ocorra, para a consolidação de novas práticas na escola comum e inclusiva, faz-se necessário acompanhar as exigências que propiciam as transformações na realidade escolar, pois acredita-se que o ensino e a aprendizagem devem assegurar a todos um processo de formação de qualidade. Neste sentido, estas responsabilidades são de todos os envolvidos no Sistema Educacional.

Contudo, é necessário ponderar que as mudanças sociais, de acordo com Candau (2008), precisam contemplar todos, sem se configurar como privilégio a ninguém. Dessa forma, isto implicaria a eliminação das práticas discriminatórias e da banalização das desigualdades sociais. Ainda no centro dessa discussão, vê-se o mundo se modificar de forma globalizada, porém, é pertinente reconhecer as diferenças socioculturais, no que diz respeito ao favorecimento da construção de um projeto comum, em especial na articulação de políticas de igualdade e de identidades.

Comparato (1998, citado por Vizim, 2009, p. 71) assevera que nessa proposta propulsora de lutas contra injustiças sociais é necessário impulsionar os homens

a compreender que as ideias são explicadas a partir da realidade. Alcançar os patamares da consciência crítica é a tarefa educativa. Como esclarece Bruno (2006), as modificações de diferenças em desigualdades têm mantido alienada uma parcela significativa da população. Entretanto, tais práticas consolidam-se, porque “(...) a desigualdade social não é criada pela natureza, ela é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração (...)”.

Ainda de acordo com Vizim (2009, p.71), “Para estabelecer uma sociedade justa e democrática, não basta apenas a promulgação de direitos, mas há necessidade de um projeto político-social, no qual os valores individuais e coletivos estejam entrelaçados pelo objetivo comum de uma convivência solidária.”

E assim, ratifica-se que “a democracia é um partido de discussão, de aprendizado histórico, exigindo reflexão meticulosa sobre poder, coerção, liberdade, leis, justiça, igualdade” (Vizim, 2009, p.71).

1.3.1 Currículo regular e currículo especial

Sabe-se que existem alguns conceitos de currículo, sendo cada um definido por sua respectiva visão de mundo (reflexo do lugar social, político, histórico e geográfico do sujeito que o enuncia) e posicionamento pedagógico (Bobbit, 2004; Sacristán, 1998; Goodson, 1995; Hamilton, 1992; Kemmis, 1988; Lundgren, 1992; Moreira, 2000; Pacheco, 1996; Pinar, 2007; Silva 1999; Stenhouse, 1987; Taba, 1983; Tyler, 1981).

González (2002) apresenta a ideia de que a escola tem que adaptar-se às necessidades dos alunos, e para isso, indica a necessidade de um instrumento para obter tal capacitação. Acredita-se que esse instrumento seja o currículo (González, 2002, p.127). Porém, sabe-se que há discrepâncias identificadas por diversos autores (Ángulo & Blanco, 1994; Bolívar, 1995; De La Torre, 1993; Ferrández, 1995; González Soto, 1989; Jackson, 1992; Rivilla e García, 1990; Gómez, 1988; Zabalza, 1989) sobre o seu significado, os quais nos remetem a variadas definições de currículo. Tais caracterizações tornam difícil considerar uma definição unívoca, por compreender a existência de vários conceitos em relação às inúmeras concepções ideológicas, políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outros aspectos, sendo estas formas distintas que configuram a diversidade da compreensão curricular.

No entanto, González (2002, p.139), ao concordar com González Soto (1989), percebe que tanto o projeto curricular, quanto o seu desenvolvimento constituem um processo complexo, em que confluem vários aspectos e condicionantes. Com isso, apresenta-se as seguintes fases de uma planificação curricular:

Justificativa: a partir da reflexão sobre a realidade educacional, seria necessário proporcionar-se em relação a cada situação e às necessidades que dela derivam, para estabelecer as finalidades que se pretende alcançar.

Planejamento: trata-se de converter as ideias iniciais em ações conscientes e reflexivo-críticas. Com base nisso, seriam determinados os passos a seguir, as implicações pessoais e organizativas, os recursos, etc.

Adaptação/Adequação: assumir um desenvolvimento curricular a partir da realidade proporcionada pelas necessidades detectadas.

Desenvolvimento: colocar em prática a proposta curricular, o que implica buscar permanentemente soluções para superar os obstáculos que possam surgir.

Controle/Avaliação: considerar a fase mais importante para aperfeiçoar o processo curricular.

De acordo com Vasconcellos (2009), o termo *curriculum* é bastante utilizado na língua inglesa, sobretudo após a institucionalização da escola estabelecida pela industrialização (Pacheco, 2007), desde a utilização dos termos de construção do campo teórico (com especial destaque inicial para os americanos, no início do século XX), até os termos de estudos de concepções críticas (com destaque para a Nova Sociologia da Educação Inglesa, a partir da década de 1970).

No âmbito escolar, há “duas compreensões”, segundo Vasconcellos (2009, p.27). A primeira define o currículo como proposta curricular, aquela que faz a seleção e organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, da instituição de ensino. Entre essas propostas, Goodson (2001) define-a como pista de um caminho a ser percorrido; prescrição sequencial; Pinar (2007) apresenta como centro intelectual e organizacional da educação; e para Sacristàn (1998), o currículo se caracteriza como guia de sequência ordenada de estudos. Tais definições defendidas implicam na estruturação de tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalhos dos docentes, objetivos, metodologias, formas de avaliação (o que se pretende ensinar e como a escola vai se organizar para isso).

A segunda definição apresentada discorre a respeito da compreensão do currículo entendido como o percurso efetivamente feito pelo sujeito na escola (vivido, em ação, realizado, atividade a partir das experiências), e que não necessariamente coincide com a Proposta Curricular. Podemos falar de noções mais abrangentes de *vitae curriculum*, curso de vida, trajetória do educando (e do educador), para diferenciar de *curriculum vitae*, que na sua acepção comum é entendido como documento-resenha da vida profissional.

Entende-se que a acessibilidade curricular introduzida numa proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação especial e inclusiva garantirá a toda a comunidade escolar acesso aos mais variados contextos de competência e habilidades do desenvolvimento,

pois acredita-se que o acesso aos currículos em sua plenitude beneficiará a validação de direitos a todos as pessoas frente ao processo inclusivo.

Nesse contexto, apresenta-se “a concepção de currículo” por Gómez (1993, p.29), apoiando-se nas contribuições de Clandinin e Connely (1992), o qual define currículo como relato das experiências vividas pelos professores e alunos sob orientações da escola. Um relato que inclui muito mais que uma lista de conteúdos disciplinares, organizados em programas didáticos, ou um repertório de atividades. Abrange, na verdade, todos os acontecimentos significativos no processo de vivências compartilhadas de experiências culturais. Ou seja, um planejamento educativo em construção contínuo. Para esse propósito, o currículo se modifica frequentemente, numa hipótese viva de trabalho, em um espaço social de experimentação dos problemas e valores educacionais que o projeto se propõe a desenvolver.

Contudo, Nakayama (2007, p.108) afirma que “o princípio fundamental da escola inclusiva, como explicitado na Declaração de Salamanca e na LDBEN nº.9.394/96”, é que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de qualquer diferença que possam ter. Deve-se, portanto, reconhecer e responder as necessidades diversas dos alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Conforme o exposto, ratifica-se em documentos do Brasil (2005) que as adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não com a ideia de um novo currículo, mas um currículo que seja dinâmico, alterável, passível de ampliação, que possa atender realmente a todos os educandos.

Partindo deste contexto, conforme o exposto em Brasil (2005), as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender.

- Como e quando aprender.
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem.
- Como e quando avaliar o aluno.

Conforme este documento, algumas características curriculares facilitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, entre elas:

- *Flexibilização* – não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado.
- *Acomodação* – consideração de que, ao planejar as atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e contemplá-los na programação.
- *Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo* – participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo com a ação e grau de abstração.
- *Organização dos períodos* – para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe a diversificação de tempo no desenvolvimento das atividades.

Partindo desses pressupostos, acredita-se que as diversidades contextuais do currículo tornam possível o acesso ao conhecimento, garantindo a todos os envolvidos a consolidação do desenvolvimento das competências e habilidades curriculares.

Com base em Vasconcellos (2009, p.28), os “diferentes sujeitos que compõem uma escola (professores, alunos, gestores, funcionários, pais) são produtores curriculares”, porque pelo fato de não constar o currículo na proposta pedagógica explicitamente sistematizada,

escrita, não se pode definir que a escola não tenha um. Toda forma de organização, seja dos espaços, seja de tempos, recursos, relacionamentos, saberes, e outros, constitui o currículo.

Para Vasconcellos (2009, p.28), os estudos a respeito do currículo “garantem a reflexão crítica e coletiva do recorte da cultura, do conhecimento a ser ensinado e das atividades a serem desenvolvidas”. Possibilitam colocar em pauta a organização da escola como um todo, favorecem a sistematização da prática pedagógica (necessidades, finalidades, conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) no âmbito da unidade de ensino. Viabilizam, ainda, o resgate (registro, sistematização, socialização e avaliação) de práticas inovadoras que já estão sendo utilizadas na instituição, bem como, possibilita as atribuições, dando sentido às práticas localizadas.

O currículo é um instrumento necessário para a adaptação da escola “às diversidades dos alunos e para o atendimento de suas necessidades” (Nakayama, 2007, p.113). Segundo González (2002), devem estar presentes a flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação como seus definidores, de modo que possa, além de dar atenção à diversidade na aula, estimular a heterogeneidade e favorecer a individualização e a socialização do ensino.

Para compreender tais fundamentações, sugere-se que faça o discernimento segundo González (2002, p.128), de que há necessidade, portanto, “de uma escola compreensiva, comprometida com o entendimento da educação como instrumento para promover o desenvolvimento, que visa compensar as desigualdades sociais e culturais”. Compreensibilidade e diversidade não são princípios antagônicos, mas complementares. Uma educação que se pretenda integradora e não segregadora deve assumir o compromisso de disponibilizar respostas à complexidade de interesses, a problemas e necessidades que ocorrem na realidade educacional.

Entretanto, uma escola compreensiva tem a característica de propulsora da motivação e dos progressos de cada aluno, sem que isso implique em ignorar suas diferenças. Dessa forma, compõe-se uma escola inclusiva quando se unem a política educacional (escolaridade obrigatória); as proposições pedagógicas (currículo comum compreensivo) e as proposições organizativas (escolas únicas para todos) González (2002).

A educação inclusiva, segundo Nakayama (2007), possibilita refletir que o acesso à educação, na escola regular de pessoas com deficiências em classe comum, traz a noção de que todos aprendem com base na prática pedagógica que os apoia em suas diferenças e parta delas para concretizar um ensino de qualidade. No entanto, seu tradicional modelo curricular normalizador, que cultiva a ideia de homogeneidade, nesse momento de revisão de seus paradigmas, dá lugar a uma pedagogia que valoriza e respeita cada uma das pessoas como especial em sua maneira de ser e aprender.

Para González (2002), podemos encontrar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que não requerem um currículo especial, embora este deva ser planejado em função de tais necessidades, enquanto, por outro lado, podemos encontrar alunos que necessitam de um currículo especial, embora isso não signifique que sejam incapazes de participar do currículo geral. Ou seja, acredita-se que a diversidade de situações na qual a escola está demonstra o quanto é complexo a planificação curricular condizente com as especificidades de cada aluno.

Com base nesse pressuposto, González (2002) defende que, na hora de iniciar o planejamento do currículo, sejam levadas em consideração diversas variáveis (internas – referentes àquele que planeja, a suas concepções, valores etc. – e externas – alunos, limitações administrativas, recursos etc.), algumas das quais podem transformar-se em obstáculos para seu futuro desenvolvimento. O planejamento curricular configura-se, assim, num processo de discernimento decisivo, que se consolida de forma flexível em um espaço instrucional prévio à realização prática do currículo.

Desse modo, no que se refere às necessidades educativas especiais, acredita-se que as condições específicas de cada aluno dependem de serviços de apoio que, por algum motivo, venham a facilitar ou promover seu desempenho nas atividades educacionais, culturais e sociais.

Correia (1999) defende que, por condições específicas, entende-se os diversos problemas relacionados, como autismo, a deficiência mental, a deficiência auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a surdo-cegueira, a

multideficiência e outros problemas de saúde (aids, epilepsia, diabetes etc.). Essas condições específicas devem ser identificadas mediante uma avaliação compreensiva, realizada por uma equipe interdisciplinar, pois contribuem para o planejamento curricular, no qual são consideradas as peculiaridades das pessoas em seu desenvolvimento.

Quanto aos serviços de educação especial, com base em Correia (1999), são compreendidos a partir do conjunto de serviços de apoio especializado (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinado a responder às necessidades especiais do aluno, respeitando suas características, capacidades e necessidades, e com o fim de maximizar seu desempenho e potencial. Tais serviços devem ser instituídos, sempre que possível, em classe regular e devem ter como objetivo a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou da modificação dos ambientes de aprendizagem.

Dessa forma, segundo González (2002), o planejamento curricular deve ser uma tarefa de responsabilidades compartilhada por todos os membros da comunidade educacional. Nela, as contribuições da psicologia evolutiva e das teorias da aprendizagem (como únicos elementos hegemônicos de referência para intervenções educativas) darão lugar aos modelos que permitam optar por um modelo aberto e reflexivo do currículo.

Corroborando com tais conceitos, González (2002) define currículo apropriado como cultural-integrador, levando em consideração que a resposta educativa é a diversidade, caracterizando o currículo como o instrumento possibilitador. Partindo desse pressuposto, a educação especial não enfatiza os sujeitos a que se dirige e com os quais trabalha, porém, manifesta sua atenção para a adaptação do ensino, enfatizando a construção curricular nos meios, técnicas e recursos específicos, a fim de conseguir uma educação que responda à diversidade humana, optando pelo conceito de necessidades educacionais como critério para a tomada de decisões que afetem o processo educativo de qualquer cidadão.

Assim, compreende-se, de acordo com Nakayama (2007), que a escola regular se torna o lócus da mudança de paradigma de toda a educação que ela oferece às pessoas, sejam quais forem suas formas de ser, oportunidade de participação e desenvolvimento. Para tanto, um aluno pode demonstrar em algum momento dificuldade para aprender esse ou aquele conteúdo

curricular, enquanto outro necessita de apoio constante e duradouro, outro necessita de estímulo e oportunidade para desenvolver suas altas habilidades, mas todos merecem reflexão por parte dos professores, que podem gerenciar a organização de suas aulas de maneira a evitar novas dificuldades e permitir o avanço dos alunos.

Ferreira (1999) enfatiza que a educação especial participa de um importante momento, no que diz respeito à ampliação de reformas educacionais gerais, referentes à garantia de uma educação de qualidade aos alunos com NEE, pois compreende-se que a referência às questões mais gerais da educação (municipalização do ensino fundamental, formação do professor, organização e flexibilização das formas de organização curricular) é necessária, não meramente pela visão da inclusão escolar, mas, também, pela perspectiva de que o que denominamos educação especial se constrói e reconstrói a partir das práticas da escola comum.

Entender as adaptações curriculares de acordo com Nakayama (2007) necessita discernir o que se tenciona em termos de conceitos curriculares nos parâmetros legais e pedagógicos. Ao oferecer possibilidades de aprendizado para todos os alunos, a escola deve tomar decisões a respeito do currículo que quer providenciar.

Compreende-se que algumas linhas fundamentais são pertinentes na planificação de um currículo que atenda à diversidade. Para isso, direciona-se atenção às seguintes contribuições de Muñoz e Maruny (1993), que sintetizam:

1. A educação na e para a diversidade implica respeitar os alunos em sua totalidade. Trata-se de oferecer respostas educativas, democráticas e solidárias para todos, em função das necessidades apresentadas.
2. evidente que não devemos separar a dimensão curricular e orientadora do sistema educacional. Teríamos que fazer um projeto que não enfatizasse somente recursos compensatórios, mas que abrangesse também componentes organizativos e curriculares do projeto educacional elaborado para a escola.
3. Os planejamentos devem ser comuns nas áreas curriculares e devem ser a base sobre a qual serão formuladas as respostas à diversidade.
4. O critério de agrupamento dos alunos estará vinculado a composições heterógenas de gênero, interesses, capacidades, ritmos, valores culturais etc.

5. O trabalho em equipe dos docentes será uma pauta constante no projeto e desenvolvimento curricular. Fomentar a participação e a delimitação de responsabilidades será, portanto, imprescindível.
6. Os recursos compensatórios direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais precisam estar relacionados com as atividades de ensino-aprendizagem.
7. A avaliação mais adequada para processos educativos que tentem responder à diversidade terá caráter qualitativo, centrado no processo ensino-aprendizagem, de modo que as diferenças sejam reconhecidas nos resultados.

Em Brasil (2005), aponta-se que a maior parte das adequações curriculares são de pequeno porte e facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes. Outras mais graves e persistentes, porém, requerem decisões de toda a equipe escolar ou ainda de níveis hierárquicos superiores, pois necessitam de recursos especiais para sua solução.

Para Nakayama (2007, p.119),

Currículos ideais ou elaborados de modo tão distintos do regular implicam diversificação curricular, com adequações significativas extremas, adotadas em situação de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino. A elaboração e a execução de um planejamento dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno.

Para González (2002), as adequações curriculares são consideradas estratégias de situação docente a fim de discernir com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos precisam, partir da ideia de repensar o currículo, seus elementos e relações, de contextualizar a proposta e melhorá-la.

Contudo, no processo de planejamento de adaptações curriculares, González (2002) indica a existência de três dimensões do currículo que devem ser levadas em consideração:

- Apoio necessário ao aluno individual;
- Apoio ao grupo classe;
- Apoio à escola e à zona.

E Melero (1990 *cit. in* González, 2002), considera que o planejamento de adaptações curriculares deverá ser feito a partir das necessidades dos alunos, das circunstâncias e possibilidades da escola e dos meios e recursos disponíveis.

Com isso, González (2002) considera que o currículo criará modos de vida na escola que contribuirão com a participação efetiva de todos da comunidade escolar, tendo a adaptação seu alvo nas necessidades que os alunos estabelecem ao se relacionarem com ele. Compreende-se, com isso, que a adaptação deve ser concebida com um processo de tomada de decisões sobre os elementos do currículo, estabelecendo-se com base nos diversos tipos de adaptação por meio de diferentes critérios. Nesse sentido, a adaptação estará relacionada com as dificuldades de aprendizagem, pois, se as dificuldades são distintas e diversas em sua função e intensidades, as adaptações também o serão.

Com base em Vasconcellos (2009), quando a unidade de ensino tiver como centralidade a pessoa, significa que a pessoa é base e finalidade do trabalho educativo. Por essas razões, há uma preocupação inicial com o perfil dos educadores: a humanização. Segundo Marx (1989), falar da pessoa como centro é ter como referência todas as pessoas, em especial, professores e alunos, assim como pais dos membros da comunidade e dos membros da sociedade no geral.

Em se tratando de adaptações curriculares, de acordo com Heredero (2010), para atendimento aos alunos com necessidades especiais, aplica-se em três níveis, partindo dos aspectos relacionados, primeiramente, ao PPP da escola, que objetiva a participação e a construção de uma identidade inclusiva por todos os atores do processo educacional, em consonância com o discernimento apresentado, em seguida, trata-se dos aspectos relacionados ao currículo e, posteriormente, às adaptações relacionadas às especificidades do aluno.

Para análise descritiva dos níveis destas adaptações curriculares, segundo Heredero (2010), busca-se compreender o processo nas dimensões do PPP e do Currículo Escolar,

baseando-se na aplicação do currículo desenvolvido na sala de aula e nos aspectos individuais de cada aluno. Para o autor, as adaptações não se centram exclusivamente no aluno, mas são relativas, flexíveis e devem formar um “contínuo de menor a maior significação, e, deverão ser revisadas e avaliadas constantemente” (Herederó, 2010, p.200).

As adequações pertinentes à dimensão do aluno podem ser denominadas Adaptações Curriculares Individualizadas ou Adequações Curriculares individualizadas (ACI), defendidas por alguns pesquisadores, como Giné e Ruiz (1995). Contudo, estas implicam no currículo escolar geral.

Para Giné e Ruiz (1995), um projeto educacional que adota a diversidade e possibilita a realização de adequações ou adaptações curriculares precisa acolher alguns aspectos considerados por eles indispensáveis à escola que reconheça as diferenças individuais. Quanto à identificação funcional das necessidades educacionais dos alunos nas diferentes áreas, permite determinar de quais auxílios pedagógicos um aluno pode necessitar em sua educação, concentrando-se em suas potencialidades e não em suas limitações. Permite, ainda, que tenha propostas curriculares diversificadas, que sejam considerados agrupamentos flexíveis dos alunos; que se contemple o trabalho de colaboração entre professores e equipe de multiprofissionais; que se contemple o desenvolvimento de atitudes favoráveis por parte de toda a comunidade educacional, a aceitação dos valores de uma escola democrática, de solidariedade e respeito às diferenças individuais.

Desse modo, existem adaptações relativas à organização do tempo e à disposição do espaço para a realização das atividades escolares. Portanto, o currículo especial, de acordo com Madureira e Leite (2003), pode ser percebido como aquele que é diferente da recomendação curricular sugerida para o mesmo ciclo de escolaridade e/ou idade do aluno, preconizando diferentes objetivos em todos os elementos do currículo.

Assim, nos currículos especiais, evidencia-se o currículo funcional, pensado para promover a autonomia do estudante Público-alvo da Educação Especial (PAEE), sua interação social, familiar e laboral, na medida de suas possibilidades. Sua principal característica é a “funcionalidade dos conhecimentos a adquirir, isto é, sua utilidade para o aluno e comunidade em que se insere” (Madureira & Leite, 2003, p.118).

Em vista disso, Madureira e Leite (2003) destacam a implementação de um currículo funcional para estudantes que apresentam deficiências mais severas. Por essas razões, acredita-se que este seja fundamental, considerando que muitos alunos realizam atividades pré-escolares desde pequenos até a idade adulta, isto é, atividades inteiramente desajustadas, não contribuindo com a sua escolaridade básica e reforçando nos estudantes a ideia de incapacidade. Assim, cada ação educacional deve incluir os mais eficazes planos e procedimentos de ensino e uma avaliação contínua do êxito e do fracasso desses procedimentos, bem como dos objetivos elencados para cada aluno.

1.4. Avaliação Especial e Inclusiva

Em um sistema educacional eficiente, todos os alunos são avaliados de maneira constante em função de seu progresso, à medida que avançam pelas disciplinas curriculares. O objetivo é permitir que os professores abordem convenientemente a ampla diversidade de alunos. Isso significa que os professores e outros profissionais devem ter boas informações a respeito das características e conquistas de seus alunos. Em particular, os professores precisam saber como seus alunos se distinguem dos demais.

Porém, não basta ter a capacidade de identificar o nível de rendimento do aluno, ou de fazer uma lista das dificuldades ou deficiências experimentadas por alguns deles. Os professores, em um sistema inclusivo de avaliação, também precisam conhecer a eficiência de suas aulas para os diferentes alunos. A avaliação, por isso mesmo, não deve centrar-se apenas nas características e conquistas dos alunos, precisa enfatizar, também, o currículo e o modo pelo qual cada aluno desenvolve sua aprendizagem em resposta a ele.

Para garantir o sucesso, os educadores especiais trabalham em conjunto, diariamente, para dar apoio às necessidades dos alunos. Isso ajuda a desenvolver estratégias e planos que facilitam o auto monitoramento da aprendizagem e o processo de cada aluno, bem como o gerenciamento de todos os aspectos da vida escolar. Ao mesmo tempo, todo professor tem a chance de trabalhar com cada um dos alunos. Desse modo, o processo pode ser monitorado de perto.

Com base em Machado (2015), compreende-se que a avaliação sempre foi vista como uma prática para medir a aprendizagem dos alunos e classificar se estes são aptos ou não. Considera-se essa prática de conceber a avaliação como uma forma de exclusão no processo de ensino-aprendizagem. O aluno que apresenta algum tipo de deficiência, e por consequência dos estereótipos da sociedade já sofre com a exclusão, ao se deparar com esse tipo de avaliação em sala de aula, provavelmente não se sentirá estimulado em desenvolver suas habilidades, tampouco a continuar nesse ambiente. No entanto, Luckesi (2002) nos diz que a avaliação é uma ação diagnóstica, que objetiva redirecionar o trabalho pedagógico, não sendo ela classificatória nem seletiva, é diagnóstica e inclusiva.

Avaliar no processo de ensino corresponde a verificar o desempenho observado nos alunos e os resultados que se pretende alcançar. Na avaliação, sempre predomina a qualidade e o desempenho de atividades realizadas pelo aluno. Já para o professor, a avaliação é considerada uma oportunidade para refletir sobre a sua prática pedagógica.

Luckesi (2002) nos leva a compreender que a avaliação é um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomadas de decisão suficientes e satisfatórias para que se possa investir no processo de ensino e aprendizagem daquele. Sabe-se que é importante aprender aquilo que se ensina na escola, contudo, a avaliação tem a função de possibilitar ao educador condições de compreensão do nível em que o aluno se encontra, planejando poder trabalhar com ele objetivando seu desempenho e com isso possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Na perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer de um curso, porque é levada em consideração a capacidade de ultrapassar suas dificuldades, produzir os conhecimentos, analisar informações, planejar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Dessa forma, considera-se o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos de seu desenvolvimento (Mantoan, 2003 *cit. in* Gaio e Meneghetti, 2007).

Levando em consideração a complexidade do ato de avaliar, entendendo que não é apenas o aluno que é avaliado, como também o professor e a comunidade escolar, compreende-

se que há necessidade de promover formações, com o intento de que os professores não avaliem de forma equivocada e excludente (Vasconcellos, 1998 citado por Clock, 2012).

Nas leis, é notória a garantia da matrícula dos alunos com deficiências em escolas regulares porém, nem sempre estas encontram-se preparadas, organizadas, planejadas e estruturadas para atender às reais necessidades desses alunos. Sendo assim, faz-se necessário que a comunidade escolar esteja disposta às transformações necessárias. Os professores precisam rever suas práticas educativas, como também os critérios avaliativos aplicados tradicionalmente, pois, em vez de melhorar o processo de ensino aprendizagem, têm provocado exclusão escolar dos alunos com deficiência, pelo fato de estes não se sentirem incluídos efetivamente, por não terem a oportunidade de participar das atividades propostas em sala de aula, bem como, das atividades avaliativas.

Vasconcellos (1998) argumenta que a base lógica discriminatória se encontra na sociedade de classes, que apoia um sistema de ensino seletivo (que acaba sendo mediatizado pela escola e pelo professor). A sociedade moderna está, como nunca, baseada na valorização individualista, na concorrência e na competição, incorporando a pedagogia do mérito: dignificando os vitoriosos e os que forem bem-sucedidos.

Corroborando com esse pensamento, Ribeiro e Baumel (2003) nos direcionam à compreensão de que, na escola, inicia-se a busca para a instauração de um espaço educativo aberto, diversificado, reflexivo, que contribua para o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Com base nesse contexto, acredita-se que a Educação Especial Inclusiva expande seu campo de atuação quando procura trabalhar com todos, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos propícios do ambiente escolar na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de todos.

Ainda Ribeiro e Baumel (2003) consideram que o profissional da educação tem a convicção de que todos são capazes de aprender e de que a presunção da aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos. Porém, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados. O conhecimento que o aluno vai adquirir depende da riqueza das experiências que lhe forem oferecidas.

Mantoan (2003) e Carvalho (2004) fazem considerações a seu modo, de que a proposta da educação inclusiva é o caminho fundante da escola inclusiva, que acolhe seus alunos em suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a superação das barreiras para uma aprendizagem efetiva.

Em uma nova percepção de avaliação, esta começa a ser vista como instrumento fundamental para aquisição do conhecimento, porque seus resultados servirão como direcionamento para organizar ou reorganizar o trabalho pedagógico.

No entanto, Busarello (2015) nos permite refletir a respeito de outra compreensão do que é o equívoco, que era compreendido como ausência do conhecimento produzido e responsável pelo fracasso escolar. Entretanto, constata-se que todo erro tem uma lógica, e que para chegar àquela conclusão teve uma sequência, baseada numa compreensão de mundo e nas inferências que circundam aquele ato pedagógico.

Torna-se necessário que as unidades de ensino estejam engajadas nos processos de transformação, com o intuito de vencer esses desafios, atendendo tanto as necessidades físicas, quanto as intelectuais dos alunos. Sabe-se que a prática educativa avaliativa é voltada para todos, sem exceção, respeitando as desigualdades e as diversidades, para que todos possam participar de forma igualitária sem que haja nenhum tipo de preconceito que gera exclusão (Machado, 2015).

Para Machado (2015), as diferenças existentes nas escolas necessitam do professor um olhar aguçado e pertinente, que deverá buscar alternativas que garantam o processo de ensino aprendizagem desses alunos, assegurando, assim, um avanço na aprendizagem que refletirá nas variadas formas de avaliação. Dessa forma, as barreiras que têm incentivado a exclusão escolar são vencidas.

Entende-se que os critérios avaliativos aplicados para os alunos sem deficiência não podem ser os mesmos destinados aos educandos deficientes, pelo fato de estes necessitarem de metodologias especializadas que favoreçam sua capacidade intelectual, respeitando o tempo que levam para construir os conhecimentos trabalhados na sala de aula. Portanto, há a necessidade de repensar a avaliação ao ponto de envolver todos os alunos, independentemente das deficiências. Para isso, é necessária uma reflexão quanto à relação professor, aluno e

conhecimento. Busarello (2015, p.3) diz que “a relação professor/aluno/conhecimento vivida na sala de aula tem implicações na inclusão ou exclusão do educando no processo de ensino aprendizagem.”

Todavia, percebe-se que, para ocorrer esse processo de inclusão, naturalmente é necessário que o professor, além de conhecer os métodos avaliativos, deve, também, participar de formações continuadas que o impulsionem a refletir criticamente e constantemente acerca da prática, no sentido de apropriar-se de alternativas que garantam a inclusão dos alunos deficientes nas avaliações realizadas e que venham favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades deles.

Machado (2015) considera, ao se aderir a novas práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, ser imprescindível a formação continuada em serviço, com o intuito de atender às necessidades de todos os alunos no ambiente escolar, envolvendo a participação da comunidade da escola em geral. Os professores devem buscar inovar seus conhecimentos e suas práticas educativas para atender estas necessidades, possibilitando, dessa forma, uma melhoria no desenvolvimento das habilidades e das potencialidades dos alunos, sem exceção. Para esse propósito, necessita-se de compromisso e de garantia de esforços significativos na estruturação da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas maneiras de ensinar, aprender e avaliar, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

Assim, no que concerne à educação inclusiva, além de o aluno ter acesso a uma escola regular rica em diversidade, há a exigência de uma reestruturação em termos de currículo, pedagogia, avaliação e formas de agrupamento dos alunos em sala de aula. Esta estrutura de educação tem como base um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem e tenham as suas necessidades educacionais atendidas e respeitadas, independentemente de qualquer peculiaridade.

A educação inclusiva, segundo Mittler (2003), refere-se à superação de obstáculos, que podem ser vivenciados por quaisquer alunos. É comum que se entenda por “política de inclusão” ou por “educação inclusiva” somente como respeito aos alunos com deficiência e a outros que se considera terem necessidades educacionais “especiais”. Portanto, a inclusão é vista na maioria das vezes apenas como o movimento de alunos das escolas especiais para os

contextos das escolas regulares, com a percepção de que estes estão “incluídos”, sendo que fazem parte daquele contexto. Em compensação, percebe-se a inclusão como um processo interminável, pelo fato de ser mais do que um simples estado de mudança, que depende de desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Cabe lembrar que discutir a respeito da educação inclusiva nos conduz a pensar que todos os alunos, obrigatoriamente, têm direito a uma educação que garanta os mesmos objetivos educacionais de qualquer outro tido como comum. Ainda que algumas adaptações tenham de ser feitas, os alunos incluídos devem ter suas necessidades atendidas e, do mesmo modo, devem ter acesso a todos os serviços educacionais que assegurem uma aprendizagem efetiva e de qualidade (Galvão & Miranda, 2013).

Observa-se que muitas necessidades educacionais apresentadas pelos alunos podem ser recebidas nas escolas regulares adequadamente, sem a necessidade de vários recursos especiais, existindo a necessidade de algumas adaptações consideráveis dos recursos já existentes. Contudo, para as necessidades educacionais especiais, cujo atendimento esteja além das possibilidades dos recursos comuns, existirá a necessidade da condução de profissionais especializados para atendê-las (Machado, 2015).

Vale destacar que o propósito é garantir inúmeras possibilidades de atendimento aos alunos no ensino regular, mesmo aqueles atendidos por salas de recursos e profissionais especializados, eliminando de vez a segregação, respaldados no respeito ao outro como cidadão. A perspectiva não preconiza que serviços e auxílios especializados sejam extintos fora da escola, até porque estes complementam o trabalho desenvolvido pelos professores, no intuito de obter a qualidade de educação a todos.

Ainda, é necessário pensar se excluir as inúmeras formas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais não significa integrar ou incluir este aluno. Para alguns, os recursos continuam sendo úteis (Machado, Lima & Pimentel, 2010).

É imperativo que se compreenda que a educação especial não é um mal que deve ser evitado, mas um meio pertinente aos alunos que dela necessitam. Dessa maneira, é necessário evitar a segregação dos educandos que têm dificuldades de aprender e trocar experiências com

os demais nas classes comuns, para que se possa garantir o desenvolvimento e o crescimento de todos (Machado, Lima & Pimentel, 2010).

É, também, fundamental perceber que a escola é uma entre inúmeras instituições sociais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de alunos especiais e que, portanto, tem um enorme potencial para promover mudanças na sociedade. Individualmente, pouco se pode fazer, mas, a partir do trabalho intersetorial e coletivo, com o objetivo de mudar a realidade e formar opiniões, poderão ser, de fato, alteradas as concepções preconceituosas e excludentes (Lundgren, 1992).

Neste sentido, ressalta-se que a escola sofre influência da sociedade na qual está inserida. Por ser instituição social responsável na produção do conhecimento e da cidadania, carece de apoio de outros setores da sociedade para alcançar seus propósitos, ou seja, a garantia da inclusão nas escolas está relacionada a diversos fatores sociais. Corroborando com as afirmativas acima, Carvalho (2004, p. 35) afirma que

As mudanças no pensar, no sentir, e fazer educação para todos não ocorrem num estalar dos dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer, para mencionar algumas.

Assim, é necessário abranger a educação em todos os percursos, da integração à inclusão de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, pois ela circunda além de ações de desenvolvimentos e replanejamentos, os quais dependem das exigências sociais, econômicas e culturais da família, da escola e de toda a sociedade, pelo fato de cada cidadão executar um papel valioso na efetivação da educação e da sociedade inclusiva como um todo (Prieto, Pagnez & Gonzalez, 2014)

A avaliação que visa à transformação social precisa ter como intenção o avanço e o crescimento do educando, em vez de interromper o conhecimento por meio de práticas disciplinares que o instruem apenas a exames ou que quantificam seu conhecimento (Luckesi, 2002)

A mudança das práticas avaliativas está relacionada a outras alterações estruturais do ensino, como a gestão do currículo, a metodologia didático-pedagógica da aula, da estruturação do ambiente, entre outras. Observa-se que os professores necessitam compreender que avaliar não é método de verificar quanta informação o educando consolidou, e, sim, a aptidão do conhecimento que se conseguiu garantir com as informações efetivadas (Souza, 2009).

Com isso, compreende-se que a avaliação não é útil apenas para avaliar o aprendizado do aluno, mas para verificar a participação da comunidade escolar implicada no processo educacional, como também a sua prática de ensino. Desse modo, é pertinente que o professor esteja capacitado com formações continuadas, no intuito de definir ou redefinir a sua prática pedagógica, tendo como uma das bases as políticas públicas inclusivas (Souza, 2009).

Síntese

Ao longo do capítulo, foi possível perceber que o Brasil possui leis e diretrizes específicas que garantem o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal, a LDBEN, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que foi ratificada pelo Brasil.

A política de inclusão escolar prevê que alunos com deficiência ou necessidades especiais sejam matriculados em escolas regulares e recebam apoio pedagógico especializado, para garantir sua participação e aprendizagem junto aos demais estudantes. A formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva é um desafio importante. É necessário preparar os educadores para lidar com a diversidade e oferecer o apoio adequado aos alunos com NEE, incluindo as atividades adaptadas e com uma avaliação mais inclusiva.

Apesar dos esforços realizados, ainda há desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura adequada em algumas escolas, a resistência cultural à inclusão, a necessidade de ampliar o acesso a recursos e o fortalecimento da formação de professores, como será discorrido ao longo do próximo capítulo, que abordará as políticas públicas inclusivas.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Introdução

As políticas públicas inclusivas surgem como instrumentos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Elas têm como objetivo principal superar as desigualdades existentes, de natureza econômica, racial, de gênero, etnia, orientação sexual, deficiência ou outras formas de discriminação.

No Brasil, a luta por políticas públicas inclusivas ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que consagrou princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a não discriminação. A partir desse marco legal, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de garantir a plena participação de todos os indivíduos na vida política, social, econômica e cultural do país.

Desde então, diversas iniciativas foram implementadas com o intuito de tornar realidade esses princípios constitucionais. Programas sociais, ações afirmativas, leis de inclusão, políticas de acessibilidade, entre outras medidas, têm sido adotadas em diferentes áreas, como educação, saúde, trabalho, moradia, cultura e lazer.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A exclusão persiste em diversas esferas da sociedade brasileira, e a efetividade das políticas públicas inclusivas nem sempre é plenamente garantida. A falta de recursos, a burocracia, a resistência a mudanças e a falta de conscientização são apenas alguns dos obstáculos enfrentados nesse processo.

Diante desse cenário, torna-se essencial refletir acerca do papel das políticas públicas inclusivas no Brasil, analisar seus impactos e desafios, bem como, propor soluções e estratégias para aprimorar sua execução. Somente por meio de um esforço conjunto entre Estado, sociedade civil e setor privado será possível construir um país mais inclusivo e igualitário.

Neste capítulo, serão explorados os principais aspectos relacionados às políticas públicas inclusivas brasileiras, abordando suas bases legais, exemplos de programas

implementados, resultados alcançados e desafios a serem enfrentados. A partir desta análise, busca-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre a inclusão social e o fortalecimento das ações voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1. O Percorso Histórico das Políticas Públicas Inclusivas

Levando-se em consideração a realidade educacional apresentada no capítulo anterior e baseada em contextos contemporâneos, é possível compreender a importância da implementação de políticas públicas que atendam aos interesses das classes menos favorecidas, excluídas e/ou marginalizadas, que assegure a presença de todas as crianças na escola e que beneficie a sociedade por meio da intervenção do Estado na política, na economia e na educação (Cury, 2008; Frigotto, 2008; Oliveira, 2011; Saviani, 2008; Souza, 2006).

Quanto à política inclusiva, em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC é publicada (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008) orientando os sistemas educacionais quanto à organização dos serviços da educação especial de maneira complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa política recupera a essência da educação especial, evidente na Constituição Federal de 1988, que elucida essa modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino⁹.

A concepção da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva tem buscado a superação da educação especial do ensino comum, proporcionando aos alunos com deficiência a integração em turmas regulares e garantindo-os o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto ao de matrícula no ensino regular (Souza, 2009). Seriam disponibilizados às PCDs os mais diversos serviços e apoio complementar de acessibilidade ao ensino-aprendizagem.

⁹BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB. DICEI, 2013, p.299.

Historicamente, as políticas nacionais para uma educação inclusiva passaram por diversas transformações sociais que erradicaram algumas dificuldades das pessoas que apresentavam alguma incapacidade e/ou na anormalidade física.

A imagem de uma escola idealizada e homogênea esteve presente por vários anos na realidade educacional brasileira, repleta de preconceitos múltiplos e ideais exclusivos, que balizavam o direito à educação como privilégio de uma minoria social. Com o processo de democratização e universalização do ensino, essa convicção apresentou algumas modificações.

Contudo, as pessoas com necessidades especiais que estivessem fora dos padrões impostos pela sociedade, em geral, e pela escola eram, na maioria das vezes, escondidas e segregadas por suas famílias. O atendimento educacional, quando realizado, acontecia de forma isolada das demais pessoas, sendo ofertado em instituições de ensino especializadas ou até mesmo em escolas regulares nas conhecidas classes especiais.

Com a garantia de respeito aos direitos humanos e do conceito de cidadania, inúmeras lutas foram intensificadas, tencionando uma educação para todos, que eliminasse qualquer forma de desigualdade ou discriminação entre os sujeitos, independente de suas características físicas, intelectuais, culturais, sociais, linguísticas, entre outras especificidades.

As pessoas com deficiências eram vistas pela escola, pela família e pela sociedade como incapazes de realizar atividades de forma autônoma e de exercerem a sua cidadania. Existia uma organização escolar fundamentada em definições de normalidade e anormalidade. Com base em rótulos recebidos, muitas vezes por meio de diagnósticos quantitativos de inteligência, o aluno era discriminadamente admitido em classes comuns ou especiais (Jannuzzi, 2004).

No Brasil, a educação especial passou por inúmeras reformas legislativas e políticas, sendo que, durante longo período, as instituições filantrópicas foram as maiores responsáveis pelo desenvolvimento dos educandos com necessidades especiais, assim como para formação de educadores da Educação Especial e Inclusiva (Lima e Carneiro, 2016). Por conseguinte, são apresentados os principais passos da trajetória da educação especial brasileira.

Em 1854, Problemas de Saúde: Dom Pedro II funda a primeira instituição especializada, que foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, no Rio, embora não havendo preocupação com a aprendizagem. Iniciou-se, portanto, o direito do cego à cidadania no Brasil. Hoje, o Instituto Benjamin Constant percebe seus objetivos redirecionados e redimensionados (Freitas, 2009).

Freitas (2009) apresenta o Instituto como o Centro de Referência, em âmbito nacional, no que se concerne a questões da deficiência visual. No Instituto, há escola que forma profissionais para atuar na área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, garante consultas oftalmológicas à população, reabilita, realiza produção de material especializado, impressos em Braille, e faz publicações científicas.

No fim do século XVIII e meados do século XIX, as pessoas que apresentavam deficiência eram segregadas e “protegidas” em instituições residenciais (sanatórios, hospícios), é quando se iniciam as teorias sobre “doenças” e deficiências. Começa a “era” da psiquiatria, com Esquirol, Pinel, Seguin, Jean Star. Observa-se, então, que se inaugura o processo de interesses, para garantir melhoria das pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, Freitas (2009) aponta que, no decorrer da história, o cenário, especialmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais, nem sempre foi o de aceitação das desigualdades. Em meados do século XVIII, algumas práticas eram executadas com as pessoas com deficiências, como: abandono, afogamentos, asfixia, entre outras. Já no final do século XVIII, e nas três primeiras décadas do século XIX, teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências. A partir daí, iniciou-se a Educação Especial. A sociedade obteve consciência da necessidade de atender às pessoas com deficiências, porém, o atendimento priorizava o caráter assistencialista. A assistência era fornecida em centros especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros.

Dessa forma, o atendimento das pessoas com alguma deficiência deu-se, principalmente, a partir do Império, por meio da criação de duas instituições que foram e ainda “continuam sendo de suma importância no Brasil” (Brasil, 2009, p.2). Já no período derradeiro do século XIX e próximo do século XX, há um crescimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer às pessoas deficientes uma educação à parte.

No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Foi uma instituição de grande importância para aquele período, pois grande parte das crianças que possuíam algum transtorno mental não tinha um atendimento especializado.

Assim, no século XX, houve o processo de desinstitucionalização, que ocorreu por meio de programas escolares para as pessoas que possuíam alguma deficiência. Dessa forma, os serviços especiais foram diferenciados e passaram a desenvolver as classes especiais que realizaram a integração no contexto escolar.

Porém, vale destacar que, no Brasil, as classes especiais tiveram seu desenvolvimento apenas no século XX, entre os anos de 1960 e 1965, abrangendo todo o país, para as pessoas que tinham problemas excepcionais. Freitas (2009) aponta que o termo era usado exclusivamente para as pessoas que frequentavam as classes especiais, que contribuíram expressivamente para a segregação e exclusão.

No ano de 1948, é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, s.d.), que garante o direito de todas as pessoas à educação. O artigo primeiro da Declaração afirma que todos os homens são livres e iguais em dignidade e direitos, são munidos de razão e consciência e devem atuar uns em relação aos outros com espírito de fraternidade.

Já em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na qual o ensino especial aparece como disposição da escola regular. A APAE é uma associação que ganhou destaque no país pelo seu pioneirismo. Nasceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, com a chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma menina portadora de Síndrome de Down (APAE Brasil, s.d.).

A APAE é constituída por pais e amigos de uma comunidade expressiva de alunos com de necessidades especiais, os quais contam com a contribuição da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos aqueles que concebem a importância de acolher e criar oportunidades às pessoas especiais, e que apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência.

Em 1961, é proclamada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), que previa que “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Dessa forma, fica evidente que se almejava integrar, sempre que possível, todos os alunos, com deficiências ou não, no processo de ensino e aprendizagem.

Em Brasil (2009), enfatiza-se que, desde o ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser respaldado pelas disposições da LDBEN, Lei nº 4.024/61, que remete o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente integrado no sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que altera a LDBEN de 1961, ao encaminhar um tratamento especial para os alunos com deficiência física, mental, aos que se encontram em atraso pertinente à idade regular de matrícula e aos superdotados, não garante a organização de um sistema de ensino capaz de atenuar as necessidades educacionais especiais e acaba corroborando com o direcionamento dos alunos às classes e escolas especiais.

Dessa forma, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da LDBEN, Lei nº. 4.024/61, que direciona o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, ou seja, na escola regular.

Em 1971, houve um retrocesso jurídico, sendo estabelecida a Lei nº 5692, que modificou a LDB de 1961 e estabeleceu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em desvantagem considerável quanto à idade regular de matrícula e para os superdotados. Observou-se que essa lei não promoveu a organização de um sistema de ensino que atendesse às necessidades educacionais especiais e acabou por reforçar o encaminhamento dos alunos às classes e escolas especiais.

Contudo, há no MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, fomentou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (Matoso, 2022). Contrapondo-se à LDBEN de 1961, encaminhava os alunos com necessidades especiais às

classes e escolas especiais, pois não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades desses alunos.

Em 1973, inicia-se um tempo de segregação, sendo criado o CENESP, que tem a perspectiva de integrar os alunos e monitorar o ritmo de estudos. Assim, as pessoas com deficiências físicas e mentais ingressariam na educação especial.

Nos anos 1980, acontece o Movimento de Integração, processo pelo qual o aluno com NEEs deveria ser inserido no ensino regular e manter-se em classes regulares. Também, a história recente da educação brasileira registra a criação de políticas públicas destinadas às pessoas portadoras de necessidades especiais.

A partir de 1980, segundo Cardoso (2006), a terminologia “deficiente” alterou-se para “pessoas portadoras de deficiência”. Em 1986, houve a sua substituição, de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para pessoas com necessidades educativas especiais. Porém, a aceitação dessa terminologia foi um processo lento. Hoje ainda, é possível ouvir referências aos deficientes, aos excepcionais, apesar da existência legal das nomenclaturas oficiais. Tal questão pode ser atribuída à lentidão da aceitação real da educação inclusiva e a resistências às mudanças no cotidiano da educação.

Quanto ao processo educacional, as pessoas com necessidades educativas especiais passaram por diversos caminhos que, em sua fase inicial, foi apenas assistencial. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, no seu Art. 205, estabeleceu-se a igualdade no acesso à escola. O Estado deveria, pois, garantir atendimento especializado, de preferência na rede regular.

Para tanto, em Brasil (1988), aponta-se no Art. 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Enfatiza-se que será ofertado “(...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...)”.

A Carta Magna de 1988 trouxe grande avanço para a promoção da educação especial, conforme já abordado anteriormente, quando menciona que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, procura atender seu principal objetivo, que é “promover o bem de todos”, não existindo preconceito de nenhuma forma, conforme descrito no Art. 3º, inciso IV, e conforme o já mencionado Art. 205, que traz o preceito de direito de todos à educação, inclusive às pessoas com problemas especiais educacionais.

O Art. 206, em seu inciso I, designa a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, princípio este que determina que a educação deve ser promovida de modo que o aluno permaneça na unidade de ensino, determinando, do mesmo modo, que o Estado tem o dever de garantir o AEE, preferencialmente exercido na rede regular de ensino.

Em 1989, é aprovada a Lei nº 7853/89, que criminaliza o preconceito. Essa lei só entrou em vigor em 1999. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) designa aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos em rede pública. Com o Direito Universal, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos reforça a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e fomenta que todos devem ter acesso à educação (UNICEF, s.d.).

No ECA, Lei nº 8.069/90, de acordo com Brasil (1990), Art. 55, enfatiza-se os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” Contudo, nessa década, documentos legais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, s.d.) e a Declaração de Salamanca (1994), promoveram influências diversas nas políticas públicas da educação inclusiva.

Entretanto, compreende-se que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura,

à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º - ECA, 1990, grifo do Estatuto).

Apesar da influência externa, em 1994, com a Declaração de Salamanca, que promove políticas, princípios e práticas da educação especial e contribui com as Políticas Públicas da Educação, o Brasil continua no mesmo compasso. E assim, percebe-se que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar "os alunos ditos normais".

Contudo, segundo Freitas (2009), é pertinente repensar as implicações da legislação e das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais complexos do que as exigências do legislativo. Tais questões residem na indagação de como tornar a compatibilidade da realidade heterogênea com os esquemas, tradições e inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em padrões que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Estes incluem propostas de ensino, de vivências culturais, a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, conservam a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma considerável interpretação crítica construtiva da realidade. A referida estrutura visa beneficiar alguns segmentos da sociedade, mantendo a maioria das pessoas com necessidades educativas especiais distante do processo de interação escolar e social, bem como do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural (p. 8190).

Partindo desses pressupostos, percebe-se que a declaração de Salamanca acarretou grandes avanços para a inclusão de pessoas com necessidades especiais educacionais, por meio da qual todos os países associados adotaram novas formas de trabalhar com a inclusão escolar.

No ano de 1996, a nova Lei nº 9394/96 (LDB) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível

exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura, ainda, a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar¹⁰.

No ano de 1999, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define educação especial como ensino complementar pelo Decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989). O decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

No que se refere especificamente à educação, o decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares. Dessa forma, reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Brasil (2001d) aponta, na Resolução CNE/CEB 02/2001, acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica, nos Art. 2º e 3º, e determina que os sistemas de ensino garantam matrícula a todos os alunos, responsabilizando às escolas a organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001c) do Plano Nacional de Educação (PNE) discorre acerca do princípio de que “o grande avanço na década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” No que tange aos objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, direciona um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE.

¹⁰ Em Brasil (2009), aponta-se que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (Art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37) (p. 11).

Portanto, entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais fomentadas pelo PNE, é dado destaque aos que dispõem do desenvolvimento de programas educacionais nos municípios; dos padrões de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; da formação continuada e especializada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos com deficiência; da oferta de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; da articulação das ações de educação especial, com a política de educação para o trabalho; e do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.

Em 2002, a Resolução CNE/CP 01/2002 (Resolução CNEP/CP 1) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem instituir, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade. Além disso, devem contemplar formações a respeito das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No referido ano, a Lei nº 10.436/02 (Lei n. 10.436/02) reconheceu a língua brasileira de sinais como meio de comunicação e expressão. Em relação ao Braille em classe, tem-se a Portaria nº 2.678/02 (Portaria n.2.678/02) que aprova normas para uso, ensino, sua produção e difusão em todas as modalidades de educação.

A Inclusão se difunde em 2005, quando o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da educação inclusiva (MEC, 2005b). Em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) consolida o direito à escolarização de todos os alunos com e sem deficiência no ensino regular (Fundação Procurador Jorge de Melo e Silva e Ministério Público Federal, 2004).

Em 2004, a Lei 10.845 (Brasil, 2004) instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às Pessoas com Deficiência (PCDs), com o objetivo principal de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência. Isto permite a integração em classes comuns de ensino regular e garante, gradativamente, a inclusão dos educandos.

O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamenta as Leis nº 10.048/200 (Brasil, 2000a) e 10.098/2000 (Brasil, 2000b), que dão prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência. Define-se no Art. 2 que: “Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.” (Lei n. 10.098/00).

No decreto supracitado, define-se ainda que “barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas.” Contudo, no Art. 24, afirma-se que nos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, serão garantidas condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários e demais logradouros.

A PNEE, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), garante que, apesar dos esforços realizados, ainda há desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura adequada em algumas escolas, a resistência cultural à inclusão, a necessidade de ampliar o acesso a recursos e o fortalecimento da formação de professores, para que todos os alunos estudem na escola comum. Porém, a inversão ocorreu devido ao fato de que o quantitativo de crianças com deficiências matriculadas na escola regular ultrapassa a quantidade das que se encontram na escola especial.

Em 2008, o Brasil ratifica a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, fazendo a norma parte da legislação nacional. A Resolução CNE/CEB 04/2009 (MEC, 2009b) institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Apresenta, também, o já citado Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um “serviço” da educação especial assegurado na Legislação Brasileira pela Constituição de 1988.

Mediante a análise recorrente aos documentos de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução CNE/CEB 04/2009 (MEC,

2009b), observa-se que estes condizem às ideias referentes ao AEE. Tais documentos reconhecem-no como uma modalidade da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com a intenção de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiências, mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando a instituição da “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, de acordo com Brasil (2013), foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), cujo objetivo primevo é o compromisso da “União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado” (p.299).

Conforme a Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009¹¹, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Em Brasil (2013), destaca-se, com base em artigos, que, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), no Art. 1º, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no AEE. Ressalta, da mesma maneira, que este seja ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (p.302). No entanto, no Art. 3º, é definido que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Com base em Brasil (2013), no Art. 4º, define-se que, para fins destas diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

¹¹ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de Outubro de 2009, seção 1, p.17.

- II. Alunos com transtorno globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (p.302).

De acordo com Vizim (2009, p.42), acredita-se que:

No âmbito interno das escolas, as Políticas Públicas de Inclusão necessitam desvelar os discursos ideológicos capazes de superar o papel da escola, de aparato do Estado na preparação da mão de obra, na qualificação determinada pela solicitação de mercado, na reprodução das injustiças sociais na perpetuação da lógica da distinção, já indicada por Bourdieu (1982), e retirada por (Gentili, 1995; Paro, 2001, 2006; Oliveira, 1999; Sabiani, 2005; entre outros) com o propósito de uma educação libertadora.

Assim, reitera Freire (1996, p.25) ratificando essa proposição: “(...) a opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que precisamos fazer, enquanto educadores e educadoras é dirimir, assumindo a nossa conduta, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (...)”.

Compreende-se, a partir do Art. 5º do CNE/CEB nº 04, que os textos dos documentos citados fazem referência ao AEE como um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como as modalidades da educação básica e superior. Deve ocorrer, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno está matriculado, ou em outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto 7.612/2011 (Brasil, 2011b) instaura o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ou Plano Viver sem Limite) que tem a intenção de promover, por meio da

integração e articulação das políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. É visto como um dos eixos principais do acesso à educação e prevê a garantia dos equipamentos educacionais públicos acessíveis às pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

A educação inclusiva requisita uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais e culturais. Nessa perspectiva, o financiamento dos serviços de apoio aos alunos da educação especial deve se integrar aos investimentos gerais, com o desenvolvimento do ensino e da educação no âmbito da educação pública ou privada.

Evidencia-se que os estabelecimentos de ensino deverão assegurar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto, essa obrigação não deverá ser direcionada apenas às famílias dos estudantes que são o público-alvo da educação especial, mas a todos os setores da política pública e inclusiva, por se conceber a importância da promoção e da garantia dos direitos de crianças e adolescentes em circunstâncias que não firam sua dignidade humana.

Em 2012, com o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, Art. 20, ficam estabelecidas as competências da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Entre tais competências, destaca-se que é necessário: “I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial” (Brasil, 2012, art.20); e para tanto é pertinente: “II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial.” (Brasil, 2012, art.20).

Contudo, no Art. 24, lê-se que Diretoria de Políticas de Educação Especial ratifica que é necessário na política pública e inclusiva: “I – planejar, orientar e coordenar, em parceria com

sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”; e para isso é preciso: “II – definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades.”

Para Cardoso (2006), acredita-se que o processo inclusivo significa uma verdadeira revolução educacional e envolve o distinguir uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão.

A concretização desse processo, além do amparo das políticas públicas, é pertinente para que os profissionais envolvidos nestas práticas educacionais acreditem ser possível alterar a cultura excludente engessada pelo tempo, objetivando à eliminação de barreiras que impedem as escolas de se abrirem incondicionalmente às diferenças, valorizando-as entre os aprendizes, lutando por uma sociedade inclusiva, respeitadora, diversificada, que se esforce em todas as suas atitudes por uma educação realmente para todos.

Enfim, é possível observar que as políticas públicas direcionadas à inclusão escolar têm sido aperfeiçoadas constantemente e têm contribuído para a melhoria do bom desempenho da educação brasileira, possibilitando a que todos tenham acesso à educação de forma igualitária, passando pela transformação da integração, que contribui na evolução das políticas públicas inclusivas e nos avanços dos seus novos desafios.

2.2. Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

A educação inclusiva proposta na Política Nacional de Educação Especial, de acordo com Brasil (2008), preconiza que a educação especial não pode ser substitutiva da educação formal, e que a escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades deve acontecer, prioritariamente, na sala comum. Contudo, a realidade nas escolas apresenta a necessidade de uma produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades do PAEE à Educação Geral (Baptista; Caiado; Jesus, 2013, p.22-23).

Entender as competências do professor especializado, que pode atuar diretamente com o aluno ou em serviços de apoio, e as do professor capacitado, que se aprimora por meio de cursos, com inserção de disciplinas relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou mesmo as daquele que recebe formação continuada, para Vizim (2009), é pertinente, pois é importante entender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que necessitam do atendimento especializado.

No Art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, fica consolidado, no parágrafo 1º, que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores, para tanto é pertinente: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; além de ser necessário: IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001d, p.5)

No que concerne à exigência da qualificação profissional para atuar com o público da educação especial é necessário, com base no parágrafo 2º, considerar como professores especializados em educação especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, a fim de definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos educacionais em questão, 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.

Entretanto, no parágrafo 3º:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar que têm: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; além de comprovarem II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Resolução CNE/CEB n.2)

No que se refere ao corpo docente que atuam no magistério, a este, de acordo com o parágrafo 4º, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios.

Neste cenário, podemos observar e identificar a inclusão e acolhimento dos professores aos alunos, dedicando-se a todos os aspectos educacionais, tanto pedagógicos, como estruturais e sociais. Ressalta-se que o educador deve ter cuidado ao trabalhar, porque é interessante que ele possa utilizar dos métodos lúdicos para proporcionar aos discentes um melhor desenvolvimento, já que tais métodos são utilizados em sala de aula. Partindo desse contexto, para Bertuol (2010), a formação do professor é fundamental para que em seu trabalho a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de maneira que as crianças com incapacidade de andar, ouvir, enxergar, falar ou qualquer outra deficiência não sejam classificadas como incapazes de aprender, levando-as a desistir da escolarização.

Desse modo, Bertuol (2010) enfatiza a importância da profissionalização do docente, pois, assim, o professor poderá desenvolver e acolher em seu exercício profissional qualquer indivíduo, ampliando a capacidade de analisar o desenvolvimento pedagógico dos indivíduos que participam do atendimento especializado.

A educação inclusiva ganhou maior proporção quando foi utilizada na Declaração de Salamanca (1994), no sentido de “escola para todos”. Para Mendes (2017), tal reconhecimento deveria ocorrer com a inclusão de todas as crianças e jovens que não tivessem acesso à escolarização, independentemente de sua situação de vida. Dessa forma, o termo “educação inclusiva” seria mais direcionado para a inclusão na escola de forma ampla, enquanto o

vocábulo “inclusão escolar” poderia ser concebido no sentido da inclusão em sala de aula, mais especificamente.

O profissional de educação especial precisa conhecer, identificar e entender os documentos que orientam seu trabalho nas escolas que fazem atendimento especializado, a fim de auxiliá-lo na sua execução. Contudo, compreende-se que cursos de formação continuada são necessários para oferecer tal subsídio (Pasian, Mendes & Cia, 2017).

Sabe-se que os profissionais envolvidos na ação inclusiva precisam desenvolver características de compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes, pois, de acordo com Capellini (2004), nenhum profissional poderá considerar-se melhor que os demais. Cada profissional envolvido aprende com as experiências e com a troca de saberes e, com isso, o maior beneficiário será sempre o aluno.

No entanto, Mendes et al. (2010) diz que é indispensável proporcionar formação na área da educação especial, por meio de programas dos cursos de licenciatura, cujo objetivo esteja nos conhecimentos específicos da área. Tal possibilidade fomenta as respostas dos professores, que demandam de formação e conhecimentos específicos.

De acordo com Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Ou seja, o professor adquire experiência na prática docente diariamente: junto aos alunos, aos outros professores, à coordenação pedagógica, à gestão, nas atividades escolares, na troca de informações e no contato com os pais, mas, principalmente, na sala de aula. Percebe-se, nesse contexto, a importância do trabalho em equipe, no qual “os novos modos de profissionalidade docente implicam em um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola” (Nóvoa, 2009, p.31).

Para Nóvoa (2009), o trabalho em equipe, de maneira colaborativa, é essencial para que o professor adquira novos saberes, pois sua formação precisa ser contínua no espaço em que atua. Dessa forma, de acordo com Imbernón (2015) compreende que a sociedade está mais complexa, e cada vez mais exigente com atuação docente, e assim, - faz-se necessário assumir grandes cotas de exigências, como uma mudança na cultura profissional, que, apesar de lenta, também necessita de mudança individual.

Considera-se que a formação contínua é de suma importância para uma prática docente atualizada, pois de acordo com Imbernón (2015) a formação docente deve partir de uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, a fim de lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional.

Ao levar em consideração a importância da formação continuada do professor da sala comum para atuar junto ao aluno com deficiência, acredita-se estarmos longe de um consenso sobre como esta formação pode acontecer, e quais caminhos tomar, bem como, saber a melhor maneira de ensinar, já que cada ser humano tem suas especificidades. Porém, para que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, é pertinente que os professores tenham conhecimento mais consistente, pois o saber docente é constituído a partir de sua formação inicial, continuada e de sua própria história de vida em seu processo de construção de identidade (Drago & Dias, 2016).

Para normatizar o assunto, a Portaria nº 1.793/94 (MEC, 1994) fomenta a inserção de um conteúdo (Aspectos Ético-Político educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais) direcionado à inclusão escolar nos cursos de Pedagogia, Psicologia, licenciaturas e áreas afins, prioritariamente, bem como, refere-se à formação de outros profissionais da área da saúde, de acordo com a especificidade de cada curso (Brasil, 2007).

No que se refere à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Resolução CNE/CP 1), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação na Educação Básica, instituiu, também, que as instituições de ensino superior contemplassem, em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a atenção à diversidade, que envolvessem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007).

O trabalho do professor na educação especial foi instituído por várias normativas, inclusive na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual definiu no Art. 12 que o professor, para atuação no AEE, especificamente nas salas multifuncionais, deveria ter formação inicial

que o habilitasse para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. Esta resolução garantiu aos docentes, com graduação em outras licenciaturas e especialização na área da educação especial, que atuassem nas salas de recursos multifuncionais, comprovando a diversidade de profissionais e a possibilidade de assumir o trabalho no AEE.

Ainda, tal resolução estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial. No entanto, de acordo com Brasil (2009), limitou a atuação do professor nesta linha, quando determinou que esse serviço devesse ser realizado: “Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública.”

Ao considerar que o AEE deveria ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, e o atendimento em turno contrário, apresentou-se questionamentos a respeito de como poderia acontecer atividade colaborativa entre os professores da educação especial e os professores da sala comum, se, em algumas escolas, esses docentes atuavam em turnos opostos? Esta situação se tornou quase inviável por tentar colocar em prática a atribuição concomitante referente à elaboração de planejamento, mesmo sabendo que, para o sucesso do aluno em sua aprendizagem, seria de extrema necessidade a colaboração entre os professores em questão.

É imprescindível a existência de diálogo entre os professores da educação especial e da sala comum em momentos diversificados, fazendo com que a colaboração possa ser desenvolvida no momento de planejar, elaborar, organizar, realizar e avaliar as atividades de classe, na sala multifuncional, promovendo, dessa forma, uma reflexão sobre a relação entre os professores envolvidos no processo (Galvão & Miranda, 2013).

Pesquisas que tratam da formação do professor de educação especial são essenciais e pertinentes na verificação do que está sendo viabilizado, para a percepção das dificuldades encontradas, com o intuito de obter conhecimento da nova realidade proposta na educação brasileira para os alunos dessa modalidade de ensino.

Para Pletsch (2009), a formação do professor especialista seria generalizada, havendo aprimoramentos específicos que tornariam possível ao professor realizar a função de atendimento especializado. Porém, acima de tudo, esse professor teria como papel auxiliar o professor da classe comum. Com base nesse contexto, Ferreira (1999) diz que a formação do professor de educação especial não deve ser especialista, mas, focada para atuar com a diversidade. Omote (2004) por sua vez, discorda de uma formação especialista, mas considera que seja necessária a formação específica, com foco nas necessidades, como dificuldades de comunicação e inserção no mercado de trabalho.

Segundo Oliveira (2010), a formação específica em educação especial não exige a necessidade de haver formação para todos os docentes em uma perspectiva inclusiva, pois se acredita que a partir do momento em que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado aluno, faz-se necessário que docentes tenham formação adequada, formação esta que necessita ser específica, para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles (p. 42).

Contudo, considera-se que a formação do professor para trabalhar com o público da educação especial deve ser efetiva, para capacitá-lo e especializá-lo com o fim de atender as necessidades educacionais dos alunos, favorecendo a inclusão escolar. E para isso, devem ser ofertados cursos de formação continuada aos professores, de acordo com suas necessidades, visando à melhoria da qualidade do ensino, tendo como alvo principal a sua prática pedagógica, inclusiva e que oriente o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

2.2.1. Prática pedagógica e inclusiva e o processo de ensino aprendizagem

As propostas das políticas educacionais atuais recomendam que todos os alunos com deficiência em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. No contexto das políticas, o AEE assume direcionamento e oferece atendimento complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular. Dessa forma, aborda-se a prática pedagógica inclusiva, discernindo o potencial inclusivo do setor de AEE, no espaço da escola regular.

A prática pedagógica é conceituada e/ou compreendida sob vários aspectos, que interferem na delimitação de sua abrangência. Inúmeros pesquisadores enfatizam seu caráter histórico-social e asseguram que sua ação ultrapassa os limites escolares. Em comparação, aparecem novos posicionamentos que delimitam sua ação à escola e à sala de aula, porém ressaltam suas vinculações com o contexto social (Albuquerque, 2014).

Conceber a prática pedagógica como uma prática social, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e envolve as ações didáticas em sala de aula, segundo Souza (2009), abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e a sociedade. Sabe-se que ela se sobrepõe aos espaços da sala de aula e da escola, tendo foco na formação humana. Contudo, salienta que a prática pedagógica não pode ser determinada como a única instância responsável pela formação do professor.

Conforme Souza (2009), entende-se que a prática pedagógica objetiva a formação do professor, mas não é a única nem decisiva para essa formação. Ela legaliza e legitima o exercício profissional, mas, reitera-se, não é a única nem decisiva no processo de transformar alguém em professor (p. 23). Ainda segundo Souza (2009), a prática do professor em sala de aula, denominada *prática docente*, é uma dimensão da prática pedagógica. No entanto, compreende-se que esta envolve as práticas gestora, discente, gnosiológica e/ou epistemológica. Em consequência de tal abrangência, caracteriza-se a prática social:

(...) inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (...) (Souza, 2009, p.29).

Freire (1996) apresenta a prática pedagógica como práxis, porque é prática social, orientada por saberes, conhecimentos e ação. Portanto, ressalta-se alguns princípios freirianos (denominados saberes), que embasam a prática docente: não há docência sem discências; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Discernir esses conhecimentos contribui na construção de uma prática que transcende a concepção de saberes

prontos. Dessa forma, considera-se que *o que fazer* assume uma dimensão de curiosidade epistemológica (Albuquerque, 2014).

Permanecendo com Freire (1996), acredita-se que o entendimento entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. Sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Tendo isso em vista, Albuquerque (2014) define a prática pedagógica como um exercício inter-relacionado entre teoria e prática. Nesse exercício, a prática está transposta por um aspecto teórico, conceituado e um aspecto material, objetivo. Ou seja, o aspecto teórico refere-se às ideias, que são construídas com base em conhecimentos epistemológicos e organizados no plano real, isto é, na correlação entre vida e trabalho. No entanto, os aspectos intencionais nos remetem ao conjunto dos recursos utilizados na ação do docente, que interferem nas práticas humanas sólidas e fundadas em teorias. Desse modo, entende-se que a prática pedagógica é, essencialmente, humana, direcionada e intencionada.

É possível afirmar que a prática pedagógica pode ser acrítica e/ou reflexiva. Sendo a primeira, perpetua a dicotomia entre sujeito e objeto e, também, entre teoria e prática, tendo como premissa normas pré-estabelecidas. Nesse tipo de prática, o surgimento das manifestações da consciência é ingênua. Em tal contexto, o professor não se reconhece como um agente de mudanças, e a prática pedagógica acrítica não atinge seus fins sociais (Albuquerque, 2014).

Na segunda perspectiva, a reflexiva, a prática pedagógica está fundamentada em um *corpus* epistemológico, no qual existem coerência e coesão, portanto, a unidade entre teoria e prática torna-se sua característica principal. Assim, quando um professor assume esses atributos (unidade entre teoria e prática; coerência e coesão), consegue ouvir críticas e opiniões relativas ao seu papel de educador. Partindo desses pressupostos, sua consciência deixa de ser ingênua, e passa a ter capacidade de discernir o contexto de atuação, e seu discurso sobre a realidade deixa de ser superficial, pelo fato de entendê-la, tendo como base conhecimentos técnicos e científicos (Mantoan, 2003).

Com isso, percebe-se em Veiga (1989) que o vínculo é indissociável entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução – ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; em acentuada presença da consciência; na ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; em uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); em momento de análise e crítica da situação e em momento de superação e de proposta de ação.

Segundo Carvalho e Grigoli (2012), a prática pedagógica fomenta e, ao mesmo tempo, é constituída pelo aperfeiçoamento do professor, em consequência dos inúmeros fatos ocorridos no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, compreende-se que cabe ao professor selecionar o conteúdo curricular e a maneira de executá-los; solucionar problemas advindos das relações que se estabelecem entre alunos.

Partindo disso, a prática pedagógica apresenta um método, tornando-se ação eficaz, que exige planejamento, interação e avaliação, sendo pertinente ao professor refletir e reelaborar seu planejamento, pois a prática docente se efetiva por meio de diversas variáveis, que se inter-relacionam de forma complexa. Segundo Zabala (1998, p.16 citado por Albuquerque, 2014, p.55), “(...) a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos (...)”.

Pensando a respeito das críticas, convém refletir que a ciência é oriunda de tempo e de espaço determinados. Consequentemente, as mudanças ocorridas ao longo da história atingem os paradigmas da ciência, que, por vezes, afetam o sistema educacional e, particularmente, a prática pedagógica.

Percebe-se que a prática pedagógica inclusiva apresenta forma diversificada e abrangente, pois refere-se a inúmeros aspectos e tendências, tais como: currículo, sala de aula, aprendizagem, desenvolvimento de aulas, avaliação de alunos, práticas docentes, gestão escolar, cotidiano, recreio, materiais usados pelos alunos, AEE, entre outros.

Albuquerque (2014) escreve que os estudos a respeito da prática pedagógica inclusiva, voltados aos alunos com deficiência, estão centralizados nas ações e nas relações entre os

sujeitos no cotidiano escolar, e discute a dinâmica do processo de escolarização na perspectiva da inclusão. Em vista disso, entende-se que os trabalhos revelam processos multifacetados, dos quais participam alunos, professores, gestores, equipe técnica e familiares.

Pressupõe-se, desse modo, que a prática pedagógica inclusiva demanda a participação de todas as pessoas, envolvidas com a instituição escolar, visto que o Projeto Político e Educacional é uma construção coletiva, que deve viabilizar o enfrentamento da exclusão de pessoas com deficiência. Assim, o delineamento das estratégias adotadas tem como finalidade oferecer a essas pessoas uma formação pautada em princípios humanos, éticos, morais e de qualidade. (Mantoan, 2003).

O planejamento de uma prática pedagógica inclusiva remete a comunidade escolar à superação das barreiras existentes no cotidiano da escola, sendo de estrutura física e recursos instrumentais inadequados; de formas de comunicação, ações programáticas e metodologias que não são adequadas às especificidades dos alunos.

Entende-se que a prática pedagógica inclusiva é constituída pelas inter-relações e interconectividades, que compõem a instituição. Segundo Ferreira, (2003, p.551):

(...) É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta a interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

É pertinente ressaltar que a prática pedagógica consiste em respeitar os conhecimentos do aluno e o seu desenvolvimento cognitivo, que emerge no decorrer das atividades de ensino e de aprendizagem. Por isso, cabe ao professor identificar e compreender as estratégias adotadas pelo aluno, no enfrentamento dos desafios que são impostos nos espaços formais (Ferreira, 2003).

No que se refere à educação inclusiva, é imprescindível que o sistema se apoie em estratégias que garantam atendimento adequado ao aluno com necessidades especiais. Faz-se

necessário ressaltar que a adoção de tais estratégias irá interferir na prática pedagógica inclusiva.

A esse respeito, Santos, Pereira e Melo (2009) consideram que a prática pedagógica inclusiva ocorre no fazer cotidiano educacional, o qual exige o desenvolvimento de atitudes éticas direcionadas, objetivamente, à pessoa com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem.

Ainda de acordo com Santos, Pereira e Melo (2009), as instituições de ensino, cujas práticas são pautadas em princípios inclusivos, adotam procedimentos transparentes, com a finalidade de expor e discutir seus valores com a comunidade. Nesse espaço, o ato de educar é assumido como um compromisso e promoção da participação de todos os envolvidos no processo educativo. Para isso, “(...) requer dos membros pró-inclusão de uma comunidade educacional muita criatividade, persistência e forte crença em seus princípios, ao mesmo tempo em que abertura suficiente para rever estes mesmos princípios, caso tornem-se obsoletos ou insignificantes à promoção da Inclusão naquele contexto” (Santos, Pereira & Melo, 2009, p.21).

Para Santos (2010), as práticas pedagógicas inclusivas exigem reflexão e análise dos eixos, que encaminham as situações da vida humana e social, entre as quais merecem destaques as seguintes dimensões: *construção de culturas de inclusão, desenvolvimento de políticas de inclusão e a orquestração das práticas*. Cada dimensão direciona a um eixo norteador, que terá seu desdobramento por meio dos indicadores.

As práticas pedagógicas inclusivas, segundo Pires (2008), precisam garantir o atendimento às diversidades, que exigem adaptações educativas, tendo em vista o perfil plural e singular dos alunos. Entretanto, não podem ser construídas apenas sob os parâmetros de uma didática especial, pois precisam adotar os princípios básicos do ensino regular, tendo respeito pelas especificidades dos educandos.

Com base nesses pressupostos, Pires (2008, p.199) enfatiza que “o importante, portanto, é que a escola adote, em sua filosofia, em sua organização funcional, em seu currículo, medidas que permitam a seus docentes se capacitarem para enfrentar a diversidade e necessidades de quaisquer tipos de alunos.”

Dessa forma, Machado, Lima e Pimentel (2010, p.75) dizem que a prática pedagógica inclusiva exige uma organização de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno. O aluno necessita de recursos didáticos/pedagógicos que facilitem sua aprendizagem. Sob essa ótica, a prática pedagógica inclusiva deve: “(...) garantir um trabalho coletivo que envolva todos no processo: sistema de ensino, profissionais da educação, especialistas, usuários da escola pública e a sociedade, fomentando assegurar tanto o acesso dos alunos quanto sua aprendizagem. E isso é necessário para uma política engajada, comprometida com a educação de qualidade para todos.”

Portanto, promover a inclusão dos alunos desde a creche é indispensável, para que prática esteja direcionada a sua finalidade específica. Assim, a elaboração de currículo, a escolha de materiais, a adaptação ao ambiente e o cuidado com as interações precisam ser planejadas de acordo com os princípios da educação especial.

2.3. Necessidades Educativas Especiais

A definição conceitual de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge, pela primeira vez, em 1978, sendo apresentada no Relatório Warnock (The Warnock Report, 1978). Neste, foi feita uma referência ao ensino executado em classes especiais ou unidades de ensino para pessoas com determinados tipos de deficiência, envolvendo a noção de qualquer forma de assistência, desde o nascimento até a maturidade, a fim de superar a dificuldade educacional, o que não existia antes da implementação do referido documento.

No relatório, é enfatizado o nome “Warnock”, em reconhecimento à pessoa de Helen Mary Warnock, que presidiu uma investigação durante quatro anos numa escola de educação especial inglesa. A investigadora estudou e analisou grupos de crianças com deficiência e outras sem deficiência e chegou à conclusão de que ter dificuldades de aprendizagem não está implícito ser deficiente, pelo fato de as crianças sem deficiência poderem apresentar problemas e distúrbios na aprendizagem (The Warnock Report, 1978).

E assim, segundo The Warnock Report (1978, p.36), “o conceito de Necessidades Educativas Especiais engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.”

A descrição do relatório é extensa e apresenta vários aspectos da vida das crianças e jovens com NEE, contudo, serão abordados de modo objetivo as prioridades do relatório referentes à intervenção precoce, à transição para a vida adulta e à educação em meio escolar dos alunos com NEE.

Vê-se que os alunos com NEE são todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial em algum momento do seu percurso escolar, independentemente do tempo ou gravidade. Assume-se, dessa forma, que o propósito da educação tem que ser o mesmo para todas as crianças, quer sejam deficientes ou não.

Um dos objetivos do relatório foi alertar as pessoas acerca do período antecedente ao da entrada da escola, especificamente nas crianças com menos de 3 anos que nasçam com uma deficiência ou que a desenvolvam após o nascimento. O relatório informa que a educação não inicia na escola, mas, sim, a partir do nascimento da pessoa, especialmente se esta tem alguma deficiência.

2.3.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

As necessidades educativas podem ser distinguidas, inicialmente, como permanentes ou temporárias. De acordo com pesquisas literárias, as permanentes exigem uma transformação generalizada do currículo, que se mantém durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno. Contudo, nesse grupo, inserem-se as crianças e adolescentes, cujas alterações significativas em seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais, ou por déficits socioculturais e econômicos graves.

Quanto à definição da Necessidade Educativa Especial temporária, exige-se uma transformação parcial do currículo, que se mantém durante determinada fase do seu percurso escolar, com base nas características do aluno, podendo ser estes problemas de leitura, escrita, cálculo ou em dificuldades de desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

De acordo com Correia (1999, p.51), as NEEs podem ser definidas com base em algumas características, tais como:

As de Carácter intelectual, que se enquadram no grupo de alunos com deficiência mental, que manifestam problemas globais de aprendizagem, bem como os indivíduos dotados e sobredotados, cujo potencial de aprendizagem é superior à média.

As de Carácter processo lógico, que abrange crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a recepção, organização e expressão de informação. Estes alunos caracterizam-se por um desempenho abaixo da média em apenas algumas áreas académicas.

As de Carácter emocional, que envolvem o grupo de alunos com perturbações emocionais ou comportamentais graves (ex.: psicoses), que põem em causa o sucesso escolar e a segurança dos que o rodeiam.

As de Carácter motor, que se enquadram na categoria de crianças e adolescentes cujas capacidades físicas foram alteradas por um problema de origem orgânica ou ambiental, que lhes provocou incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Entre estas, cita-se a paralisia cerebral, a espinha bífida, a distrofia muscular, amputações, poliomielite e acidentes que afetam a mobilidade.

As de Carácter sensorial, cujo grupo envolve crianças e adolescentes com capacidades visuais ou auditivas afetadas.

No que diz respeito aos problemas de visão, podemos considerar os cegos (não lhes é possível ler, e por isso utilizam o Sistema Braille) e os amblíopes (são capazes de ler dependendo do tamanho das letras).

Quanto aos problemas de audição, consideravelmente, temos os surdos (cuja perda auditiva é maior ou igual a 90 decibéis) e os hipoacústicos (cuja perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis).

Visando à facilitação da comunicação entre aqueles que lidam com pessoas especiais, agrupam-se, geralmente, as Necessidades Educativas Especiais com base nas seguintes categorias:

- ✓ Autismo
- ✓ Cegos-surdos
- ✓ Deficiência auditiva
- ✓ Transtorno do desenvolvimento cognitivo
- ✓ Deficiência visual
- ✓ Transtorno da aprendizagem
- ✓ Dotados e superdotados
- ✓ Multideficiência
- ✓ Perturbações emocionais graves
- ✓ Problemas de comunicação
- ✓ Problemas motores
- ✓ Traumatismo craniano
- ✓ Outros problemas de saúde

Mediante apresentação desses grupos, enfatiza-se as crianças e adolescentes com problemas de saúde (que podem estar na origem de dificuldades de aprendizagem, como diabetes, asma, hemofilia, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - SIDA), com problemas provocados por traumatismo craniano e com problemas decorrentes do autismo.

2.4. Atendimentos Educacionais Especializados

É possível analisar, no transcurso do tempo, a história de preconceitos e discriminação, que vem ocasionando, por décadas, movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade. Percebe-se, desde 1988, que nos documentos legais era contemplado o AEE para crianças com

necessidades educacionais especiais. Pois, segundo a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), garante-se o direito de todos à escolarização, sendo que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino (Matias & Souza, 2014).

Contudo, no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), é exigido que a rede regular de ensino matricule alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na sala comum e no AEE. Quanto a este último, a função é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em considerando suas necessidades específicas. Os serviços e atendimentos objetivam diminuir as diferenças existentes, sejam elas de ordem educacional, sejam de ordem social. O atendimento versa a respeito não só dos conteúdos curriculares, mas do trabalho com práticas pedagógicas diversas, estimulando o pensamento crítico e a interação social.

O AEE é um serviço da educação especial, e acontece no contraturno do aluno no ensino regular, tendo em vista que sua oferta é obrigatória a todos os alunos que necessitam de apoio, sendo público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

O surgimento do AEE teve o objetivo de ajudar os professores que trabalham com pessoas que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p.27) explica que o AEE tem um funcionamento em moldes similares ao de outros cursos. Porém, sabe-se que esse atendimento não substitui a escola comum. Ou seja, trata-se de um atendimento muito importante, que é oferecido nas escolas regulares, sendo garantido pela Constituição Federal.

Levando em consideração essas perspectivas do AEE, percebe-se que a escola, no seu percurso histórico, se caracterizou como um espaço seletivo, em que grupos minoritários tinham privilégios. Contudo, entende-se que a escola tem um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, por vezes propulsoras de exclusão. Isto traz condições para que, na prática diária, haja principalmente mais tolerância, contribuindo, assim, para que os alunos levem em consideração os pontos de vista de seus semelhantes.

Sabe-se que a partir de meados do século XX, por meio da intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, inicia-se internacionalmente o grande desafio de uma sociedade inclusiva (Dutra & Santos, 2010).

Dessa forma, o processo de incluir pessoas com deficiência na escola implica uma revolução educacional, algo imprescindível para que se atinja a inclusão social, constituindo-se uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas

Assim, o intuito de um sistema educacional inclusivo começa a ser percebido na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita garantir mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

No Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação digna para os alunos com deficiência. Com diversos jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. Uma opção para crianças que cuja deficiência gera a falta de concentração, as cores e desenhos atraem na criança o desejo de descobrir, e utilizar a ferramenta (Nunes e Negocio, 2015, p.8).

Com base ao percurso histórico e cultural, compreende-se que os professores não estão preparados para lidar com as limitações e individualidades – a fim de que todos os alunos sejam incluídos – e, ao mesmo tempo, para compreender o que é “estar excluído” em uma sociedade que se diz “igualitária”.

Observa-se que a inclusão de alunos com deficiência em classe comum não acontece espontaneamente, trata-se de uma conquista gradual, feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno com deficiência, aluno sem deficiência, família, professores e comunidade escolar, entre outros grupos (Mantoan, 2003).

O espaço escolar contempla uma estrutura educacional com uma grande barreira, pois, apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em sua maioria, necessitam de inúmeros recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que se efetive a inclusão do aluno na sala de aula. Portanto, a escola deve ser o ambiente facilitador da comunicação e da difusão de informações acerca das deficiências, visando garantir a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência (Matoso, 2022).

O conceito de inclusão é uma inovação e, na maioria das vezes, seu sentido tem sofrido distorções, além de polemizado pelos mais variados segmentos educacionais e sociais. No entanto, incluir alunos com necessidades especiais, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, trata-se de garantir o direito de todos à educação, o qual é assegurado pela Constituição (Mantoan, 2003).

O motivo que sustenta a busca por um AEE, na perspectiva inclusiva para as pessoas com deficiência, é o anseio pela qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, para que estas se tornem aptas a garantir as necessidades de cada aluno, de acordo com as suas especificidades, sem se acomodar na rede da educação especial e em suas modalidades de exclusão (MEC, 1994).

Dessa forma, acredita-se, o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular perpassa as possibilidades de se conseguir progressos significativos dos alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Para atingir esse sucesso, a escola regular deve assumir que as dificuldades dos alunos não são apenas deles, mas produtos parciais de como o ensino é ministrado, e de como a aprendizagem é concebida e avaliada: “Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos” (Dutra & Santos, 2010, p. 34).

Nesse sentido, é pertinente termos consciência de que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes, mas é construída na escola por todos, na convergência de complexas lógicas e interesses, tendo a necessidade de discerni-las, por entender que se trata

de uma construção coletiva, que requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar.

Segundo Mittler (2003), a escola inclusiva só fará uma reforma radical com mudança do sistema existente, repensando-se inteiramente o currículo a fim de alcançar as necessidades de todos os alunos. Dessa forma, percebe-se que a inclusão não significa simplesmente transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois isso necessita de mudança na mente e nos valores, nas unidades escolares e na sociedade em geral, pelo fato de ser a celebração da diversidade subjacente a sua filosofia.

Efetivar a inclusão é um enorme desafio devido a mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Modificar concepções já enraizadas não é uma tarefa fácil, essencialmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

O número de alunos incluídos na educação básica, nos últimos anos, triplicou, porém, o preconceito e a falta de conhecimento das leis que os amparam e beneficiam ainda excluem um contingente de pessoas com deficiência, ficando fora da rede regular (Mendes, 2017).

Sabe-se que a educação inclusiva, como diretriz para a modificação na conjuntura da escola, foi definida como política pública pelo MEC, que assegurou sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003. Esta ação desencadeou um processo de reflexão nos sistemas educacionais com base nas formas tradicionais do raciocínio pedagógico, de ruptura com a concepção estigmatizada entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem (MEC, 2009b).

A considerável modificação da escola acontecerá quando concebermos a criação e as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo. Segundo Gadotti (2007), a escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha, pelo fato de estar intimamente ligada à sociedade que a mantém. Por ela ser fator e produto da sociedade, além de ser instituição social, depende da sociedade e, para se transformar, depende da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com o meio social e com a população.

Contudo, a definição e os princípios da educação inclusiva apresentadas nesse contexto dizem respeito à estrutura da sociedade em que estamos associados, isso desde os movimentos de garantia dos direitos, que demandam a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos cotidianos da escola.

Assim, os parâmetros de exclusão na escola apresentam que os sistemas de ensino desconhecem o que envolve a desigualdade e suas reais consequências sociais, desconsiderando as situações de fragilidade vivenciadas pelos alunos e a necessária adequação do contexto escolar, de modo que as desvantagens não competem para o entendimento da baixa expectativa em relação ao processo educacional, o que ocasiona em políticas que tentam superar as dificuldades (Mittler, 2003).

Sabe-se que a escola pode consolidar preconceitos, mas, também, pode desconstruí-los. Esta é compreendida como tarefa dos gestores e educadores, comprometidos com os direitos humanos. Entende-se que, com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, os professores estão revendo procedimentos anteriores e preparando-se para o novo. Assim como os pais e as crianças, os docentes ficam ansiosos e confusos, inicialmente (Moreira, 2000).

Sabe-se que inúmeros professores não têm formação e/ou experiências para lidar com as diferenças em sala de aula e não dispõem de condições subjetivas para lidar com a classe. Ao mesmo tempo, atender o aluno com deficiência junto aos demais, no momento em que se necessita de atenção e em que esta é algo difícil, torna-se quase impossível para alguns educadores (Neres, 2010).

Assim, vê-se na política da educação inclusiva, no Brasil, fundamentada entre outros documentos internacionais, na Declaração de Salamanca (1994), a confirmação de que as escolas regulares com orientação inclusiva são ambientes mais eficazes de enfrentar manifestações discriminatórias.

O atendimento oferecido pela educação especializada não se limita ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum, à alfabetização em matemática, ciências etc., mas abrange o ensino com apoio assegurado dos recursos diversos, em linguagem, uso de

equipamentos, códigos que possibilitem aos alunos enfrentar as barreiras que suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns. Isto é possível com a utilização do código Braille, com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo a língua portuguesa como segunda língua para surdos, entre outros (MEC, 2009b).

Na escola inclusiva, o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos, em que a aprendizagem não fica limitada a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende. Ao discernir acerca da escola inclusiva, Carvalho (2004) destaca algumas das inúmeras funções¹² de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação.

Neste sentido, compreende-se que, para a inclusão realmente ser aplicada, são necessárias mudanças sociais, assim como um conjunto de esforços mútuos dos profissionais da educação na busca pelo aperfeiçoamento da prática educativa (Moreira, 2000).

A prática inclusiva tem como foco a ressignificação das ações educacionais, voltadas à produção do conhecimento, levando em consideração a cultura, com ênfase na historicidade, respeitando as práticas sociais, as questões intelectuais e psicológicas do sujeito (Oliveira, 1999).

Sabe-se que a escola não é o único espaço social de emancipação ou libertador, porém é considerado um cenário de socialização e mudança. A efetivação do currículo é, geralmente, assinalada na vida dos alunos e associada às captações interativas de natureza afetiva e às atitudes e valores. Assim, o currículo educativo é designado com a composição dos conhecimentos e valores que definem um processo social (Pacheco, 1996).

¹² “desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade” (Carvalho, 2004, p.115).

Uma escola com conceito inclusivo é representada no seu currículo e na estruturação do PPP. Por meio do PPP, é possível identificar que tipo de escola desejamos em parceria com a comunidade e a sociedade. Contudo, faz-se necessário a elaboração e o monitoramento da história, as modificações que ocorrem constantemente na sociedade, a legislação que norteia a educação em todos os níveis, nos aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos (Gil, 2005). Segundo Minetto (2008), a escola consegue organizar o currículo inclusivo a partir do reconhecimento da complexidade das relações humanas, da amplitude e dos limites dos objetivos e ações. Também, quando consegue compreender o ambiente escolar como um espaço relacional, propondo parcerias que contribuem para a formação da identidade individual e social.

Na Constituição Federal, é garantido o direito à educação a toda a população, indiscriminadamente. Portanto, de acordo com o MEC (Brasil, 2001): compreende-se a educação especial, conforme especificado na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que garanta recursos educacionais especiais em geral, com intuito de apoiar, complementar, suplementar e, em casos específicos, substituir os serviços educacionais comuns, assegurando uma educação escolar que promova o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas, níveis e modalidades da educação escolar.

Dessa maneira, a inclusão dos alunos com deficiência necessita de ajustes e modificações curriculares, envolvendo objetivos, conteúdos e procedimentos que possibilitem o avanço no processo de aprendizagem. Essa estratégia é concebida por um conjunto de procedimentos que almeja proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de comunicação, de possibilidades motoras, cognitivas, socioemocionais e de vida diária, considerando as necessidades específicas dos alunos. Por essas razões, compreende-se que é a escola que se modifica para que o aluno tenha êxito na aprendizagem e construa o conhecimento (González, 2002).

Esse paradigma propõe que a educação deva respeitar a pessoa na forma integral, oportunizando o seu desenvolvimento global, com objetivo de inclui-la efetivamente na sociedade. Para que seja concretizado, é importante que o professor compreenda e respeite as

diferenças dos alunos, conferindo a estes a inclusão educacional e social por meio de uma aprendizagem significativa (Godson, 2001).

Entende-se que a escola inclusiva tem uma relação efetiva com o PPP, pois não adianta apenas ter certa infraestrutura, como rampas e banheiros adaptados, é necessário envolver um processo de reforma na reestruturação das escolas no geral. Assim, poderá assegurar a todos os alunos acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição de ensino (Goodson, 2001).

Nesse contexto, compreende-se que a formação dos profissionais envolvidos com a educação é de suma importância, assim como a assistência às famílias, porque é necessária uma base aos que estarão diretamente comprometidos com as mudanças. Essas são condições básicas que não devem ser impostas, mas que, por si, devem se impor, como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

2.4.1. Educação Especial: uma prática docente no atendimento

Sabe-se que o profissional, para atuar no atendimento dos alunos na educação especial, precisa ter qualificação específica na área em que vai atuar. No que diz respeito ao atendimento dos alunos especiais no contraturno, considera-se as necessidades e potencialidades, por serem trabalhadas com o objetivo de oferecer novas possibilidades para aprender e, de fato ter suas diferenças atendidas e respeitadas.

Entretanto, de acordo com Lima e Carneiro (2016), o AEE, por ser um atendimento especializado, que visa identificar e organizar recursos pedagógicos, em nenhuma hipótese pode ser definido como reforço escolar. Ou seja, esse serviço é uma área do conhecimento que envolve a interdisciplinaridade, recursos, metodologia e práticas pedagógicas que confirmam a inclusão social de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (Gatti, 2013).

A partir dos serviços de atendimento especializado, o profissional da educação especial contribuirá com análises, observações, registros e sugestões do trabalho realizado em sala de aula, que, em parceria com o professor do ensino comum, favoreçam possibilidades de intervenção. Este tipo de atendimento é instituído pela Política de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, em que, de acordo com Brasil (2008), tem “(...) a função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Por sua vez, as atividades aplicadas no AEE se diferenciam das realizadas na sala de aula comum, pois não são substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com objetivo de alcançar autonomia e independência na escola e fora dela.

Partindo desses pressupostos, entende-se que o AEE é um atendimento de caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, tendo sua importância na formação do aluno que participa desse serviço. Acredita-se que, nesse espaço, serão desenvolvidos os eixos conceituais que promoverão maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de atingir as necessidades dos alunos especiais.

Nesse sentido, apresentam-se as atividades do AEE no documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em que, segundo Brasil (2008, p.10), tais atividades:

(...) são disponibilizadas em programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. E que ao longo de todo o processo de escolarização o atendimento precisa estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. E dessa forma, o atendimento educacional especializado é monitorado por meio de instrumentos que promovem monitoramento e avaliação da oferta dos serviços realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados.

Contudo, percebe-se, pela perspectiva da educação inclusiva, que é necessário refletir acerca do atendimento aos alunos da educação especial que frequentam a escola regular e acerca do currículo comum, considerando o atendimento de suas necessidades, visto que seu processo de ensino e aprendizagem é específico é constituído de peculiaridades.

Entretanto, são destacadas, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 13, as funções do profissional atribuídas ao professor do AEE:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial;
- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o quantitativo de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno nos atendimentos especializados e sala comum. (MEC, 2009b, art.13)

Mediante os recursos apresentados, podemos mencionar o ensino e o desenvolvimento de atividades específicas do AEE: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), escrita e leitura braille, orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular, dentre outras.

Contudo, vale ressaltar a importância do trabalho do professor de AEE, em parceria com as famílias, orientando-os a respeito dos recursos utilizados pelo aluno na escola, além de ser possível apresentar sugestões de como trabalhar em parceria com a escola, buscando desenvolver o potencial e fortalecer a autoestima do aluno.

Mais do que desenvolver um trabalho conjunto com o professor da sala comum e com a equipe educacional (gestor, coordenador pedagógico, outros professores) e familiares é necessário promover diálogo com a área da saúde e com diversas equipes intersetoriais.

Ao refletir a respeito do papel da escola no processo de inclusão, acredita-se que seria inviável outro espaço substituir seu caráter social de ensino. Entende-se que a escola constitui um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído. Este lugar é essencial para o desenvolvimento dos alunos e, acredita-se, que para a pessoa com deficiência, não seria diferente.

No entanto, salienta-se a necessidade de realizar um trabalho conjunto entre o professor de sala de aula regular e o profissional do AEE. O objetivo é socializar informações e, também, que o primeiro seja orientado por este último em relação às especificidades e peculiaridades dos alunos da educação especial, sobretudo quanto à organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis aos alunos, visando compreender a todos, independentemente de sua condição e circunstância.

Dessa forma, observa-se que as DNEE salientam a inclusão de alunos nas escolas regulares de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, em que todas as pessoas tenham a oportunidade de aprender com a diversidade, convivendo com as diferenças. Todavia, é imprescindível que as ações e atitudes educativas sejam transformadas, eliminando as barreiras que impossibilitem a interação e as aprendizagens.

Privilegia-se, assim, a formação continuada dos profissionais da educação. Neste cenário, os profissionais e as escolas necessitam de diálogos, orientações e análise das possibilidades de ensinar, respeitando as novas perspectivas da educação, pautadas no aluno, no intuito interacionista. Não se requer apenas que os professores compreendam que as diferenças sejam consideradas diferentes maneiras de se expressar, é necessário atualizarem-se em conhecimentos diversos e atualizados, além de deterem domínio de recursos didáticos e pedagógicos.

Consoante Ferreira, Lima e Garcia (2015), os documentos dispõem intervenções que asseguram o espaço de interação no espaço escolar. A política inclusiva ambiciona firmar aos alunos o direito a: Transversalidade da Educação Especial em período da educação escolar; AEE; Continuidade da escolarização a todos os níveis do ensino; Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; interação e participação da

família e da comunidade; garantia da acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; além da articulação intersetorial e da implementação das políticas públicas.

Assim, compreende-se que o AEE se coloca como possibilidade de mediar essa transformação, priorizando a complementação curricular para os alunos com deficiência, com princípios pedagógicos, sem almejar substituir os conteúdos curriculares. Para tanto, no AEE, precisa-se considerar que a deficiência não limita a sua condição orgânica e/ou intelectual.

O pavor da diferença e do desconhecido que desencadeia o distanciamento, e muitas vezes o isolamento, resulta em sentimentos de inadequação e discriminação, causando limites sociais. Pensar a educação inclusiva a partir dessas representações sociais da deficiência é reforçar as expectativas restritivas daqueles que circundam esses sujeitos, bem como, reforçar as expectativas restritivas quanto à personificação deles.

Outra ambiguidade verificada nesse contexto surge quando a escola, intencionalmente, dispõe de atividades diferenciadas somente e especificamente ao aluno com deficiência, quando, na verdade, o papel da escola é respeitar e possibilitar a expressão das diferenças humanas, demonstrando, assim, que a diversidade é comum a todos.

Dessa forma, acredita-se que a ação inclusiva é um movimento de toda a escola, para todos os alunos, alterando a extensão e a profundidade das adequações necessárias, sendo essencial a ação colaborativa, alicerçada na rede de equilíbrio, em que os atores educacionais estejam envolvidos com o processo e o acesso de todos os bens educativos, comuns e singulares.

Portanto, o cumprimento do papel social da escola e do ensino é primordial ao planejamento e à avaliação, os quais darão ênfase na continuidade do processo de aprendizagem, assegurando os projetos coletivos e individuais da sua comunidade escolar.

3. Serviços inter setorial em colaboração com a Educação Especial e Inclusiva

Sabe-se que a educação, com base na Constituição Federal brasileira, é um direito de todos e um dever do Estado. Contudo, é papel da sociedade incentivar, estimular e colaborar para que todas as pessoas, indiferentemente, garantam sua cidadania, a qualificação para o trabalho e o seu pleno desenvolvimento integral como ser humano, capaz de atuar e viver em sociedade.

Habitua-se, na sociedade, uma reverência às pessoas ditas normais. Por sua vez, em várias situações, a pessoa especial é considerada diferente por apresentar alguma limitação, ficando sujeita à exclusão da sociedade. Acredita-se que isso ocorre, no geral, e a consequência é o afastamento das pessoas com necessidades especiais do grupo social de convívio, originando o processo de exclusão.

Dessa forma, percebe-se que a inclusão das NEEs passa pela aceitação e compreensão de que a sua limitação não a impede de fazer parte da sociedade. Segundo Vygotsky (1997, p.125), “o meio social e sua estrutura é o fator decisivo e final de todo sistema educativo.” Contudo, acredita-se que a aprendizagem não deve ser elucidada prioritariamente com base na perspectiva cognitiva/individualista, pois entende-se que o envolvimento igualitário na dimensão social e afetiva depende do processo de inclusão. Em sociedade, desempenham um papel fundamental no próprio contexto de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, evidencia-se a contextualização da educação especial na inclusão das NEEs, em que se procura evidenciar o processo inclusivo nos municípios brasileiros, destacando a Classe Especial, a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) juntamente ao contexto de efetivação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Entretanto, é pertinente ressaltar a importância dos serviços colaborativos no contexto da Educação Especial e Inclusiva no que tange aos atendimentos a pessoas com necessidades educativas especiais. Segundo González (2002, p.128) há necessidade “de uma escola compreensiva, comprometida com o atendimento da educação como instrumento para promover o desenvolvimento, que visa compensar as desigualdades sociais e culturais”. E assim, percebe-se a importância do apoio dos serviços Inter setoriais (secretaria de educação, secretaria de saúde, secretaria de assistência social e secretaria de administração, dentre outras).

Os serviços colaborativos compreendem com acesso aos serviços dos profissionais que atuam na rede municipal e estadual (professores e técnicos pedagógicos especializados; mediadores do ensino regular com formação especializada nível médio e ou superior; Educador físico; psicólogos; fonoaudiólogos; terapeuta ocupacional; neuropsicopedagogo; assistentes social; médicos especialistas: pediatra, cardiologista, neurologista e psiquiatra) os quais demandam de formações especializadas ao atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos regularmente matriculados na Educação Básica do município investigado. Pois, segundo Correia (1999) os serviços de educação especial são compreendidos a partir do conjunto de serviços de apoio especializado, tais como: atendimento educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico.

E com isso é pertinente considerar a importância dos serviços colaborativos na educação especial e inclusiva segundo Ferreira (1999) a partir da ampliação de reformas educacionais gerais, referentes à garantia de uma educação de qualidade a pessoas com necessidades educativas especiais, como: formação continuada aos professores; organização e flexibilização das estruturas curriculares; recursos materiais, financeiros e humanos; acesso e encaminhamentos aos serviços especializados dentre outras possibilidades inclusivas.

3.1. Contexto da Classe Especial

Compreender a existência da Classe Especial instituída por longo período da história educacional é entender que sua funcionalidade aconteceu em uma sala de aula em escola do ensino regular, com espaço físico e modulação adequados, limitada à atuação do professor especializado para desenvolver atividades direcionadas a alunos com deficiência mental, que utilizava métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Com base na atuação profissional em turma de classe especial, percebeu-se que a prática pedagógica inclusiva visava ao acesso do currículo da base nacional comum, a ser complementada no sistema de ensino e na unidade escolar pela parte diversificada, possibilitando acesso à avaliação pedagógica contínua e tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no ensino regular (Jannuzzi, 2004).

Por volta de 1930, Helena Antipoff promovia o encaminhamento de crianças para diferentes classes, com a intenção de garantir a homogeneidade de alunos. Este encaminhamento aconteceu mediante a elaboração de diagnóstico, tendo como base testes de inteligência (Hamilton, 1992). Contudo, vale ressaltar que Antipoff levou em consideração que o trabalho pedagógico ocorresse em classes homogêneas, pelo fato de as crianças com deficiência considerarem a classe especial o melhor contexto educacional (Herederer, 2010).

Segundo Rafante (2006), acreditava-se que a criação das classes especiais nas escolas descongestionaria o curso das classes, permitindo aos considerados normais o progresso regular. Tal forma de agrupar as pessoas com deficiência, vistas como pessoas irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, viu a classe especial como a garantia de máximo rendimento.

Para Rafante (2006), o trabalho pedagógico homogêneo, direcionado aos conhecimentos que as crianças possuíam, iria garantir maior rendimento e ser benéfico para todos os alunos. Portanto, trata-se de um recurso educacional previsto em lei. Foi nesse tipo de sala especial que os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizaram métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994).

Por muito tempo, a classe especial se perpetuou no âmbito escolar. Porém, com as institucionalizações de políticas públicas inclusivas, esse espaço foi perdendo o caráter de segregação e se inseriu no ambiente das turmas regulares, assegurando aos alunos especiais acesso a uma turma regular que os inclui, na medida do possível, elevando a estima e, ao mesmo tempo, trazendo inúmeras preocupações que se tornaram desafios inclusivos constantes.

3.2. Contexto da implantação da Sala de Recursos Multifuncionais

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação a todas as pessoas e, desde 2008, é ratificado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008), que fomenta a implantação das salas de recursos multifuncionais e a oferta do AEE, norteados pelo Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a), que

discorre a respeito do AEE. Outras políticas providenciam, presidem e direcionam parâmetros para o AEE, instituído pela Resolução nº 09 de 2009 (Brasil, 2009b), que orienta a dinâmica de funcionamento da oferta do AEE, que acontece nas SRMF, no Brasil.

Assim, atendendo à política implementada pelo MEC, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008, que abrange o Programa de Implantação de Salas de Multifuncionais, legitimando a implantação da política de educação inclusiva e normatizando-a para que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação, tenham direito a estar nos espaços escolares onde se realiza o AEE.¹³

Compreende-se que é pertinente, nas SRMF, mobiliários diversos, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos da educação especial que necessitam do AEE no contra turno do ensino regular (Portaria n.2.678/02).

Contudo, sabe-se que a organização e a administração da SRMF são de responsabilidade da gestão escolar. Para tanto, faz-se necessário que o professor que atue nesse serviço tenha formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de educação especial, obtidos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (Portaria n.2.678/02).

Assim, considera-se que as SRMF são espaços constituídos de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos diversos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que tem como propósito garantir condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

¹³ Nesse sentido, destaca-se a implementação do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, que objetiva apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado, por meio do Decreto nº 6571 de 17/09/2008, que deve ser prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com demanda do AEE, matriculados em classes comuns do ensino regular. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do AEE.

Dessa forma, complementando os estudos acerca das SRMF, objetiva-se apresentar informações que venham assegurar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e consolidar a construção e administração de recursos didáticos e pedagógicos, visando eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, além de firmar condições para a continuidade de estudos em todos os níveis de ensino. Portanto, acredita-se que as atividades, os recursos de acessibilidade e pedagógicos inclusivos, que caracterizam o AEE, deverão estar organizados institucionalmente e ofertados, com o intuito de complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular.

Nesse sentido, institui-se que a união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2008), na forma do decreto, com a intenção de amplificar a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, também do ensino regular.

Concebe-se que o serviço especializado, partindo do entendimento da função do AEE ofertado pelas SRMF, transcorre nas etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior. Por essas razões, considera-se de suma importância que o serviço aconteça nos ambientes escolares, visando atender as necessidades dos alunos dependentes de ações de interação para o Resolução CNE/CP 1).

3.3. Contexto da criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE

Entende-se que o direito à educação para todas as pessoas seja garantido em todas as etapas e níveis de ensino. Contudo, o grande desafio, atualmente, que envolve todas as sociedades do mundo em sua plenitude, é garantir a todas as pessoas os benefícios gerais de uma educação de qualidade, em que todos possam usufruir dos recursos necessários e suficientes, condizentes com a efetivação do ensino-aprendizagem (Sim-Sim, 2001).

A difusão do direito de todas as crianças à educação alterou a perspectiva educativa em relação à definição de alunos na base das suas especificidades, agregadas por limitações categóricas e definidas por parâmetros exteriores à criança (ex.: cegueiras, surdez, atraso mental, autismo, entre outros). A essência passou a fixar nas capacidades educativas da criança

e, conseqüentemente, nas suas necessidades específicas, para percorrer com sucesso o percurso educativo. Dessa forma, deu-se início à definição de “Necessidades Educativas Especiais” (Sim-Sim, 2001).

No entanto, para Sim-Sim (2001), mesmo com a efetivação da definição conceitual de NEEs, em muitas situações, houve deturpações e leituras hermenêuticas incorretas do conceito, o que condicionou a identificação de noção de déficit. Ou seja, esqueceu-se a essência do conceito, que seria o provimento de meios educativos que excluíssem ou minimizassem as barreiras conhecidas no ensino-aprendizagem das pessoas com NEE.

Portanto, uma escola que atenda a todos significa muito mais que um espaço com estruturas físicas, representa um espaço acessível onde se tenha mecanismos necessários e específicos, estimuladores da aprendizagem, das potencialidades cognitivas, sociais e afetivas, independentemente das condições específicas de cada cidadão (Minetto, 2008). Entretanto, essa fundamentação está instituída na Declaração Mundial sobre Educação por todos,¹⁴ datada de 1990, e orientada aos alunos com NEE na Declaração de Salamanca (1994), partindo desses pressupostos que os conceitos de educação inclusiva firmaram na sociedade.

Síntese

A prática docente no atendimento desses alunos requer uma abordagem individualizada, em que o professor busca compreender as necessidades e potencialidades de cada estudante, adaptando o ensino de acordo com suas características. Por isso, a formação docente é um pilar para a efetivação da educação especial e para práticas pedagógicas inclusivas. Os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, desenvolvendo habilidades e competências que lhes permitam atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem a criação de estratégias de ensino flexíveis, o uso de recursos de acessibilidade, a adaptação de materiais didáticos e a promoção de metodologias que considerem a diversidade de aprendizado dos estudantes. O foco é garantir que todos os alunos possam participar ativamente das atividades escolares e desenvolver todo o seu potencial.

¹⁴ UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990).

A formação docente em Educação Especial e Inclusiva deve abranger conhecimentos de diferentes deficiências, transtornos e necessidades educacionais especiais, bem como estratégias de adaptação curricular e uso de recursos de acessibilidade. Além disso, é importante que os professores sejam sensibilizados para a importância da inclusão e para o combate ao preconceito e à discriminação.

A inclusão refere-se ao processo de garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos, incluindo as NEEs, no ambiente escolar e em todas as atividades educacionais. Quando se pensa no contexto da Classe Especial, na separação dos alunos com necessidades educacionais especiais em turmas separadas das demais, enxerga-se um modelo de segregação, ao passo que a SRMF é um espaço da escola regular, destinado a oferecer AEE aos alunos que necessitam de apoio adicional. Nesse ambiente, são oferecidos recursos, materiais e estratégias específicas para atender as necessidades de cada aluno. A SRMF é considerada uma estratégia de apoio à inclusão, pois complementa o ensino regular, permitindo que os alunos com NEEs recebam apoio individualizado dentro do ambiente escolar inclusivo.

Contudo, os serviços colaborativos compreendem ao acesso dos serviços profissionais que atuam na educação básica da rede municipal (professores e técnicos pedagógicos especializados; mediadores do ensino regular com formação especializada nível médio e ou superior; Educador físico; psicólogos; fonoaudiólogos; terapeuta ocupacional; neuropsicopedagogo; assistente social; médicos especialistas: pediatra, cardiologista, neurologista e psiquiatra) os quais demandam de formações especializadas ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos regularmente matriculados na Educação Básica do município investigado.

Já o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) oferece serviços especializados para alunos com NEEs. Pode ser vinculado à rede pública de ensino ou pode funcionar de forma independente. O CAEE possui uma equipe multidisciplinar, que inclui psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, que trabalham em conjunto para oferecer um atendimento mais abrangente e especializado aos alunos. Esse atendimento pode ocorrer em conjunto com a escola regular ou em casos mais complexos, pode, também, envolver aulas e atividades específicas, oferecidas exclusivamente pelo CAEE.

A educação especial e a inclusão das NEEs buscam garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas características e necessidades individuais. A abordagem da classe especial está sendo gradativamente substituída pelo modelo inclusivo, em que os alunos são atendidos na escola regular, podendo receber apoio adicional na SRMF ou no CAEE, conforme suas necessidades específicas. O objetivo é promover a igualdade de oportunidades e a plena participação de todos os estudantes na vida escolar e na sociedade.

Em resumo, a educação especial e a prática docente no atendimento envolvem o atendimento personalizado aos alunos com necessidades especiais, com suporte do AEE. As práticas pedagógicas inclusivas visam garantir a inclusão de todos os alunos, e a formação docente é essencial para capacitar os professores para lidar com a diversidade e promover a aprendizagem de todos os estudantes. Isso inclui o discernimento da educação especial nos municípios brasileiros, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Este capítulo tem como premissa apresentar a metodologia, ou seja, o caminho da pesquisa empírica, os instrumentos científicos, o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos que garantem e sustentem esta investigação empírica.

Para responder aos questionamentos dessa investigação, surge-se a seguinte questão de partida: qual a percepção dos docentes, dos mediadores e técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA quanto aos serviços colaborativos de intervenção que promovam a adequação do Atendimento Educacional Especializado AEE aos alunos Necessidades Educativas Especiais NEEs e às suas necessidades, no sentido de otimizar as suas potencialidades?

Nesse sentido, retomam-se os objetivos principais deste trabalho, de analisar a perspectiva dos docentes e técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA e elaborar propostas de intervenção que promovam a adequação do Atendimento Educacional Especializado dos alunos NEEs às suas necessidades, no sentido de otimizar as suas potencialidades.

Será apresentado, ainda, o contexto da investigação, a população, os critérios de inclusão e exclusão, o desenho da investigação, a abordagem metodológica, as definições do tipo de pesquisa empregado, o percurso de autorização para realização da pesquisa e todos os procedimentos adotados.

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo Geral

O presente estudo visa analisar a percepção dos docentes, dos mediadores e dos técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa quanto aos serviços de colaboração de intervenções na rede regular da educação básica.

4.1.2. Objetivos Específicos

Dessa forma, propõe-se como objetivos específicos, em relação a equipe colaborativa em relação a rede de apoio escolar da zona urbana do município:

- Conhecer as percepções dos docentes do ensino regular, mediadores e técnicos especialistas da zona urbana em relação à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com NEEs;
- Discernir as expectativas dos docentes do ensino regular, mediadores e técnicos especialistas da Zona Urbana em relação à inclusão dos alunos NEEs nas turmas regulares;
- Sugerir proposta de apoio colaborativo no atendimento aos alunos com NEEs do município.

4.2. Método de Investigação

Entende-se que a parte metodológica e os métodos específicos de uma investigação requerem cuidados minuciosos, que devem ser efetivados com o detalhamento de todos os procedimentos utilizados na investigação. Dessa forma, subscrevem-se neste capítulo os procedimentos metodológicos e métodos fidedignos que serão usados no desenvolvimento desta pesquisa.

O método de investigação utilizado no desenvolvimento deste estudo partiu do pressuposto da Investigação Empírica. Para tanto, foi necessária uma sistematização

organizacional do levantamento bibliográfico, satisfatório aos domínios cognitivos do pesquisador referente ao tema da tese a ser desenvolvida. Ou seja, com base nos conhecimentos literários e na propriedade estrutural e metodológica, o pesquisador foi capaz de organizar a descrição e efetivar a investigação.

Tendo isso em vista, este capítulo foi estruturado de acordo com a seguinte descrição. *A priori*, foi feita uma exposição reflexiva acerca das metodologias e métodos de investigação empírica. Em seguida, foi feita a caracterização do contexto investigado. Posteriormente, foi apresentado o plano de investigação empírico descrito em suas fases. Por último, apresentou-se todo o procedimento utilizado na execução da investigação empírica.

É um estudo transversal, descritivo, de metodologia mista, quantitativa e qualitativa que visa apresentar como parâmetros, sugestões para possíveis replicações das técnicas aplicadas nesta investigação e realizar análises das práticas exitosas das boas práticas inclusivas.

4.2.1. Participantes– Docentes, Mediadores, Técnicos do CAEE e Técnicos SRMF

No que se refere aos participantes da pesquisa, pode-se perceber, neste estudo, o quantitativo exposto em relação ao número dos envolvidos. Assim, participaram da investigação um total quantitativo de cento e quatorze indivíduos (n=114), sendo estes sistematizados em setenta e nove professores do Ensino Regular da Zona Urbana (n=79); seis profissionais especialistas da SRMF (n=6), dentre estes técnicos pedagógicos e professores especializados em Educação Especial e Inclusiva; seis técnicos especialistas do CAEE (n=6), dentre estes psicopedagoga, psicóloga, assistente social, fonoaudióloga, educador físico e gestora institucional e vinte e três mediadores \ auxiliares do Ensino Regular (n=23).

Foram aplicados 114 questionários aos participantes e destes 79% (n=79) eram docentes do ensino regular com a inclusão das PNEEs nas turmas regulares; 23% (n=23), mediadores/auxiliares do ensino regular na inclusão das PNEEs em turmas regulares; 6% (n=6) técnicos especialistas em atendimentos às PNEEs no CAEE; e 6% (n=6) técnicos especialistas nos atendimentos das PNEEs na SRMF.

4.2.1.1. Participantes - Docentes

Em relação aos Docentes, foram aplicados cerca de 79 questionários, cujos perfil sociodemográfico segue na tabela abaixo:

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos Docentes

		N	%
Sexo	Feminino	55	70
	Masculino	24	30
Idade	18 a 28	2	3
	29 a 39	22	28
	40 a 49	38	48
	50 a 60	15	19
	Sem resposta	2	3
Formação	Magistério	4	5
	Licenciatura	28	36
	<i>Lato sensu</i>	43	54
	<i>Stricto sensu</i>	4	5
Formação Especializada	Sim	25	32
	Não	53	67
	Sem resposta	1	1
Situação Profissional	Efetivo	75	95
	Contratado	4	5
Tempo de atuação	1 a 10 anos	13	16
	11 a 20 anos	52	66
	21 a 30 anos	11	14
	31 a 40 anos	1	1
	Sem resposta	2	3
Trabalha com alunos especiais	Sim	50	63
	Não	29	37

Assim, sobre os professores, pode-se afirmar que há prevalência do sexo feminino (70%, n=55) em relação ao sexo masculino que somaram (24), totalizando 79 pessoas. Destes, a prevalência quanto idade foi de 40 a 49 anos. O grau de formação também variou, sendo 5% com magistério, 36% com licenciatura, 54% com *lato sensu* e 5% com *Stricto sensu*.

A respeito das especializações, 32% eram especializados, 67% sem especialização e 1% não respondeu. No total, 95% são efetivos e 5% apenas contratados. A variação de tempo de trabalho foi: com prevalência de 66% de 11 a 20 anos com experiência.

No mais, 63% trabalham com alunos especiais, enquanto 37% dos entrevistados neste critério não trabalham com esses discentes no período desta investigação.

4.2.1.2. Participantes – Mediadores/Auxiliares do Ensino Regular

Foi realizada uma pesquisa com os profissionais mediadores/auxiliares do Ensino Regular que atuam com a inclusão das PNEEs nas turmas regulares, um total de vinte e três profissionais (n=23).

Tabela 2. Perfil sociodemográfico dos Mediadores/Auxiliares do Ensino Regular

		N	%
Sexo	Feminino	17	73,9
	Masculino	6	27
Idade	18 a 28	4	10,5
	29 a 39	14	74
	40 a 49	4	10,5
	50 a 60	1	5
	Sem resposta	0	0
Formação	Ensino médio	7	31
	Superior completo	6	26
	Superior incompleto	9	39

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

	<i>Lato sensu</i>	1	4
	<i>Stricto sensu</i>	0	0
Formação Especializada	Sim	1	4
	Não	22	96
	Sem resposta	0	0
Situação Profissional	Efetivo	20	87
	Contratado	3	13
Tempo de atuação	1 a 10 anos	16	70
	11 a 20 anos	4	17
	21 a 30 anos	0	0
	31 a 40 anos	0	0
	Sem resposta	3	13
Trabalha com alunos especiais	Sim	23	100
	Não	0	0

Sobre os mediadores \ auxiliares, pode-se afirmar que há 73,9% que são do sexo feminino (17) os do sexo masculino contabilizaram (6), totalizando 23 pessoas. Destes, destacaram 74% com idades entre os 29 a 39 anos . O grau de formação também variou, sendo 31% com ensino médio, 26% com ensino superior completo, 39% com ensino superior incompleto, 4% com *Lato sensu* e 0% com *Stricto sensu*.

A respeito das especializações, prevaleceram o percentual de 96% sem especialização. No total, 87% são efetivos e 13% apenas contratados. A variação de tempo de trabalho foi de 70% , de 1 a 10 anos com experiência. No mais, 100% trabalham com alunos especiais.

4.2.1.3. Participantes – Técnicos do CAEE

Foi realizada uma pesquisa com os técnicos especializados do CAEE do município de São João de Pirabas-PA (n=6) em que se constatou que 83% dos profissionais atuantes pertencem ao sexo feminino e 17% ao sexo masculino, o que vem reforçar a presença feminina

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

nos atendimentos. As idades identificadas variaram em sua maioria (50%) e estão na faixa etária dos 29 a 39 anos e 33%, de 40 a 49 anos.

Tabela 3. Perfil sociodemográfico dos Técnicos do CAEE

		N	%
Sexo	Feminino	5	83
	Masculino	1	17
Idade	18 a 28	0	0
	29 a 39	3	50
	40 a 49	2	33
	50 a 60	1	17
	Sem resposta	0	0
Formação	Magistério	0	0
	Licenciatura	2	33
	Lato Sensu	3	50
	<i>Stricto sensu</i>	1	17
Formação Especializada	Sim	6	100
	Não	0	0
	Sem resposta	0	0
Situação Profissional	Efetivo	6	100
	Contratado	0	0
Tempo de atuação	1 a 10 anos	2	33
	11 a 20 anos	4	67
	21 a 30 anos	0	0
	31 a 40 anos	0	0
	Sem resposta	0	0
Trabalha com alunos especiais	Sim	6	100
	Não	0	0

Assim, sobre os técnicos do CAEE, pode-se afirmar que a prevalência de 83% eram do sexo feminino (5). O grau de formação também variou, sendo 33% com licenciatura, 50% com Lato sensu e 17% com Stricto sensu.

A respeito das especializações, 100% eram especializados. No total, 100% são efetivos. A variação de tempo de trabalho foi: 33% de 1 a 10 anos, 67% de 11 a 20 anos. No mais, 100% trabalham com alunos especiais.

4.2.1.4. Participantes – Técnicos Especialista da SRMF

Foi realizada uma pesquisa com os técnicos especialistas da SRMF do município de São João de Pirabas-PA (n=6) em que se constatou que todos os profissionais atuantes pertencem ao sexo feminino (100%).

Tabela 4. Perfil sociodemográfico dos Especialistas da SRMF

		N	%
Sexo	Feminino	6	100
	Masculino	0	0
Idade	18 a 28	0	0
	29 a 39	5	83
	40 a 49	1	17
	50 a 60	0	0
	Sem resposta	0	0
Formação	Magistério	0	0
	Licenciatura	1	17
	Lato Sensu	5	83
	<i>Stricto sensu</i>	0	0
Formação Especializada	Sim	5	83
	Não	1	17
	Sem resposta	0	0
Situação Profissional	Efetivo	6	100
	Contratado	0	0
Tempo de atuação	1 a 10 anos	0	0

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

	11 a 20 anos	5	83
	21 a 30 anos	1	17
	31 a 40 anos	0	0
	Sem resposta	0	0
Trabalha com alunos especiais	Sim	6	100
	Não	0	0

Assim, sobre os especialistas da SRMF, pode-se afirmar que 100% eram do sexo feminino (6), totalizando 6 pessoas. Destes, 83% de 29 a 39 anos, 17% de 40 a 49 anos. O grau de formação também variou, sendo 17% com licenciatura e 83% com *Lato sensu*.

A respeito das especializações, 83% eram especializados. No total, 100% são efetivos. A variação de tempo de trabalho foi: 83% de 11 a 20 anos e 17% de 21 a 30 anos. No mais, 100% trabalham com alunos especiais.

4.3. Materiais

4.3.1. Questionário sociodemográfico

Com o intuito de obter respostas fidedignas na coleta e análise dos dados, sentiu-se a necessidade de produzir um questionário sociodemográfico (Cf. Anexo I). Este está sistematizado por categorias: (I) dados pessoais, no que tange à idade dos sujeitos investigados, sexo, habilitações literárias, profissão e tempo de serviços na área. Na (II), serão recolhidos os dados por meio de questões acerca das percepções e expectativas entre os professores do ensino regular que atuam com alunos com NEEs na zona urbana, entre professores especialistas que atuam na SRMF e entre os técnicos especializados que atuam no CAEE, a respeito da educação especial e inclusiva oferecida no município de São João de Pirabas-PA e acerca dos profissionais mediadores das PNEEs, também, no ensino regular no município.

4.3.2. Inquérito por questionário

Com o propósito de efetivar os objetivos deste estudo, selecionou-se como instrumento de investigação o inquérito por questionário, pelo fato de a referida técnica de recolhimento de dados ter por finalidade a obtenção de informações adequadas e satisfatórias que possam ser analisadas, pois nos permite extrair modelos para análise e realizar comparações, conforme indaga Fortin (2009).

Sabe-se que esse método é bastante utilizado em investigações na área de Ciências Sociais, em que são designados, para identificar as possibilidades diversificadas do modo de vida, os comportamentos, os valores e as opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tendo isso em vista, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a utilização do inquérito por questionários confirmam que a contribuição essencial consiste na possibilidade de exemplificar o máximo de dados e de proceder, por conseguinte, às expressivas análises de correlação. Além disso, possibilita o anonimato das respostas e facilita a administração, tornando possível atingir um contingente de pessoas numa área geográfica extensa.

Entretanto, para a construção e aplicabilidade do questionário de investigação, foram analisados alguns instrumentos de recolha de dados: revista e literatura referentes à temática e aplicação de teste preliminar aos profissionais que não serão foco de investigação, para garantir a veracidade dos questionamentos utilizados na investigação pelos sujeitos em lócus da pesquisa. Partindo disso, criou-se um inquérito por questionário específico, pois, segundo Hill e Hill (2012), nesse caso, o estudo tem como base escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final, que terá como objetivo eleger perguntas adequadas para serem elucidadas na versão final do questionário que se deseja utilizar na investigação.

Após esses procedimentos, elaboramos uma lista de itens, levando em consideração os meios mais relevantes, e a partir disso, foi possível construir um inquérito por questionário com questões pertinentes ao processo investigativo. Este foi avaliado por dois (n=2) especialistas e foi feita a análise cognitiva dos itens com dois (n=2) docentes e dois (n=2) técnicos especializados na área da educação especial e inclusiva. Dessa forma, o questionário foi considerado apto para ser administrado na investigação proposta.

Para tanto, teve-se como norte os seguintes questionamentos:

Em relação às percepções da equipe colaborativa: CAEE, SRMF, mediadores e docentes quanto ao atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais do Ensino Regular da Zona Urbana, fez-se os seguintes levantamentos:

- Qual sua percepção em relação à educação especial e inclusiva dos alunos com NEEs nas turmas regulares de ensino?
- Quais suas expectativas em relação à educação especial e inclusiva dos alunos com NEEs nas turmas regulares, quanto ao apoio familiar e aos serviços especializados?

Com base no planejamento do guia investigativo, buscou-se planificar uma estrutura semidireta, com questões fechadas e abertas, visando à potencialização enriquecedora e significativa das percepções e expectativas dos sujeitos investigados.

Nesse intuito, os inquéritos por questionários foram produzidos por categorias: dos docentes do ensino regular, um total de cinquenta e um questionamentos ; do(a) mediador(a) da educação especial e inclusiva, um total de cinquenta ; dos docentes especialistas da SRMF, um total de trinta e sete questionamentos ; e dos técnicos especializados do CAEE, um total de trinta e oito questionamento , sendo que os indivíduos responderão com base em sua categoria de investigação, com o intuito de gerar dados, partindo dos seguintes levantamentos:

- Para os docentes do Ensino Regular o I inquérito trata-se de um levantamento dos dados sociodemográficos, em que foram usados oito questionamentos, os quais envolveram indagações sobre: sexo, idade, formação acadêmica, formação especializada em Educação Especial e Inclusiva, situação profissional, tempo de atuação, número de alunos com NEEs. O -II inquérito trata de indagações acerca da Prática Pedagógica Inclusiva, em que foi feito um quantitativo de quarenta questões acerca das práticas docentes no Ensino Regular e no que se refere à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, terão como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. No III inquérito, aplicou-se duas questões subjetivas e uma questão objetiva a respeito da percepção docente do Ensino Regular em relação à Educação Especial e Inclusiva no município.

- Para os técnicos especializados da SRMF, o I inquérito trata-se de um levantamento dos dados sociodemográficos em que foram usados sete questionamentos, os quais envolveram indagações sobre: sexo, idade, formação acadêmica, formação especializada em Educação Especial e Inclusiva, situação profissional, tempo de atuação, número de alunos com NEEs. O II inquérito trata de indagações sobre Prática Pedagógica Inclusiva em que foi feito um quantitativo de vinte e sete questões sobre as práticas docentes especializada na SRMF em relação à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. No III inquérito, aplicou-se duas questões subjetivas e uma questão objetiva acerca da percepção docente especializada da Sala de Recursos Multifuncionais em relação à Educação Especial e Inclusiva no município.
- Para os técnicos especialistas do CAEE, o I inquérito trata-se de um levantamento dos dados sociodemográficos em que foram usados sete questionamentos, os quais envolveram indagações sobre: sexo, idade, formação acadêmica, formação especializada em Educação Especial e Inclusiva, situação profissional, tempo de atuação, número de alunos com NEEs. O II inquérito trata de indagações sobre Prática Pedagógica Inclusiva em que foi feito um quantitativo de vinte e oito questões acerca das práticas técnicas especializadas no CAEE em relação à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. No III inquérito, aplicou-se duas questões subjetivas e uma questão objetiva a respeito da percepção técnica especializada em relação à Educação Especial e Inclusiva no município.
- Para os técnicos Mediadores das PCDs do Ensino Regular, o I inquérito trata-se de um levantamento dos dados sociodemográficos em que foram usados sete questionamentos, os quais envolveram indagações sobre: sexo, idade, formação acadêmica, formação especializada em Educação Especial e Inclusiva, situação profissional, tempo de atuação e se trabalha com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O II inquérito trata de indagações sobre Prática Pedagógica Inclusiva em que foi feito um quantitativo de quarenta questões acerca das práticas

docentes no Ensino Regular , no que se refere à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo como assertivas: *Não, Sim e Não sei*. No III inquérito, aplicou-se duas questões subjetivas e uma questão objetiva a respeito da percepção docente do Ensino Regular em relação à Educação Especial e Inclusiva no município.

4.4. Procedimentos

O projeto de doutoramento foi submetido à apreciação avaliativa pela Comissão de Ética da Plataforma Brasil (Cf. Anexo 2), bem como foi solicitada autorização para a aplicabilidade do inquérito nos ambientes escolar e institucional, à Secretaria Municipal de Educação - SEMED¹⁵ no município de São João de Pirabas-PA (Cf. Anexo 3).

Os inquéritos por questionários foram construídos com base em pesquisas bibliográficas, consultas em diversos trabalhos científicos, incluindo teses e dissertações e na experiência profissional no campo da Educação Especial e Inclusiva, adquiridos no âmbito profissional em que o investigador atua como coordenador de referência da Educação Especial e Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação do referido município em estudo.

O inquérito por questionário foi submetido a um parecer de peritos avaliativos no evento científico da Universidade Fernando Pessoa, quando foram feitas apreciações e avaliações construtivas pelos pesquisadores presentes. Com base nesse viés avaliativo em um lócus de investigação diferente do ambiente a ser investigado, foi aplicado um pré-teste do questionário a quatro indivíduos (2 professores e 2 técnicos), os quais não fizeram parte dos participantes. O intuito de aplicar o pré-teste foi garantir reflexão construtiva, de forma a ratificar possíveis lacunas existentes, questões de incompreensões ou de inadequações dos questionamentos levantados sobre o estudo, ou seja, proceder-se à análise cognitiva dos itens (Ribeiro, 1999).

No presente estudo, por meio da aplicação do pré-teste, pretendeu-se testar questões significativas que, de acordo com Fortin (2003), sejam pertinentes; conhecer a clareza e precisão dos termos utilizados; verificar se há dúvidas ou dificuldades com base na opinião dos

¹⁵ SEMED-Secretária Municipal de Educação de São João de Pirabas-Pa.

investigados no que se refere ao preenchimento dos inquéritos e verificar se há necessidade de acrescentar e/ou eliminar questionamentos. Para sistematizar esta análise, foi utilizada uma ficha-página. As respostas dadas foram no sentido de validar os questionários não tendo sido propostas alterações.

Para a efetivação e aplicação dos inquéritos por questionários evidenciou, a importância em ter entrado em contato presencial com as gestões escolares e institucionais (SEMED, SRMF e CAEE) do município de São João de Pirabas-PA, a fim de solicitar a autorização e o consentimento informado para aplicação dos questionários de recolha dos dados nos respectivos estabelecimentos de Ensino (ANEXO III). Assim, a participação dos indivíduos da amostra foi formalizada mediante a entrega e o recebimento do documento de consentimento informado, o que efetivou a aplicabilidade dos inquéritos por questionários aos sujeitos investigados.

Após o consentimento informado dos docentes, dos gestores escolares e dos administradores institucionais, foram realizadas plenárias por grupos de investigação, para que fossem orientados sobre as propostas do estudo. Para garantir o anonimato na recolha dos dados coletados, estas foram feitas solicitando o depósito, em urnas construídas para o efeito, para depositarem os inquéritos aplicados. As urnas foram lacradas, contendo apenas uma venda onde foram colocados os inquéritos respondidos. E só foi aberta quando todos os participantes devolveram os questionários respondidos. As referidas urnas ficaram em locais estratégicos, de acordo com o grupo investigado, tais como: sala de professores, Sala de Recursos Multifuncionais, Centro de Atendimento Educacional Especializado. Nos inquéritos, não houve identificação nominal, evitando, dessa forma, a identificação do participante da investigação, cumprindo-se assim os critérios de anonimato e confidencialidades.

5. Apresentação de resultados

5.1. Percepções e expectativas condizentes com os docentes do ensino regular em relação a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas regulares

Para entendimento da coleta de dados realizada, optou-se, inicialmente, por demonstrar um panorama geral dos profissionais atuantes no apoio colaborativo em relação às pessoas com necessidades educativas especiais do município de São João de Pirabas-PA, observados nos

questionários respondidos das quatro categorias já descritas. Os dados coletados foram agregados por categorias de análise, levando em consideração o tratamento quantitativo e qualitativo destes e da escolha de informações similares, repetidas, ou de dados irrelevantes.

PARTE II do questionário – Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva

Seguem-se as indagações acerca da Prática Pedagógica Inclusiva, em que foi realizado um quantitativo de quarenta questões a respeito das práticas docentes no ensino regular, no que tange à educação especial e inclusiva dos alunos com NEEs, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. As respostas foram quantificadas e distribuídas dentro de cada item para facilitar o entendimento.

Tabela 5. Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Docentes

Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Docentes				
Nº	Questões	Não	Sim	Não sei
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?	40%	60%	-
02	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?	27%	69%	4%
03	A formação proporcionada pela município é adequada?	40%	40%	20%
04	Se respondeu SIM, considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais? (*) ¹⁶	15%	44%	6%
05	Sente-se preparado(a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	71%	17%	12%
06	No município, há ambientes de atendimentos educacionais especializados?	6%	94%	-
07	Se respondeu SIM, esses ambientes têm contribuído positivamente para sua prática pedagógica?	17%	76%	7%
08	Considera suficiente o número de Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	67%	27%	6%

¹⁶ O percentual restante (35%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcada no item 4.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

09	Tem procurado orientações nos ambientes em Atendimento Educacional Especializado do município para melhorar sua prática pedagógica?	44%	54%	2%
10	Faz adaptações curriculares para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	17%	83%	-
11	Considera fácil trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais?	96%	2%	2%
12	Considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em suas aulas?	10%	80%	10%
13	Sua prática pedagógica permite desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	15%	64%	21%
14	Considera o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva?	69%	25%	6%
15	Se respondeu NÃO, acredita que a prática pedagógica inclusiva depende do quantitativo de alunos matriculados por turma? ¹⁷	2%	73%	8%
16	Considera que na matrícula dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares seja levada em consideração a faixa-etária dos mesmos?	23%	71%	6%
17	Há recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	75%	10%	25%
18	A Unidade de Ensino recebe verbas do Ministério da Educação, Estadual e ou Municipal para adquirir recursos ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	18%	30%	52%
19	Se respondeu SIM, considera que os investimentos na Educação Especial e Inclusiva são suficientes para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva satisfatória? ¹⁸	38%	13%	20%
20	É correto que as adaptações das práticas pedagógicas do Ensino Regular sejam feitas por especialista da Sala de Recursos Multifuncionais?	38%	52%	10%
21	Considera importante a colaboração e interação entre família, docente e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?	8%	92%	-
22	Concorda que os familiares, docentes do ensino regular e profissionais especializados devem colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	10%	90%	-

¹⁷ O percentual restante (17%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcada no item 15.

¹⁸ O percentual restante (29%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcada no item 19.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

23	Considera os familiares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais participativos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Regular?	50%	31%	19%
24	Se respondeu NÃO, considera que o ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais depende do apoio dos familiares, docentes e dos profissionais especializados? ¹⁹	8%	60%	6%
25	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?	31%	65%	4%
26	Os atendimentos especializados do município têm qualidade?	11,5%	63,5%	25%
27	Conhece a legislação da Educação Especial e Inclusiva do país?	38%	46%	16%
28	No município, tem legislação da Educação Especial e Inclusiva?	2%	38%	60%
29	Considera importante a terminalidade do ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais? ²⁰	11,5%	75%	6,5%
30	Concorda que o aluno com Necessidades Educativas Especiais tenha um prazo etário para permanecer na escola?	40%	46%	14%
31	Se respondeu NÃO, considera importante a permanência do aluno com Necessidade Educativas Especiais no ensino regular? ²¹	8%	56%	6%
32	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do município corresponde às Necessidades Educativas Especiais dos alunos especiais?	38%	40%	22%
33	O docente do ensino regular atende os alunos com Necessidades Educativas Especiais com base em suas limitações e potencialidades?	25%	63%	12%
34	Considera importante fazer planejamento específico para alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados na turma de ensino regular?	12%	84%	4%
35	Considera importante que o docente do ensino regular busque orientações especializadas na Sala de Recursos Multifuncionais para trabalhar com o aluno com Necessidades Educativas especiais?	8%	92%	-
36	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA contribui positivamente na formação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	12%	85%	3%

¹⁹ O percentual restante (24%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcadas no item 24.

²⁰ O percentual restante (8%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcadas no item 29.

²¹ O percentual restante (30%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcadas no item 31.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

37	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do Município de São João de Pirabas-PA é satisfatória enquanto processo inclusivo?	40%	50%	10%
38	Se respondeu NÃO, acredita que o processo inclusivo depende da parceria da sociedade em geral? ²²	10%	71%	-
39	Considera que a Educação Especial e Inclusiva tem evoluído positivamente no Município de São João de Pirabas-PA?	13%	83%	4%
40	Se respondeu NÃO, concorda que a Educação Especial e Inclusiva é um processo contínuo de evolução? ²³	4%	54%	4%

PARTE III do Questionário– Percepção Docente

No que se refere à Percepção do Docente, foram feitas duas perguntas dissertativas e ambas foram feitas a análise de conteúdo de Bardin (2016). A primeira questão solicitou que os participantes listassem cinco aspectos que consideram dificultar ou impedir o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município.

Para esse questionamento, surgiram 36 categorias que foram apresentadas as quais apresentam maiores frequências quanto aos aspectos questionados são: 44% consideram falta de apoio familiares; 12% falta de adaptações físicas; 18% excesso de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares; 11% falta de formações continuadas; 15% falta de materiais pedagógicos inclusivos; 33% falta de formação aos docentes do ensino regular; 21% falta de valorização profissional; 19% insuficiência de Recursos multifuncionais dentre outros.

Tabela 6. Aspectos que dificultam ou impedem que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município segundo os docentes

Categoria	Subcategoria	Frequência
	Aceitação do aluno	3
	Adaptações (físicas)	12
	Apoio da Família	44
	Apoio Gestão Educacional	5

²² O percentual restante (19%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcada no item 38.

²³ O percentual restante (38%) refere-se aos questionários que se encontravam sem respostas marcada no item 40.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

Aspectos que dificultam ou impedem o êxito do processo de ensino-aprendizagem	Apoio Docente	9
	Apoio de Técnicos da Educação	9
	Apoio Técnico Pedagógico	8
	Ausência de profissionais de atendimento AEE	1
	Bullying	1
	Dificuldade de concentração dos alunos	1
	Enturmação dos alunos PNE	2
	Excesso de aluno PCD na sala	18
	Extensão de tempo (Professor/aluno)	3
	Falta tempo para elaboração de atividades inclusivas	6
	Falta Formação	11
	Falta Valorização profissional	4
	Falta Material Pedagógico Inclusivo	15
	Falta acompanhante em sala de aula	1
	Falta apoio	1
	Falta Planejamento Pedagógico	8
	Falta informação sobre os alunos especiais/laudo	4
	Famílias de baixa-renda	4
	Formação docente	33
	Intérprete	1
	Livro didático adaptado	5
	Orientações	1
	Prática docente	1
	Presença da Equipe CAEE na escola	2
	Recursos didáticos Inclusivo	14
	Valorização profissional	21
	Reuniões periódicas	4
	Reuniões pedagógicas inclusivas	1
Sala de Recursos Multifuncionais	19	
Sentimento de Exclusão	3	
Tempo estendido professor x aluno	1	
Transporte escolar	5	
Valorização do profissional	6	

Dentre os aspectos que dificultam ou impedem que tenham êxito no ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 28 subcategorias que serão representadas pelos participantes:

e.g. = P10= “Falta de formações para capacitação dos docentes; falta de planejamento específicos para educação especial; falta de interação entre as instituições; falta de estruturas físicas adequadas; falta de recursos materiais e didático”;

P12 = *“Primeiramente a escola que abriga os alunos na educação inclusiva tem de ser preparada adequadamente com profissionais adequados e comprometidos com espaços direcionados para esse tipo de deficiência”;*

P26 = *“A família; o número de alunos por turma; falta de materiais adequados; falta de auxiliar de interprete de libras; falta de formação para se trabalhar com determinada necessidade especial”;*

P29 = *“Não há recursos suficientes na unidade de ensino para atender os alunos com necessidades educativas especiais; não há salas suficientes de recursos multifuncionais para atender os alunos”;*

P37 = *“Falta de conhecimento em alguns casos; dificuldades de concentração dos alunos; mais apoio do setor competente; aproximação dos pais; tempo especial para o professor com aluno”;*

P45= *“Falta de apoio da família; número excessivo de alunos matriculados por turma; dificuldade de apoio dos especialistas; falta de material didático; falta de formação”;*

P52 = *“A falta de recursos pedagógicos adaptados; a falta de acompanhante em sala de aula; a participação da família; a falta de apoio dos profissionais nas escolas”;*

P59= *“Falta tempo para a elaboração das atividades; falta capacitação para melhor contribuir com o ensino aprendizagem do aluno; falta espaço físico não adaptado; excesso de alunos na sala de aula; material adaptado”;*

P70= *“Falta de recursos; falta de capacitação dos professores; falta de escolas inclusivas; falta de planejamento semanal; falta de incentivo financeiro”;*

P76= *“Falta de recursos pedagógicos nas escolas; falta de preparo de alguns docentes; falta de apoio de algumas famílias; falta de apoio especializado para a escola; falta de cuidador preparado”* e P79= *“Falta de formação; condições adequadas; jogos atrativos; mais atendimentos nas multifuncionais; falta da família; problemas sociais e afetivos”.*

A segunda questão traz o questionamento sobre os cinco aspectos que os participantes consideram proporcionar ou facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Para esse questionamento, surgiram 27 sub-categorias que serão apresentadas abaixo as que tiveram maior frequência nas respostas: 29% destacaram o apoio familiar; 13% apoio da gestão educacional; 20% apoio dos técnicos especializados; 18%

formação continuada aos docentes; 23% materiais pedagógicos inclusivos; 14% planejamento inclusivos; 13% recursos financeiros; 17% salas de recursos multifuncionais e 12% valorização profissional.

Tabela 7. Aspectos que proporcionam/facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município, segundo os docentes

Categoria	Subcategoria	Frequência
Aspectos que consideram proporcionar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE	Adaptações (físicas)	3
	Acesso a Laudo do aluno	1
	Acompanhamento familiar	3
	Apoio da Família	29
	Apoio Gestão Educacional	13
	Apoio e Parceria Docente	6
	Apoio de Técnicos da Educação Especializado	20
	Crescimento Profissional na Área	1
	Conhecer as especificidades do aluno	1
	Dar devolutiva às famílias sobre a aprendizagem	1
	Disciplinas nas licenciaturas que contemplem a inclusão	1
	Formação Continuada Docente	18
	Formação de Professores	15
	Livro didático adaptado	9
	Material Pedagógico Inclusivo	23
	Oficinas	1
	Orientações e interações	5
	Planejamento Inclusivo	14
	Profissionais esforçados	2
	Qualidade na Educação	3
	Recursos Financeiros	13
	Redução de aluno na sala	7
	Recursos didáticos Inclusivo	1
	Reunião periódica	4
	Sala de Recursos Multifuncionais	17
	Transporte	2
	Valorização profissional	12

Dentre os aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 27 subcategorias que serão representadas pelos participantes:

e.g. = P2= “Orientação do AEE; planejamento; oficinas; recursos; valorização”;

P12= “O município tem que qualificar os profissionais treinando psicologicamente para aplicar os estudos em sua realidade, se envolvendo mais na vida dos alunos. Agregar aluno

na educação inclusiva, sem excesso de alunos de modo que todos sejam atendidos adequadamente”;

P13= *“Salas com o número adequados de alunos; mais recursos; mais formações para professores; mais ajuda por parte do gestor”;*

P26= *“Informar as famílias sobre o processo; mais materiais adequados; cuidadores que possua treinamento; mais informações para professores; redução do número de alunos; ambiente favorável”;*

P31= *“Formação continuada para os professores garantida pela SEMED; mudanças nos cursos de licenciatura com a inclusão de mais disciplinas na área da educação inclusiva especializada; planejamento, execução e confecção de atividades adaptadas com antecedência as aulas, com auxílio e orientação direta e presencial dos profissionais especializados em educação inclusiva”;*

P40= *“Mediador em sala de aula; o aluno se sentir bem em sala de aula com os colegas; uso de recursos lúdicos; presença dos pais na escola; os alunos ficarem em turmas com pouco aluno”;*

P49= *“Ter o apoio dos familiares nas atividades pedagógicas; trocar opiniões e experiências quanto a prática pedagógica inclusiva; planejar e executar atividades inclusivas; ter recursos pedagógicos suficientes de acordo com as necessidades dos discentes”;*

P59= *“Ter capacitação para os profissionais; proporcionar tempo para elaboração de material; diminuir número de alunos com deficiência em uma mesma turma; melhorar o espaço físico da sala de aula; investir no material adaptado”;*

P66= *“Participação entre família – escola; planejamento das aulas com base nas necessidades dos alunos; recursos suficientes para se trabalhar com esses alunos; proporcionar atividades de interação com os demais alunos em sala de aula”;*

P75= *“Ter parcerias com outras instituições; ter projeto voltados para o atendimento dos alunos com necessidades especiais; ter sala multifuncional e CAEE”).*

5.2. Percepções e expectativas condizentes aos Mediadores/Auxiliares do Ensino

Regular em relação a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas regulares

Neste ponto serão apresentados os resultados das questões objetivas e das questões discursivas, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

PARTE II – Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva

Neste tópico, procurou-se realizar as indagações acerca da Prática Pedagógica dos mediadores/auxiliares do ensino regular com a educação especial e inclusiva em que foi auferido um quantitativo de quarenta questões a respeito das práticas pedagógicas (n=40) no que concerne à educação especial e inclusiva dos alunos com NEEs, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. As respostas foram quantificadas e distribuídas dentro de cada item para facilitar o entendimento.

Tabela 8. Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Mediadores atuantes com as PNEEs do Ensino Regular

Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – Mediadores atuantes com as PNEEs do Ensino Regular				
Nº	Questões	Não	Sim	Não sei
01	Em sua formação básica/acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?	58%	42%	-
02	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?	42%	58%	-
03	A formação proporcionada pelo município é adequada?	8%	75%	17%
04	Se respondeu SIM, considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	11%	88%	-
05	Sente-se preparado(a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	33%	67%	-
06	No município, há ambientes de atendimentos educacionais especializados?	-	100%	-

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

07	Se respondeu SIM, esses ambientes têm contribuído positivamente para sua prática pedagógica?	-	92%	8%
08	Considera suficiente o número de Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	75%	17%	8%
09	Tem procurado orientações nos ambientes em Atendimento Educacional Especializado do município para melhorar sua prática pedagógica?	33%	67%	-
10	Faz adaptações curriculares para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	50%	50%	-
11	Considera fácil trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais?	58%	34%	8%
12	Considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula?	17%	83%	-
13	Sua prática pedagógica permite desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	25%	67%	8%
14	Considera o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva?	58%	42%	-
15	Se respondeu NÃO, acredita que a prática pedagógica inclusiva depende do quantitativo de alunos matriculados por turma?	8%	75%	17%
16	Considera que a matrícula dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em turma regulares seja levada em considerações a faixa-etária dos mesmos?	8%	92%	-
17	Há recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?	75%	17%	8%
18	A Unidade de Ensino recebe verbas do Ministério da Educação, Estadual e ou Municipal para adquirir recursos ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	42%	58%
19	Se respondeu SIM, considera que os investimentos na Educação Especial e Inclusiva são suficiente para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva satisfatória?	75%	-	25%
20	É correto que as adaptações das práticas pedagógicas do Ensino Regular sejam feitas por especialista da Sala de Recursos Multifuncionais?	8%	67%	25%
21	Considera importante a colaboração e interação entre família, docente, mediadores e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?	-	100%	-

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

22	Concorda que os familiares, docentes do ensino regular, profissionais especializados e mediadores devem colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
23	Considera os familiares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais participativos no processo de ensino-aprendizagem no ensino regular?	34%	50%	17%
24	Se respondeu NÃO, considera que o ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais depende do apoio dos familiares, docentes e dos profissionais especializados?	8%	84%	8%
25	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?	8%	84%	8%
26	Os atendimentos especializados do município têm qualidade?	17%	75%	8%
27	Conhece a legislação da Educação Especial e Inclusiva do país?	25%	58%	17%
28	No município tem legislação da Educação Especial e Inclusiva?	-	58%	42%
29	Considera importante a terminalidade do ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais?	-	67%	33%
30	Concorda que o aluno com Necessidades Educativas Especiais tenha um prazo etário para permanecer na Escola?	58%	42%	-
31	Se respondeu NÃO, considera importante a permanência do aluno com Necessidade Educativas Especiais no Ensino Regular?	17%	66%	17%
32	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do município corresponde às Necessidades Educativas Especiais dos alunos especiais?	50%	33%	17%
33	O(a) mediador(a) atende aos alunos com Necessidades Educativas Especiais com base em suas limitações e potencialidades?	8%	84%	8%
34	Considera importante fazer planejamento específico para alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados na turma de Ensino Regular?	-	100%	-
35	Considera importante que o(a) mediador(a) busque orientações especializadas na Sala de Recursos Multifuncionais para trabalhar com o aluno com Necessidades Educativas especiais?	-	100%	-

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

36	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-PA contribui positivamente na formação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	8%	92%	-
37	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do município de São João de Pirabas-PA é satisfatória enquanto processo inclusivo?	33%	50%	17%
38	Se respondeu NÃO, acredita que o processo inclusivo depende da parceria da sociedade em geral?	-	100%	-
39	Considera que a Educação Especial e Inclusiva tem evoluído positivamente no Município de São João de Pirabas-PA?	8%	92%	-
40	Se respondeu NÃO, concorda que a Educação Especial e Inclusiva é um processo contínuo de evolução?	-	83%	17%

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020).

PARTE III – Percepção do(a) Mediador(a)

No que se refere a Percepção do(a) Mediador (a), foram feitas duas perguntas dissertativas e ambas foram feitas a análise de conteúdo. Para as duas questões direcionadas a “Percepção do Mediador”, participaram 23 profissionais que atuam nesta área. A primeira questão solicitou que os participantes listassem cinco aspectos que consideram dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município.

Para esse questionamento, surgiram 28 subcategorias que serão apresentadas as que tiveram maiores frequências : 7% consideraram falta de adaptações físicas; 12% falta de apoio e participação familiar; 4% falta de apoio da comunidade escolar; 5% falta de material pedagógico inclusivo; 5% falta de formação continuada; 4% falta de orientações da equipe multifuncional; 8% falta de recursos financeiros.

Tabela 9. Aspectos que dificultam ou impedem que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município segundo os mediadores

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

Categoria	Subcategorias	Frequência
Aspectos que dificulta ou impede que tenha êxito no ensino aprendizagem dos alunos	Adaptação das atividades	3
	Adaptações (físicas)	7
	Apoio e participação da Família	12
	Apoio da escola	4
	Apoio Pedagógico/AEE/SRMF	2
	Apoio Docente	1
	Apoio Pedagógico AEE	2
	Apoio financeiro do Governo e Estado	1
	Aproximação Professor X Aluno	1
	Atendimento individualizado ao aluno	1
	Ausências de profissionais Especialistas	1
	Engajamento e Comprometimento	1
	Ensino de Qualidade	2
	Evasão do aluno	1
	Falta Material Pedagógico Inclusivo	5
	Falta Parcerias	1
	Falta Planejamento Pedagógico	3
	Formação Continuada para o Docente	5
	Melhores salários para os professores	2
	Orientação da Equipe Multifuncional	4
	Professor Intérprete	1
	Recursos Financeiros	8
	Resistência dos professores	1
	Salas superlotadas	2
	Sala de Recursos Multifuncionais	3
	Transporte escolar	3
	Técnico em Educação Especial	1
	Valorização	3

Dentre os aspectos que dificultam ou impedem que tenham êxito no ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 28 subcategorias que serão representadas pelos participantes:

e.g. = P3 = “Apoio da família; apoio pedagógico; apoio do AEE; apoio do SRMF; valorização”;

P6 = “Presença dos familiares na escola. Ensino de qualidade. Adaptar as atividades, interagir com os alunos da turma regular. Orientação na multifuncional”;

P7= “Profissionais que possam ter comprometimento. Acesso a recursos. Dispor de acessibilidade. Melhor remuneração para os que desenvolvem as atividades pertinentes: professores, mediadores, e etc.”;

P9 = “Aproximação professor x aluno (afetivo); responsabilidade com trabalho em sala de aula; reconhecer que tem PCD em sala de aula, já vai ser um bom avanço na aprendizagem da criança”;

P11= “Falta de conhecimento amplo; falta de material didático; falta de apoio da escola e familiar; falta de formação continuada; melhor remuneração ao profissionais (cuidados)”;

P13 = “Salas super lotadas; professores que não dão importância; falta de materiais adaptados. Mais participação dos municípios; falta de mais formação”;

P15 = “Quantidade de alunos; muitos alunos por sala; recursos pedagógicos insuficientes; falta de apoio dos familiares; falta de valorização do cuidador; mais salas multifuncionais” e

P17 = “Não ter apoio da família; não receber valorização financeira suficiente; não planejar aulas; não ter formação adequada para trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais”.

Já na segunda questão para a Percepção do Mediador, foram sinalizadas, também, 17 subcategorias as quais tiveram maiores frequências: 4% adaptações pedagógicas; 7% adaptações físicas; 5% formação continuada; 6% orientações específicas da equipe especializada; 10% parceria da família; 4% parcerias dos professores; 7% planejamento pedagógico inclusivo; 6% recursos financeiros; 7% sala de recursos multifuncionais; dentre outros.

Tabela 10. Aspectos que proporcionam/facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município segundo os mediadores

Categoria	Subcategorias	Frequência
Aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem do aluno	Adaptação no ensino aprendizagem	2
	Adaptações Pedagógicas	4
	Atividades adaptadas	3
	Adaptações (físicas)	7
	Formação Continuada dos Professores	5
	Material Pedagógico Inclusivo	3
	Orientações	6
	Parceria da família	10
	Parceria dos professores	4
	Parceria da Gestão/SEMED	1
	Planejamento Pedagógico Inclusivo	7
	Recursos Financeiros	6
	Sala inclusiva	1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

	Sala de Recursos Multifuncionais	7
	Transporte adaptado	3
	Técnico de Educação Especial	2
	Valorização do profissional	3

Dentre os aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 17 subcategorias que serão representadas pelos participantes: (e.g. = P1 = “Planejamento; orientações; apoio da família; recursos suficientes; valorização”; P4 = “Participação da família; falta de compromisso dos professores; falta de planejamento, orientação e falta de recursos pedagógicos”; P6= “Efetivação dos planejamentos”. Interação dos profissionais correspondentes. Realização sazonal de especialização, etc. complementação de práticas pedagógicas efetivas, adaptações arquitetônicas, pedagógicas e etc.”; P11= “Recursos pedagógicos; formação para professores e cuidadores; apoio da família e escola; material pedagógico; ter profissionais especializado sempre em acompanhamento”; P16 = “Mais salas multifuncionais e recursos suficientes; empenho dos docentes; participação familiar; formação proporcionada pelo município; procurar orientação em ambiente especializado”; P20= “Materiais didático adequados para cada deficiência do aluno. O professor fazer dinâmicas envolvendo os alunos” e P21 = “Recursos; acompanhamento pedagógico; orientação; participação familiar; acessibilidade”.

5.3. Percepções e expectativas condizentes aos Técnicos Especialistas do CAEE em relação aos atendimentos das pessoas com necessidades educativas especiais no CAEE

Neste ponto serão apresentados os resultados das questões objetivas e das questões discursivas, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

PARTE II – Prática Pedagógica Inclusiva

Nota-se que, nas indagações acerca da Prática Pedagógica Inclusiva aplicada aos técnicos especialistas do CAEE, obteve-se resultados diversos em suas respostas, em que foi realizado um quantitativo de vinte e oito questões a respeito das práticas pedagógicas inclusivas (n=28) aos alunos com NEEs, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*. As respostas obtidas nos questionários foram quantificadas e distribuídas dentro de cada item para facilitar o entendimento.

Tabela 11. Prática Pedagógica Inclusiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado - Técnicos Especialistas do CAEE

Nº	Questões	1	2	3
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?	34%	66%	-
02	Considera estar preparado(a) no atendimento educacional especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
03	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?	-	100%	-
04	Se respondeu SIM, considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
05	Considera estar preparado(a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
06	Concorda que há profissionais suficientes no Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda de alunos e professores no município?	100%	-	-
07	Considera positiva a participação da comunidade em geral na busca por orientações e apoio dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado nos atendimentos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
08	Os profissionais do Centro Atendimento Educacional Especializado têm oferecido formações/oficinas aos docentes do ensino regular?	-	100%	-
09	Considera importante os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado colaborarem com a família e professores dos alunos com Necessidades Educativas Especiais por meio de ações pedagógicas inclusivas?	-	100%	-
10	Considera importante os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado realizarem ações educativas e inclusivas no município?	-	100%	-
11	Considera importante/necessário os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado planejarem suas práticas inclusivas com base nas condições específicas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
12	Se respondeu SIM, concorda que práticas inclusivas planejadas possibilitam resultados satisfatório no atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

13	Considera fácil trabalhar com família e docentes dos alunos Necessidades Educativas Especiais no Centro de Atendimento Educacional Especializado?	-	100%	-
14	Se respondeu NÃO, considera importante a participação dos familiares e docentes nas intervenções pedagógicas orientadas pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado?	-	83%	17%
15	Concorda ser possível desenvolver as potencialidades dos familiares e docentes dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Centro de Atendimento Educacional Especializado?	-	100%	
16	Concorda ser responsabilidade dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado promover ações que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	17%	50%	3%
17	Considera que sua profissão técnica especializada na Educação Especial e Inclusiva contribui significativamente no desenvolvimento potencializador dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	-	100%	-
18	Se respondeu SIM, concorda que os alunos com Necessidade Educacionais Especiais deve sempre que possível ser acompanhado por um especialista específico dependendo de suas Necessidades Educativas Especiais?	-	83%)	17%
19	Considera ser importante a colaboração e interação entre família, docente e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?	-	100%	-
20	Considera ser importante ter Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado com profissionais especializados no município para o processo de Educação Especial e Inclusiva?	-	100%	-
21	Concorda que o quantitativo de Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado é suficiente para atender à demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais no município?	100%	-	-
22	Se respondeu NÃO, considera que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais depende de inúmeros ambientes especializados no município?	-	83%	17%
23	Considera suficiente os recursos recebidos da Secretária Municipal de Educação de São de Pirabas-PA no Centro de Atendimento Educacional Especializado?	100%	-	-
24	Se respondeu NÃO, concorda que com o recebimento de recursos suficientes minimizará o desenvolvimento das atividades no Centro Educacional Especializado?	-	83%	17%

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

25	Considera importante que o Centro de Atendimento Educacional Especializado receba recursos federais e/ou estaduais?	-	100%	-
26	Se respondeu SIM, concorda que com o recebimento de recursos federais ou estaduais o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais seja satisfatório?	-	100%	-
27	Concorda que o Centro de Atendimento Educacional Especializado tenha parcerias com entidades filantrópicas, educacionais e Institucionais que promovam a Educação Especial e Inclusiva?	-	100%	-
28	Concorda que a Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-PA evoluiu nas últimas décadas?	-	100%	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020.

PARTE III – Percepção da Equipe Profissional Especializada do CAEE

No que se refere a Percepção da Equipe Profissional Especializada do CAEE, foram feitas duas perguntas dissertativas e ambas foram feitas a análise de conteúdo. Para as duas questões direcionadas a “Percepção Equipe Profissional Especializada do CAEE”, participaram 6 profissionais que atuam nesta área. A primeira questão solicitou que os participantes listassem cinco aspectos que consideram dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município. Para esse questionamento, surgiram 14 categorias as quais serão apresentadas as que tiveram maiores frequências: 4% consideraram falta de apoio e participação familiar; 3% falta de material pedagógico inclusivo; 3% falta de formação docentes; 3% poucos especialista para atender as demandas das PNEEs; e 3% falta de recursos financeiros.

Tabela 12. Aspectos que dificultam ou impedem que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município, segundo a Equipe Profissional Especializada do CAEE

Categoria	Subcategorias	Frequência
	Apoio e participação da Família	4
	Ausência de ajuda do Governo e Estado	1
	Ausência de Equipe Multifuncional	1
	Ausência de Apoio Pedagógico AEE	1
	Aceitação do aluno	2
	Adaptações (físicas)	2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

Aspectos que dificultam ou impedem que tenha êxito no ensino aprendizagem dos alunos	Evasão do aluno	1
	Espaço de funcionamento do Centro	1
	Falta Material Pedagógico Inclusivo	3
	Falta valorização profissional	1
	Falta parcerias	1
	Formação docente	3
	Poucos Especialistas	3
	Recursos Financeiros	3

Dentre os aspectos que dificultam ou impedem que tenham êxito no ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 14 subcategorias que serão representadas pelos participantes: (e.g. = P3= *“Falta de recursos financeiros para compras de materiais adaptados; falta de formação continuada aos profissionais; falta/presença dos alunos por mais dias na semana; espaço de funcionamento do centro; ausência dos outros profissionais (ortopedistas, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta etc)”*; P4= *“Qualificação para professores trabalhar com NEEs; falta de materiais pedagógicos; envolvimento familiar; baixa escolaridade dos pais; dificuldade de ter o laudo médico”* e P5 = *“Recursos insuficientes; profissionais insuficientes; espaços especializados insuficientes; falta de valorização e P6 = Falta de espaço adequado e própria; falta de apoio familiar; falta de recursos; falta de profissionais; falta de valorização profissional”*).

Já na segunda questão para a Percepção da Equipe Profissional Especializada do CAEE, foram sinalizadas, também, 15 subcategorias e as com maiores frequências definem que: 2% facilitam o processo de ensino aprendizagem com Atendimento especializados; 2% com participação da equipe multidisciplinar; 4% com a parcerias da família; 3% com a parcerias dos professores e 2% com a efetivação de planejamento pedagógicos inclusivos.

Tabela 13. Aspectos que proporcionam/facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município, segundo a Equipe Profissional Especializada do CAEE

Categoria	Subcategorias	Frequência
	Avaliação e Correção Inclusiva	1
	Atendimento com AEE	2
	Adaptações (físicas e pedagógicas)	1
	Atividades adaptadas	1
	Empatia e Inclusão	1
	Equipe multidisciplinar	2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

Aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem do aluno	Material Pedagógico Inclusivo	1
	Parceria da família	4
	Parceria da Gestão/SEMED	2
	Parceria dos professores	3
	Planejamento pedagógico inclusivo	1
	Planejamento especializado	1
	Sala de Recursos Multifuncionais	2
	Transporte adaptado	1
	Técnico de Educação Especial	2

Dentre os aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 14 subcategorias que serão representadas pelos participantes: (e.g. = P1= *“Profissionais dedicados; interação entre escolas, multifuncionais e CAEE; visitas dos profissionais nas escolas; planejamento profissionais qualificados”* e P2= *“A formação para os professores; o acompanhamento dos mediadores; o acesso a sala do AEE; a relação entra família e o CAEE; o apoio e troca de conhecimento entre os profissionais”* e P5= *“Ter recursos suficientes; ter mais profissionais; ter mais salas de AEE e SRMF; valorização profissional; acessibilidade em geral”*).

5.4. Percepções e expectativas condizentes aos Técnicos Especialistas da SRMF em relação aos atendimentos das pessoas com necessidades educativas especiais na SRMF

Neste ponto apresentamos os resultados das questões objetivas e das questões discursivas, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

PARTE II – Prática Pedagógica Inclusiva

Na análise da parte II acerca da Prática Pedagógica Inclusiva, referendada aos técnicos especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais em que foi realizado um quantitativo de vinte e sete questões sobre a prática pedagógica (n=27), no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva dos alunos com NEEs, tendo como assertivas: *Não*, *Sim* e *Não sei*, as respostas foram quantificadas e distribuídas dentro de cada item para facilitar o entendimento.

Tabela 14. Prática Pedagógica Inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais - Técnicos Especialistas da SRMF

Nº	Questões			
		1	2	3
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?		100%	
02	Considera estar preparado(a) no atendimento educacional especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais?		100%	
03	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?		100%	
04	Se respondeu SIM, essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?		100%	
05	Considera ter profissionais suficientes atuando na Sala de Recursos Multifuncionais para atender à demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais?	17%	83%	
06	Concorda que ter mais profissionais especializados na Sala de Recursos Multifuncionais a Educação Especial e Inclusiva seria satisfatório?	17%	66%	17%
07	A comunidade em geral tem buscado orientações e apoio dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncional nas atividades escolares?	50%	50%	
08	A equipe da Sala de Recursos Multifuncional tem oferecido formações/oficinas aos docentes do ensino regular?	33%	50%	17%
09	Os profissionais da Sala de Recursos Multifuncional colaboram com a família e professores dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais por meio de ações pedagógicas inclusivas?		83%	17%
10	A equipe da Sala de Recursos Multifuncional tem feito ações educativas e inclusivas no município?	17%	66%	17%
11	Concorda que os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais devem fazer planejamentos específicos de acordo com a necessidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e com as dificuldades docentes do ensino regular?		100%	

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

12	Considera fácil trabalhar com família e docentes dos alunos Necessidades Educacionais Especiais?	83%	17%	
13	Se respondeu NÃO, concorda que tendo apoio dos familiares e dos docentes a Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais o processo de ensino-aprendizagem será positivo?		83%	17%
14	Considera positivo o trabalho desenvolvido com os alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais no município?		100%	
15	Concorda ser fundamental a participação e frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nos serviços/atividades da Sala de Recursos Multifuncionais?		83%	17%
16	Considera importante/necessário ter recursos pedagógicos suficientes para realizar atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais?		83%	17%
17	Se respondeu SIM, considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com recursos adaptados as necessidades dos alunos especiais?	17%	83%	
18	Considera ser possível ter parcerias dos familiares e docentes para desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Sala de Recursos Multifuncional?	17%	83%	
19	Concorda que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais depende do interesse dos familiares, docentes do Ensino Regular e dos profissionais especializados?		100%	
20	Concorda ser efetiva a participação dos docentes do Ensino Regular na Sala de Recursos Multifuncionais?	50%	50%	
21	Se respondeu NÃO, considera ser importante a frequência/participação dos docentes em relação ao desenvolvimento de prática pedagógicas inclusivas satisfatórias no atendimento educacional dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Recursos Multifuncionais?	17%	66%	17%
22	Considera importante os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais participarem no município de formações, orientações e de práticas pedagógicas direcionadas a Educação Especial e Inclusiva?		100%	
23	Concorda que a Educação Especial e Inclusiva no município tem proporcionado resultados satisfatórios à comunidade?		100%	
24	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?		100%	

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

25	Concorda que precisa melhorar os serviços da Educação Especial e Inclusiva no município?		100%	
26	Se respondeu SIM, considera que a Educação Especial e Inclusiva no município tem desenvolvido ações satisfatória ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?	34%	66%	
27	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-PA avançou?		83%	17%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020.

PARTE III – Percepção da Equipe Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais

No que se refere a Percepção da Equipe Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais, foram feitas duas perguntas dissertativas e ambas foram feitas a análise de conteúdo. Para as duas questões direcionadas a “Percepção da Equipe Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais”, participaram 6 profissionais que atuam nesta área. A primeira questão solicitou que os participantes listassem cinco aspectos que consideram dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município. Para esse questionamento, surgiram 15 categorias que serão apresentadas com maiores frequências: 2% consideram que a falta de adaptações físicas; 5% falta de apoio e participação da família; 2% falta de atendimento individualizado ao aluno; 2% falta de material pedagógico inclusivo; 3% falta de formação docentes e 2% resistência dos professores.

Tabela 15. Aspectos que dificultam ou impedem que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no município, segundo a Equipe Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais

Categoria	Subcategoria	Frequência
Aspectos que dificulta ou impede que tenha êxito no	Adaptações (físicas)	2
	Apoio e participação da Família	5
	Apoio Pedagógico AEE	1
	Atendimento individualizado ao aluno	2
	Ausências de profissionais	1
	Engajamento	1
	Evasão do aluno	1
	Falta Material Pedagógico Inclusivo	2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

ensino aprendizagem dos alunos	Falta Planejamento Pedagógico	1
	Formação docente	3
	Planejamento das aulas	1
	Recursos Financeiros	1
	Resistência dos professores	2
	Transporte escolar	1
	Troca de experiência entre os profissionais	1

Dentre os aspectos que dificultam ou impedem que tenham êxito no ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 15 subcategorias que serão representadas pelos participantes: (e.g. = P1=“A falta de acompanhamento dos pais, a falta de planejamento de alguns profissionais nas turmas regulares, a ausência do aluno na escola, a ausência dos profissionais do AEE nas escolas da zona rural por falta de transportes” ; P4=“falta de participação efetiva a família; resistência por parte de professores; recursos específicos; acessibilidades arquitetônica insuficiente; ações individualizada”; “P6=“aspecto econômico-social das famílias; aspectos físicos de acessibilidades; déficit de profissionais para a demanda; formação continuada para os profissionais; incentivo para a continuidade da formação dos alunos”).

Já na segunda questão para os Profissionais da Sala de Recursos Multifuncional, foram sinalizadas, também, 14 subcategorias as quais apresentaram maiores frequências: com 2% consideram o atendimento com o AEE; 2% mais atendimentos com a equipe multidisciplinar; 4% mais parcerias com família; 3% parcerias com os professores; 3% planejamento pedagógico inclusivo; 2% acesso a sala de recursos multifuncionais e 2% acesso a um maior número de técnico de educação especial.

Tabela 16 Aspectos que proporcionam/facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município, segundo Equipe Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais

Categoria	Subcategorias	Frequência
Aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem do aluno	Avaliação e Correção Inclusiva	1
	Atendimento com AEE	2
	Adaptações (físicas)	1
	Atividades adaptadas	1
	Equipe multidisciplinar	2
	Empatia e Inclusão	1
	Parceria da família	4

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

	Material Pedagógico Inclusivo	1
	Parceria da Gestão/SEMED	2
	Parceria dos professores	3
	Planejamento pedagógico inclusivo	3
	Sala de Recursos Multifuncionais	2
	Transporte adaptado	1
	Técnico de Educação Especial	2

Dentre os aspectos que proporcionam ou facilitam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, foram descritos 14 subcategorias que serão representadas pelos participantes: (e.g. = P2= “Técnico da educação especial; sala de recursos multifuncionais”; P3= “Recursos pedagógicos adequados; atendimento com profissionais especializados espaço físico adequado; atividades adaptados; acompanhamento familiar”; P4= “Participação efetiva da família; parceria entre todos que fazem parte do processo ensino aprendizagem iniciando do porteiro até o diretor/gestor; ações que facilitem a quebra do preconceito; equipe multidisciplinar com profissionais da área da saúde e educação; planejamento mensal com professores do ensino regular multifuncional e coordenação” e P6= “Salas multifuncionais nas escolas; atendimento com os especialistas profissionais formados e habilitados; centro de atendimento especializado; técnico de referência da educação especial junto a SEMED”).

6. Discussão dos Resultados

Com base nos pressupostos e contextos descritos preliminarmente, delimitou-se o estudo da problemática desta pesquisa partindo da seguinte questão “qual a percepção dos docentes, dos mediadores e técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-PA quanto aos serviços colaborativos de intervenção que promovam a adequação do Atendimento Educacional Especializado AEE aos alunos Necessidades Educativas Especiais NEEs e às suas necessidades, no sentido de otimizar as suas potencialidades?

Assim, a fundamentação do referido estudo versou a respeito da análise da perspectiva dos profissionais docentes das turmas regulares da zona urbana, dos mediadores atuantes com as PCDs do ensino regular, dos técnicos especializados que atuam no CAEE e na SRMF em relação à Educação Especial e Inclusiva do município de São João de Pirabas no Estado do

Pará. A investigação partiu da premissa de sondagem empírica profissional pelo fato de o investigador atuar como técnico pedagógico de referência da educação especial no referido município brasileiro.

Conforme nota-se na Tabela 1: **Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva - DOCENTES**, (p.116 no item 1) 60% dos docentes tiveram em sua formação acadêmica uma disciplina de Educação Especial e Inclusiva. Verificou-se no item 2 que 69% já participaram de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município, porém 71% não se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEEs (item 5). Cerca de 94% afirmam existir ambientes do AEE, o que tem contribuído positivamente para a prática pedagógica (item 6), apesar de 67% não considerarem suficiente o número de SRMF para atender os alunos.

Embora não considerem fácil trabalhar com os alunos com NEEs, os docentes fazem adaptações curriculares para que possam distribuir as funções dentro da sala e trabalhar com os alunos. Com isso, desenvolvem as potencialidades deles em suas aulas. Sua prática pedagógica inclusiva, também, permite desenvolvê-los. No item 14, cerca de 69% não consideram o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva, pois, dizem, depende do quantitativo de alunos matriculados por turma além da faixa etária.

Observamos no item 17 que 75% responderam não existir recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender aos alunos com NEE, entretanto 30% responderam que a Unidade de Ensino recebe verbas do Ministério da Educação, Estadual e/ou Municipal, para adquirir recursos ao atendimento aos alunos, porém 52% afirmaram não saber dessa informação. Outro item analisado (21) refere-se ao apoio familiar, em que 92% consideram importante a colaboração e interação entre família, docente e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município, assim como, ter ambientes com profissionais especializados no município torna-se satisfatório o processo educacional. Para 63,5% (item 26), os atendimentos especializados do município possuem qualidade.

Verificamos nas respostas que 63% (item 33) afirmam que os docentes do ensino regular atendem aos alunos com NEE com base em suas limitações e potencialidades. Cerca de 84% (item 34) consideram importante fazer planejamento específico para esses matriculados

na turma de ensino regular. Além de buscar orientações especializadas na SRMF para trabalhar com esses alunos. Dessa forma, 85% (item 36) consideram que a Educação Especial e Inclusiva no município contribui positivamente com a formação dos alunos com NEE, sendo satisfatória enquanto processo inclusivo, o que tem evoluído positivamente no município de São João de Pirabas-PA.

Dessa forma, de acordo com França (2008), o trabalho do professor atuante na educação especial no contexto da escola vem garantindo possibilidade evolutiva de forma contínua, possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEEs, a partir de atividades mediadoras, estimulantes e colaborativas com alunos e profissionais na escola.

Ainda para finalizar a análise dos docentes, 83% (item 39) consideram que a escola mediadora e inclusiva tem evoluído positivamente no município, o que vem a ser um destaque nesse contexto da educação especial. Acredita-se que a partir de uma visão de totalidade do processo educativo, apoia-se o professor com a uma “práxis transformadora da realidade” (Sanchez Vázquez, 2011). O conhecimento de uma teoria se torna imprescindível para uma educação humanizadora, inclusiva e promotora da emancipação do sujeito, mas não se trata aqui de qualquer teoria.

Conforme tal perspectiva, para França (2008), é necessário enfatizar a importância do docente de educação especial no contexto da escola que atende alunos com NEEs, com o intuito de distinguir novas possibilidades de pensar o atendimento pedagógico especializado para além da sala de aula.

Observamos na Tabela 4: **Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva – MEDIADORES ATUANTES COM AS PCDS DO ENSINO REGULAR**, (p.128 no item 1) que 58% dos entrevistados não tiveram, em sua formação básica/acadêmica, a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, 58% (item 2) já participaram de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município, enquanto 42% não participaram. Para 75% (item 3), a formação proporcionada pelo município é adequada e ampara o atendimento aos alunos com NEEs. 88% (item 4) consideram que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos que tenham NEE.

Neste caso, 67% (item 5) sentem-se preparados para trabalhar com alunos com NEE, o que já é uma margem significativa de profissionais que escolheram trabalhar com esses alunos. Todos (item 6) afirmaram que no município existe ambientes de atendimentos educacionais especializados e que esses ambientes têm contribuído positivamente para sua prática pedagógica segundo 92% (item 7) dos entrevistados.

Observamos que para 75% (item 8) não consideram suficiente o número de Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com NEE, e que destes profissionais mediadores 67% (item 9) têm procurado orientações nos ambientes de Atendimento Educacional Especializado do município para melhorar sua prática pedagógica, enquanto 33% não tem procurado. Cerca de 58% (item 11) não consideram ser fácil trabalhar com alunos NEE, o que vem demonstrar a dificuldade em lidar com este público especial e que para 83% (item 12) afirmam ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos em sala de aula, demonstrando todo seu conhecimento nas práticas educativas impostas aos mesmos.

Nota-se que a atualização e o aperfeiçoamento dos docentes passam a ser exigências necessárias à prática educacional. Atualizar-se significa aprender continuamente, conhecer novos saberes, principalmente para o atendimento aos alunos com NEE.

Aquisição de formação contínua, como um dos pressupostos da atualização docente, oferece nesse processo uma grande possibilidade de compreender a prática inclusiva, porque auxilia o professor a inovar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, assegurar aos alunos a construção de seus conhecimentos. Sabe-se que a formação continuada de professores tem sido compreendida como um processo permanente, contínuo e constante de aperfeiçoamento dos saberes essenciais à atividade dos educadores. Ainda, 58% (item 14) não consideram o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva e que para 75% (item 15) acreditam que a esta prática inclusiva depende do quantitativo de alunos matriculados por turma. No entanto, para 92% (item 16) consideram que a matrícula dos alunos com NEE em turmas regulares seja levada em consideração a faixa-etária dos mesmos e que 75% (item 17) afirmam não ter recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender os alunos com necessidades educativas especiais e que as adaptações das práticas pedagógicas do Ensino Regular sejam feitas por especialista da SRMF para 67% (item 20) dos entrevistados.

Sobre a questão da participação da família 100% (item 21) analisam ser importante a colaboração e interação entre família, docente, mediadores e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município e que todos concordam que os familiares, docentes, profissionais especializados e mediadores devem colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE (item 22). Neste ensejo, 50% (item 23) consideram os familiares dos alunos com NEE participativos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Regular e que para 84% (item 24) afirmam que o processo ensino-aprendizagem depende do apoio dos familiares, docentes e dos profissionais especializado que atuam no CAEE.

Observamos ainda que para 84% (item 25) afirmam que possuir ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva e que estes atendimentos são de qualidade para 75% dos entrevistados. Já para 58% (item 30) não concordam que o aluno com NEE tenham um prazo etário para permanecer na Escola, neste caso 66% (item 31) consideram importante a permanência do aluno com necessidades no Ensino Regular.

Quando questionados sobre a atuação do profissional mediador 84% (item 33) afirmam que este atende os alunos com NEE com base em suas limitações e potencialidades e que todos concordam que fazer planejamento específico para os alunos atendidos. Neste sentido, para 100% consideram importante que o mediador busque orientações especializadas na SRMF para trabalhar com o aluno com NEE, uma vez que possa facilitar o ensino prático a estes alunos (item 35). Ainda, 92% (item 36) consideram que a Educação Especial e Inclusiva do município de São João de Pirabas-PA contribui positivamente para a formação dos alunos e é satisfatória enquanto processo inclusivo para 50% (item 37). Assim, 92% (item 39) dos entrevistados consideram que a Educação Especial e Inclusiva tem evoluído significativamente no município de São João de Pirabas-PA, entretanto, consideram que as condições de trabalho são diferenciadas, em decorrência dos seguintes fatores: a grande quantidade de material didático disponível na sala multifuncional e a possibilidade de realização de trabalhos individuais, em dupla e em pequenos grupos, além da possibilidade de apoio com a mediação de um professor/mediador especializado.

Neste sentido, a existência desses recursos fomenta ao público da educação especial possibilidades de executar de forma mais adequada junto aos alunos tendo o auxílio do profissional mediador. Pois, acredita-se segundo Vygotsky (2010), que a mediação deve ser compreendida a partir da interação entre o homem e o ambiente o qual ele está inserido, além de pertinente considerar a mesma desde a relação do uso de equipamentos diversos ao uso de símbolos pertinentes ao desempenho das competências e habilidades a serem estimuladas, que visem a promoção de transformações no ambiente de aprendizado por meio de atividades relevantes para aquisição dos conhecimentos dos alunos.

Sabemos que o processo de mediação e inclusão educacional requer planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que seja envolvido desde o acesso de recursos governamentais a flexibilização do conteúdo curricular que ocorre em sala de aula. Mediante a este processo, todas as pessoas envolvidas no processo inclusivo passam ser peça essencial no que constitui a rede que sustenta o processo inclusivo. Obviamente, não se pode assegurar que todos os requisitos necessários estejam prontos e definidos para que a inclusão se concretize, efetivamente.

Conforme nota-se na tabela 8: **Prática Pedagógica Inclusiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado - TÉCNICOS ESPECIALISTAS DO CAEE**, (p.135 no item 1) 66% tiveram em sua formação acadêmica a disciplina de Educação Especial e Inclusiva e que todos 100% consideram estar preparados para o no Atendimento Educacional Especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais; e que todos já participaram de formações relacionadas a Educação Especial e que estas formações contribuem positivamente para a sua prática pedagógica com estes alunos; e que estão preparados para trabalhar com eles. Ainda, 100% (item 6) não concordam que há profissionais suficientes no Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda de alunos e professores no município o que acarreta um déficit no processo de aprendizagem dos alunos que necessitam de orientação.

Observamos que todos os entrevistados (100%) (item 07) consideram positiva a participação da comunidade em geral na busca por orientações e apoio dos profissionais do CAEE nos atendimentos aos alunos com NEE. Isso demonstra a necessidade da cooperação dos entes envolvidos na educação e constata que todos (item 09) afirmam ser importante que

os profissionais do CAEE colaborarem com a família e com os professores dos alunos com NEE, por meio de ações pedagógicas inclusivas e que consideram importante/necessário que os profissionais do centro de atendimento planejem suas práticas inclusivas com base nas condições específicas dos alunos com necessidades educativas especiais (item 11), o que poderia ocasionar uma melhora no ensino aos alunos. Ainda, 100% dos entrevistados (item 15) relatam ser possível desenvolver as potencialidades dos familiares e docentes dos alunos com NEE no CAEE.

Em contrapartida, 50% (item 16) concordam ser responsabilidade dos profissionais do CAEE promover ações que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE e 17% não concordam com tal prática. No item 17 todos consideram que sua profissão técnica especializada na Educação Especial e Inclusiva contribui, significativamente, no desenvolvimento potencializador dos alunos com NEE e que 100% (item 20) consideram ser importante ter Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado com profissionais capacitados no município para o processo de Educação Especial e Inclusiva.

No entanto, observamos que 100% (item 21) não acedem com o questionamento sobre o quantitativo de Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado seja suficiente para atender a demanda de alunos com NEE no município, sendo um fator exponencial para saber da real necessidade do município de São João de Pirabas-PA e que 83% (item 22) considera que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE depende de inúmeros ambientes especializados. Já para todos entrevistados 100% (item 27) afirmam que o CAEE precisa ter parcerias com entidades filantrópicas, educacionais e Institucionais que promovam a Educação Especial e Inclusiva no município e que esta educação evoluiu nas últimas décadas, conforme demonstrado por todos.

Na referida pesquisa, as atividades propostas pelo ambiente de atendimento especial do CAEE aos técnicos especialistas não divergem dos descobertos das pesquisas acima citadas. Pois, é oportuno enfatizar que, o ambiente do AEE conduz seus trabalhos pedagógicos de forma semelhante aos procedimentos aplicados pelo ensino regular.

Dessa forma, nas formações realizadas pelo CAEE aos profissionais atuantes enfatizam-se ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem segundo Gatti (2013), as relações de poder/saber próprias do vínculo escolar, algo que é baseado no levantamento bibliográfico de Vezub (2007) sobre formação continuada aos técnicos e professores, e constitui um problema comum a diferentes países.

Portanto, não podemos nos alegrar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É necessário requerer, essencialmente, a sensibilidade de discernir sobre a política e ética, ter condições pertinentes ao entendimento da dimensão ontológica do trabalho e atuação dos profissionais que prestam serviços no CAEE.

Neste sentido, o serviço inclusivo de apoio pedagógico especializado designa um sistema colaborativo entre docentes que atuam em distintas funções no local de aprendizagem. Levando em consideração aqueles que trabalham em classes comuns, salas de recursos multifuncionais, professores-intérpretes entre outros. Dessa forma, a modalidade de ensino da educação especial passa a consentir dupla função, ou seja, atender a todos os alunos com necessidades especiais que demandam Atendimento Educacional Especializado e passam a assegurar os professores a responsabilidade do desenvolvimento dos alunos especiais.

Por isso, é imprescindível assegurar que a oferta do AEE na rede de ensino é obrigação dos órgãos públicos, sendo opcional para os alunos. Para esse objetivo, o atendimento precisa ser possibilitado em turno oposto ao ensino regular, preferencialmente na própria escola em que o aluno está matriculado, ou ainda em centro especializado que garanta o atendimento educacional.

Outro item citado pelos docentes no questionamento inicial foi o apoio dos gestores da escola e o apoio dos próprios docentes e técnicos, no auxílio do processo de aprendizagem dos alunos atendidos, assim como foi citada a falta de reuniões periódicas para tratar do planejamento do processo educacional oferecido.

Nota-se que a educação na perspectiva inclusiva é compromissada com a diferença, com os direitos humanos e com o respeito à identidade de cada indivíduo. Estabelece uma incumbência coletiva, social, entre todas as autoridades que estejam comprometidas com a

qualidade de vida e com o desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, é necessário ter o acompanhamento diário das reuniões para discutir o processo de ensino-aprendizagem, realizando as devidas observações para que a prática entre docentes e alunos ocorra dentro da normalidade, seguindo as regras que regem as políticas de inclusão do município.

Dessa forma, tais políticas do município de São João de Pirabas-PA estão embasadas no que é recomendado pela agenda do Governo Federal. Desde 1990, as disposições da gestão no campo da educação especial estão seguindo os dispositivos que orientam a inclusão e a educação para todos. Porém, apesar dessa retórica instituída nos documentos legalizadores da inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, como já comentado neste trabalho, a escola e seus profissionais ainda demonstram não estarem aptos para tornar a inclusão efetiva.

Os docentes investigados consideram que as políticas públicas adotadas no município podem acarretar contribuições para a formação e prática docente direcionadas para educação especial. Não obstante, tais investimentos não podem ser limitados à oferta de cursos de graduação, pós-graduação ou técnico, uma vez que existe necessidade de um projeto de educação inclusiva, que considere o professor, respeite sua singularidade profissional, leve em consideração as condições de trabalho, a disposição, o tempo de participação dos alunos e familiares no contexto escolar e inclusivo e, principalmente, o tempo para se dedicar às atividades docentes.

O objetivo é que se obtenha um desempenho satisfatório no contexto da educação especial, para que o aluno atendido se adeque ao planejamento elaborado e discutido entre os docentes e a equipe técnica, com recursos pedagógicos suficientes.

Dando continuidade à análise sobre a **Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva - ESPECIALISTAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, que todos tiveram em sua formação acadêmica a disciplina de Educação Especial e Inclusiva e que todos, ainda, consideram estarem preparados para o Atendimento Educacional Especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais. No item 05, 83% consideram ter profissionais suficientes atuando na Sala de Recursos Multifuncionais para atender a demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais o que vem facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Em conformidade com as respostas dos entrevistados do item 06, cerca de 66% afirmaram concordar que tendo mais profissionais especializados na Sala de Recursos Multifuncionais a Educação Especial e Inclusiva seria satisfatória.

Para 50% dos entrevistados da equipe da SRMF, no item 08, responderam que têm oferecido formações/oficinas aos docentes do Ensino Regular, além disso, 66% têm feito ações educativas e inclusivas no município (item 10). Todos os participantes também concordam que os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais devem fazer planejamentos específicos de acordo com a necessidade dos alunos com NEE e das dificuldades docentes do Ensino Regular.

Já no item 12 e 13, cerca de 83% dos entrevistados responderam não considerar fácil trabalhar com família e docentes dos alunos com NEE e, por conta de não considerar, 83% afirmam que tendo o apoio dos familiares e dos docentes, a Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no processo de ensino-aprendizagem seria mais positiva, o que abrangeria uma facilidade no convívio educativo do educando especial e, isso, consta refletido no item 14 em que todos 100%, consideram positivamente o trabalho desenvolvido com os alunos com NEE pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais no município, assim como 83% item 16, consideram ser importante/necessário ter recursos pedagógicos suficientes para realizar esses atendimentos educacionais especializados na Sala de Recursos Multifuncionais.

Conforme análise realizada no item 19 que 100% concordam que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE depende do interesse dos familiares, docentes do Ensino Regular e dos profissionais especializados e, ainda, todos afirmam que a Educação Especial e Inclusiva no município tem proporcionado resultados satisfatórios à comunidade, exemplificando o sucesso do uso da SRMF no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos especiais. Ademais, todos afirmaram que existe a necessidade de ter ambientes adaptados acessíveis e com profissionais especializados no município, faz com que seja satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva, além de concordarem que precisa melhorar os serviços oferecidos de educação especial, mesmo assim, 83 % item 27, afirmam que a educação no município tem avançado gradualmente.

Assim, observamos que o espaço físico da sala multifuncional necessitaria estar estruturado para a realização das atividades de AEE, conforme o que preconiza a regulamentação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem garantia assegurar acessibilidade. Pois, sabe-se que acessibilidade não é definida exclusivamente em ter apenas mudanças nos aspectos físicos, mas é necessário garantir condições de acesso amplo aos sujeitos de forma autônoma.

Portanto, é pertinente enfatizar a questão da acessibilidade nas escolas regulares as quais necessitam garantir os critérios que envolvam as especificidades do aluno, pois, acredita-se que a não aplicabilidade, pode estar contribuindo para formas mascaradas de exclusão. Segundo Dorziat (2013) compreende a acessibilidade a partir do sentido de superarmos a noção de que o espaço físico da escola regular, está neste por si só, assegurará os processos inclusivos.

Existem fatores no que tange aos recursos didáticos e pedagógicos designados às salas multifuncionais que são enviados à escola, porém, muitos profissionais não se sentem habilitados para usá-los de modo correto e adequado às necessidades dos alunos. Conforme depoimento a seguir: “O material das salas de recursos multifuncionais chega à escola, mas não tem o pessoal preparado para trabalhar.” Nesse sentido, explicita Dorziat (2013, p.178) afirmando que mesmo que entendamos que o direito de todos à educação apresenta avanços consideráveis, avaliamos que a análise da inclusão deve ser cautelosa. Percebe-se que as intenções subjacentes à realidade da inclusão são instituídas nas precárias condições de atendimento que há nas escolas.

Contudo, é pertinente enfatizar que, mesmo que a ideia de escola para todos parece ser efetivada com o recebimento dos excluídos, dando ênfase supostamente aos ideais progressistas, a escola tende, em seu interior, a continuar cumprindo o seu papel de mantenedora do sistema instituído, fomentando, a partir desse contexto, a uma nova e paradoxal forma de exclusão.

6.1. Reflexão

Os resultados das entrevistas e do questionário aplicado aos docentes, aos Mediadores atuantes com as PCDs do Ensino Regular, aos técnicos especialistas atuantes no CAEE e aos técnicos especialistas da sala de recursos multifuncionais, denotam que o apoio pedagógico ofertado pela CAEE não se efetiva de forma homogênea na rede municipal de ensino do município de São João de Pirabas. Existem experiências exitosas, como existem também casos em que o apoio pedagógico não se aplicou de maneira satisfatória ao ensino dos alunos com necessidades especiais.

Conforme os limites deste trabalho, não foram presumíveis averiguar com exatidão as causas desse descompasso nos atendimentos, uma vez que eles são realizados por uma mesma equipe técnica de educação especial atuante na rede municipal. Em relação aos assessoramentos, os docentes reconhecem os esforços individuais dos técnicos de educação especial na procura de soluções para a questão da inclusão educacional dos alunos com deficiência, contudo, eles percebem que as visitas são rápidas e esporádicas, não permitindo a continuidade e o aprofundamento das questões apresentadas a respeito da educação dos alunos atendidos.

Sabemos que o Atendimento Educacional Especializado objetiva prestar um serviço de Educação Especial de caráter complementar para os alunos com dificuldades exacerbadas de aprendizagem relacionada ou não a deficiência dos alunos matriculados no ensino regular do município de São João de Pirabas-PA. Assim, compreendemos que estamos respeitando o direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de seus entes abrangidos no processo educativo, na seleção da forma de educação mais perfeita que se ajuste às suas aspirações, necessidades e circunstâncias, causando, portanto, um processo de inclusão responsável e com cidadania aos entes participativos no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Percebemos, dessa forma, que as equipes comprometidas em desenvolver o trabalho no CAEE estão empenhadas com suas práticas educativas enraizadas nos moldes preconizados por Leis que asseguram as tomadas de decisão nas mais diversas atividades provocando, assim,

inquietações e causando certo desestímulo a alguns profissionais envolvidos pela falta de interesse e compromisso dos alunos com as atividades desenvolvidas dentro do centro.

Portanto, esse vem a ser um desafio que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, docentes, mediadores, técnicos especialistas do CAEE e da sala de recursos multifuncionais devem se propor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, e que estes alunos deverão ser demandados a partir do estágio em que se encontram sem que se fundamente o mito de que “são todos iguais”.

Por fim, os princípios que orientam essa proposta educativa são estabelecidos na investigação de uma sociedade mais equitativa e humanizada para todos, presente no atendimento de qualidade para todos os alunos com necessidades educativas especiais. Entretanto, percebe-se, a partir da pesquisa realizada neste estudo, a concretização da continuidade e aperfeiçoamento das políticas de educação especial e inclusiva, por parte da Secretaria Municipal de Educação objetivando o aperfeiçoamento nos serviços proporcionados pela rede municipal no atendimento a estes alunos.

E como sugestão de investigação, fomenta-se que os resultados apresentados neste estudo sirvam de base construtiva e inclusiva no intuito de corroborar com as boas práticas da educação especial e inclusiva efetivada no município de São João de Pirabas localizado no estado do Pará. E para isso é pertinente realizar ações que tenham fundamentações na veracidade das práticas possíveis no contexto educacional. Contudo, faz-se necessário apropriações literárias que venham ratificar a importância das políticas públicas e educacionais inclusiva como as existentes nas legislações brasileiras e internacionais.

Para tanto, segundo Giné e Ruiz (1995) um projeto educacional que adota a diversidade e possibilita a realização de adequações ou adaptações curriculares necessita acolher aspectos significativos para a educação especial e inclusiva à todas as pessoas com necessidades educativas especiais. Em que seja permissível aplicação de políticas públicas diversificada considerando a flexibilização de todos os alunos com necessidades educativas especiais; contemple o trabalho colaborativo entre professores e equipe multiprofissionais; que haja engajamento da comunidade escolar; e assim, haja aceitação dos valores democrático na escola enfatizando os princípios de solidariedade e respeito às diferenças individuais.

Entretanto, é salutar a apresentação de uma lista de sugestões colaborativas que venham engrandecer os trabalhos inter setorial da educação especial e inclusiva neste município em especial no meio urbano e rural, tais como: Formação de curta e longa duração a todos os integrantes da equipe de apoio colaborativo as pessoas com necessidades educativas especiais; Práticas de intervenções escolar e parental; Alinhamento das políticas publicas e educacional de forma inclusiva; garantir por de atendimento e encaminhamento aos setores competentes os direitos e deveres as pessoas que tenham necessidades educativas especiais; Promover o trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular, os mediadores\auxiliares de ensino e os técnicos especializados no AEE, levando em consideração a rede de apoio existe no município em prol da educação especial e inclusiva através de ações diversas como: efetivação do Fórum municipal da Educação Especial e Inclusiva; workshop inclusivo na rede regular de ensino; seminários inclusivos; feiras inclusivas motivacionais; empreendedorismo inclusivo; acessória jurídica, social e educacional as PNEES e seus familiares; monitoramento e encaminhamentos aos setores especializados da saúde, assistência social e educacional; plantões pedagógicos inclusivos de forma bimestral nas unidades escolares; Encontros pedagógicos inclusivos entre os setores do CAEE, SRMF e equipe pedagógicas e gestores escolares; Formações continuadas aos docentes do ensino regular em parcerias com a SEMED e Instituições Superiores; fomentar construção do currículo pedagógico e inclusivo as pessoas com necessidades educativas especiais; criação do programa municipal familia x escola por uma inclusão escolar com ênfase na diversidade; Promover em parcerias com as secretarias municipais (Saúde, assistências social, educação e administração municipal) o direito e dever parental e social a parti das políticas públicas de inclusão;

Corroborando com esses pressupostos para a educação especial e inclusiva na Educação Básica, é pertinente discernir segundo Ribeiro e Baumel (2003) que na escola, inicia a busca pela instauração de políticas públicas inclusivas, pelo fato de entender que as unidades escolares são espaços educativo abrangentes e abertos, que envolve diversidades sociais e reflexiva. E dessa forma, considera a Escola o espaço tão importante quanto os espaços Inter setoriais na contribuição do desenvolvimento individual e coletivo de todas as pessoas em especial as que necessitam de atendimento educacional especializado.

E assim, compreende-se que a educação especial e inclusiva, segundo Mittler (2003), nos remete a superação de obstáculos. Pois, a inclusão é vista na maioria das vezes apenas como o movimento de alunos das escolas especiais ou aquelas que atendam alunos com necessidades educativas especiais, dando a percepção de espaço de inclusão. E atualmente, percebe-se que o entendimento da educação especial ampliou em relação ao contexto de escolas regulares, ultrapassando a dicotomia de rótulos inclusivos, elevando a perspectiva de que os acessos aos serviços colaborativos da educação básica sejam feito considerado a diversidade existencial e valorizando todos os aspectos pertinentes ao desenvolvimentos de competências e habilidades a pessoas com necessidades educativas especiais. E no mais, é salutar discernir que a escola é uma entre inúmeras instituições sociais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos com NEEs. E por essas razões, a escola é o espaço detentora de um grande potencial na transformação da sociedade. Pois, acredita-se segundo Lundgren (1992) que a partir do trabalho Inter setorial e coletivo com os mesmos objetivos em mudar a realidade e formar opiniões, poderão ser, de fato, alteradas as concepções preconceituosas e excludentes.

Assim, segundo Pietro, Pagnez & Gonzalez (2014) visamos a partir desses contextos fomentar a compreensão de que a educação em todos os percursos, da integração à inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais circunda além de ações de desenvolvimento e replanejamentos, os quais dependem das exigências sociais, econômicas e cultural da família, da escola e de toda a sociedade. Pois, é fato que o direito e dever de ter acesso aos serviços educacionais e sociais é garantido a todos os cidadãos eminentemente sem distinção da sua condição física, psíquica, social e emocional. Por essas definições, é necessário a primazia da valorização humana respeitando a diversidade em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações são possíveis ao final desta Tese de Doutorado, intitulada *Educação Especial e Inclusiva: percepção da equipe de educação sobre os serviços de colaboração na educação básica no município de São João de Pirabas-PA*, que se orientou pela temática da Educação Especial, principalmente, pelo foco do objetivo principal que foi analisar a percepção dos docentes, dos mediadores e dos técnicos especializados em relação à Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa quanto aos serviços de colaboração e intervenções na rede regular da educação básica.

No decorrer desta pesquisa, evidenciou-se realizar os registros das reflexões que foram desenvolvidas a respeito do processo que envolve a educação especial e inclusiva de alunos do ensino regular com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino. Entretanto, evidenciou-se que as práticas inclusivas e pedagógicas adotadas no CAEE desde a implantação têm contribuído para a compreensão dos aspectos de educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular, destacadas pelos profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem do município.

Evidenciou-se, com base no referencial teórico pesquisado, que as ações realizadas em parcerias com as secretarias municipais trouxeram consigo a compreensão do aluno como um sujeito biopsicossocial e que precisa ser concebido em sua totalidade. Este tipo de atendimento tem contribuído com o projeto de educação inclusiva em parceria com à rede Inter setorial no município.

Verificou-se que esse processo tem acontecido de forma complexa e com muitos esforços de ambas as secretarias (educação, saúde e assistência). Tanto as parcerias quanto as formações continuadas, para os professores que atuam nas escolas da rede municipal, aparecem como uma ação que vem colaborando de forma expressiva e significativa na compreensão da perspectiva da educação especial e inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, bastante enfatizados nos questionários respondidos pelos docentes e técnicos especialistas que participaram da pesquisa.

Dessa forma, percebe-se que para garantir a todos os alunos condições e espaços acessíveis de aprendizado significativo faz-se necessário assegurá-lo em conformidade com os princípios que norteiam a proposta da educação inclusiva no município de São João de Pirabas-PA. Contudo, é pertinente entender que cada sujeito é um elemento fundamental neste contexto que constitui a rede que possibilita o processo inclusivo.

Evidenciamos que a equipe técnica atuante empenhada em desenvolver o trabalho no CAEE está comprometida com suas práticas avaliativas e que as tomadas de decisões nas mais diversas atividades, ainda provocam inquietações causando certo desestímulo a alguns profissionais envolvidos, causado pela falta de interesse e compromisso dos alunos com as atividades desenvolvidas dentro do centro, até mesmo pela falta de interesse em tentar procurar se capacitar para realizar o atendimento especial.

Sabe-se que o AEE visa garantir o serviço de Educação Especial de caráter complementar para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência matriculados no ensino regular. No entanto, pelos diversos questionamentos realizados pela equipe técnica pesquisada, essa formação continuada é escassa e não se faz presente no município, como por exemplo as citadas pelos docentes nos questionários: *“Falta de formação continuada de professores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, com capacitação aos mesmos para contribuir com este processo dentro da escola, desde a portaria, os auxiliares de serviços diários e os profissionais que atuam nela. Não há formação em educação inclusiva nas licenciaturas. Falta de preparo de alguns docentes para atuarem junto aos alunos.”*

Diante desse contexto, é pertinente promover a sensibilidade de todos política e eticamente, possibilitando condição para que se apreenda e reconheça dialeticamente o contexto histórico-cultural em que está inserido, significa entender que as desigualdades e os problemas presentes na escola do município, e na sociedade, como em alguns relatos próprios dos pesquisados *“Primeiramente a escola que abriga os alunos na educação inclusiva tem de ser preparada adequadamente com profissionais capacitados e comprometidos, com espaços direcionados para esse tipo de deficiências.”* Para tanto, faz-se necessário formação sob o enfoque dessa teoria, pois requer estudos sistematizados sobre os seus princípios gerais, os princípios éticos e o sistema conceitual como um todo.

Sabemos da importância de se manter dentro do contexto escolar os profissionais capacitados e treinados para atender as necessidades dos alunos especiais atendidos pela escola. Isso ocorre quando há o elo entre secretarias municipais, escola, família e os próprios alunos estarem engajados neste processo.

Neste sentido, o serviço de apoio pedagógico especializado, demanda de um sistema colaborativo entre docentes que atuam em distintas funções no local de aprendizagem e os setores parceiros. Contudo, pensa-se que os serviços precisam ser efetivados de maneira consistente e dinâmica, que visem a garantia de apoio e assessoramento contínuo aos dependentes dos serviços especializados. Pois, a escola sozinha não terá condições suficientes para efetivar o processo inclusivo com sua comunidade.

Outro item citado pelos docentes ao questionamento inicial foi em relação ao apoio dos gestores da escola, apoio dos próprios docentes e técnicos, no auxílio no processo de aprendizagem dos alunos atendidos, assim como foi citado a falta de reuniões periódicas para tratar do planejamento do processo educacional oferecido.

Nota-se que a educação escolar em uma perspectiva inclusiva esteja responsabilizada com a diferença, com a garantia dos direitos humanos e com o respeito à identidade de cada cidadão. Pois, é estabelecida responsabilidade coletiva, social entre todas as autoridades que estejam empenhadas com qualidade de vida e com o desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, é pertinente e essencial assegurar o acompanhamento diário com as reuniões para discutir o processo ensino-aprendizagem, realizar as devidas observações para que a prática entre docentes e alunos ocorra dentro da normalidade, seguindo as regras que regem as políticas de inclusão do município.

Os resultados apresentados a partir das entrevistas e dos questionários realizados com os docentes, técnicos especialistas e mediadores escolares, demonstram que o apoio pedagógico ofertado pelo CAEE não é suficiente, diante de inúmeros problemas expostos no que tange a abrangência do quantitativo de alunos especiais regularmente na rede municipal. Há experiências exitosas, quanto ao apoio pedagógico que se configura insuficiente, que diante o exposto nesta pesquisa, não se configura com exatidão as reais causas da não efetivação do

processo inclusivo, uma vez que a rede municipal demanda de locais especializados, equipe profissional especializada, acesso ao ensino regular a todas as pessoas com deficiências.

Entretanto, é visível em questão de contingência de alunos especiais, a insuficiência de qualificação profissional, insuficiência de acessibilidade, insuficiência estrutural nas dependências escolares e nos atendimentos especializados, além de insuficiência de recursos didático pedagógicos obrigatórios ao processo de inclusão levando em consideração os direitos de todos a uma educação de qualidade.

Assim, conforme discutido ao longo desta pesquisa, considera-se que os serviços oferecidos pelos docentes, pelos técnicos especialistas da SRMF e os que atuam no CAEE além dos mediadores, são pertinentes para uma educação especial e inclusiva. Pelo fato que estes realizam orientações e promovem formação contínua as PNEEs do ensino regular com vista à inclusão de todas as pessoas, as quais preocupam-se em contribuir com o desenvolvimento das habilidades e competências destes. Apesar da ausência e ou insuficiência estrutural, de uma forma geral, no que garante a inclusão dos alunos, ainda assim, é perceptível que os atendimentos inclusivos acontecem de forma passiva, contando com o apoio e recursos permissível na atual conjuntura.

Pois, percebeu-se nesta pesquisa que há necessidade da ampliação de mais espaços e serviços inclusivos no meio urbano e rural do município de São João de Pirabas. Pelo fato, de constar apenas duas SRMF em duas escolas do meio urbano, um CAEE sede municipal. Portanto, é visível que o contingente de pessoas com necessidades educativas especiais é muito expressivo e por isso, necessitam de um aporte maior quanto a estrutura e a ampliação do serviços especializados, pedagógicos, escolar e social.

Enfim, acreditamos que o processo pedagógico investigado tanto das escolas como do serviços colaborativos representados pelas equipes de profissionais do CAEE, da SRMF, devem ser capazes de promover, com base nas potencialidades da pessoa com necessidades educativas especiais e dos profissionais atuantes nestes ambientes, a utilização dos conhecimentos, de experiências profissionais, como fonte de energias para enfrentar os desafios da educação especial e inclusiva, pois acreditamos que este caminho necessita de investimentos, apoios diversificados e dinâmicos que possam consolidar a ampliação da zona

de desenvolvimento proximal e superior, por meio de ações conjuntas abrangentes e que promovam o equilíbrio social e educacional na perspectiva de uma sociedade justa e inclusiva. Além disso, que visem e apliquem a equidade e qualidade de vida a todos os cidadãos sem precisar rotular as condições de quem contribui ou não com a formação e vida social.

Enfim, espera-se que este estudo contribua para o debate e a reflexão acerca da formação de professores e dos técnicos especialistas atuantes no CAEE, no AEE e nas unidades escolares, para educarem as pessoas com necessidades educativas especiais, de modo que esses profissionais possam intervir positivamente, significativamente e com responsabilidade no desenvolvimento social da personalidade humana consciente das pessoas envolvidas. Ainda assim, fomento que as informações e proposições que compõem este estudo contribuam de algum modo para que o CAEE, a SRMF e as escolas realizem um trabalho de inclusão sem exclusão, que sejam cada vez mais qualificados, consistentes, eficazes, comprometidos, responsáveis, acessível, igualitário e de qualidade a todas as PNEEs, e que se consolide como centro de referência para a inclusão educacional no estado do Pará e que possa servir de inspirações para o mundo.

Os resultados alcançados servirão para compreender a visão e as experiências dos profissionais de educação em relação aos serviços de colaboração no contexto da Educação Inclusiva, identificando os pontos fortes e áreas que precisam de melhorias. Foi possível perceber também que a investigação poderá oferecer insights sobre como garantir que os direitos e a igualdade de oportunidades de educação sejam de fato, efetivados e implementados na rede básica de ensino.

E, assim, numa perspectiva futura, espera-se que este estudo, sirva de mecanismo para futuras investigações no que tange aos contextos inclusivos. E assim, possa ser motivo de inspirações para implementações de serviços colaborativo de inclusão e fonte de pesquisa científicas por ter experiências de serviços diversificados e por promover o aprimoramento deste campo de estudos o qual discorre sobre o funcionamento da educação especial dentro do CAEE, SRMF e escolas públicas, a fim de compreender e avaliar o nível de articulação e de como aperfeiçoá-lo. E, também, investigar como deve ser a composição desse funcionamento e dos profissionais envolvidos, para tornar as escolas do município inclusivas e de acesso a

todos, especialmente para os estudantes do público alvo da Educação Especial, cujos entraves são de alguma forma mais sedimentados.

Quanto aos trabalhos futuros, espera-se que com essa investigação possamos buscar a implementação de programas de formação de professores em relação à educação inclusiva e à colaboração inter setorial, com o objetivo de alinhar as estratégias eficazes na promoção da inclusão e no apoio aos alunos com necessidades especiais.

E como sugestões é pertinente reforçar as possibilidades existentes de uma educação especial e inclusiva que garanta acesso e condições a todas as pessoas com necessidades educativas especiais, tais como: Formação de curta e longa duração a todos os integrantes da equipe de apoio colaborativo as pessoas com necessidades educativas especiais; Práticas de intervenções escolar e parental; Alinhamento das políticas públicas e educacional de forma inclusiva; garantir por de atendimento e encaminhamento aos setores competentes os direitos e deveres as pessoas que tenham necessidades educativas especiais; Promover o trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular, os mediadores\auxiliares de ensino e os técnicos especializados no AEE, levando em consideração a rede de apoio existe no município em prol da educação especial e inclusiva através de ações diversas como: efetivação do Fórum municipal da Educação Especial e Inclusiva; workshop inclusivo na rede regular de ensino; seminários inclusivos; feiras inclusivas motivacionais; empreendedorismo inclusivo; acessória jurídica, social e educacional as PNEES e seus familiares; monitoramento e encaminhamentos aos setores especializados da saúde, assistência social e educacional; plantões pedagógicos inclusivos de forma bimestral nas unidades escolares; Encontros pedagógicos inclusivos entre os setores do CAEE, SRMF e equipe pedagógicas e gestores escolares; Formações continuadas aos docentes do ensino regular em parcerias com a SEMED e Instituições Superiores; fomentar construção do currículo pedagógico e inclusivo as pessoas com necessidades educativas especiais; criação do programa municipal família x escola por uma inclusão escolar com ênfase na diversidade; Promover em parcerias com as secretarias municipais (Saúde, assistências social, educação e administração municipal) o direito e dever parental e social a parti das políticas públicas de inclusão;

Referências Bibliográficas

Albuquerque, E. R. de. (2014). *Prática pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. ATTENA Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12988>

Ángulo, J. F. & Blanco, N. (Coords.). (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Editora Aljibe.

Anjos, I. R. S. dos. (2011). O atendimento educacional especializado em salas de recursos. *Revista Fórum Identidades*, 9(5), 01-09. <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2067>

APAE Brasil. (n.d.). *Quem Somos*. <https://apaebrital.org.br/conteudo/quem-somos>

Araújo, A. de. (2000). *Relações entre o processo de integração/inclusão na Educação Especial e o processo de desinstitucionalização na saúde mental: uma pesquisa-intervenção por meio do acompanhamento terapêutico com pacientes psiquiátricos com longa história de internação*. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1525t.PDF>

Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. de. (Orgs). (2013). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Editora Junqueira e Marin.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Benitez, P. & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NyzS3SDxgrwnRcSjLkzbg6v>

Bertuol, C. de L. (2010). *Salas de Recursos Multifuncionais: Apoios Especializados à Inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais no Município de Cascavel-PR*. [Monografia de Especialização, Universidade Estadual do Oeste do Paraná].

Bobbio, N. (1997). *Igualdade e Liberdade*. 3. ed. Editora Ediuoro.

Bobbit, J. F. (2004). *O currículo*. Didáctica Editora.

Boettger, A. R. dos S., Lourenço, A. C. & Capellini, V. L. M. F. (2013). O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, 26(46), 385-400. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf>

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular*. Editora Grupo FORCE.

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1982). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.

Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*. MEC.

Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. MEC/SEESP.

Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP.

Brasil. (2005). *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. MEC/SEESP.

Bridi, F. R. S. (2006). Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. *Revista Litterarius*, 5(2), 02-14.

Bruno, L. (2006). Educación y poder. In M. Feldfeber & D. A. Oliveira (Orgs.), *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Editora Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Busarello, S. R. M. (2015). Avaliação da Aprendizagem: Uma Perspectiva de Mudança da Prática. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, 01-09. https://www.academia.edu/26255042/AVALIA%C3%87%C3%83O_DA_APRENDIZAGEM_Uma_Perspectiva_de_Mudan%C3%A7a_da_Pr%C3%A1tica

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf>

Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFScar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>

Cardoso, M. da S. (2006). Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à Inclusão – uma longa caminhada. In C. D. Stobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Editora EDIPUCRS.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva com os pingos nos is*. Editora Mediação.

Carvalho, C. R. & Grigoli, J. A. G. (2012). A prática pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma reflexão sobre a construção dos saberes necessários para o exercício da docência. In *Atas do II Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão*. <https://www.ucam.edu.br>

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teachers as Curriculum makers. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. Editora McMillan.

Clock, D. (2012). O processo avaliativo utilizado pelos professores da educação de jovens e adultos. *Revista Técnico-Científica do IFSC*, 1(3), 45-52.
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/936/618>

Comparato, F. K. (1998). O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, (104), pp.47-57.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Cury, C. R. J. (2008). A Educação Escolar, A Exclusão e seus Destinatários. *Educação em Revista*, (48), 205-222.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf&lang=pt>

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Editora Dykinson.

Declaração de Madri. (2002). Ministério Público do Paraná.
https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_madri_de_2002.pdf

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Declaração de Sapporo. (2002). Disabled Peoples' International.
https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sapporo_de_2002.pdf

Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias

Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. (2011). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. (2012). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm

Demo, P. (1992). *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Editora Vozes.

Dorziat, A. (2013). Atendimento especializado em educação especial: desafios atuais. In D. M. Jesus, C. R. Baptista & K. R. M. Caiado (Orgs), *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Editora Junqueira e Marin.

Drago, R. & Dias, I. R. (2016). Relações Mútuas de um mesmo processo: Inclusão, Formação de Professores e Saber Docente. In M. A. Almeida & E. G. Mendes (Orgs.), *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Editora ABPEE.

Dutra, C. P. (2005). Gestão para a Inclusão. *Revista Educação Especial*, (26), 1-5. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>

Dutra, C. P. & Santos, M. C. D. dos. (2010). Os Rumos da Educação Especial no Brasil Frente ao Paradigma da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 5(2), 19-24. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7126-revista-8-pdf&Itemid=30192

Fávero, E. A. G., Pantoja, L. M. & Mantoan, M. T. E. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Editora MEC/SEESP.

Ferrández, A. (1995). *Els fonaments de la Didáctica*. Editora Universitat Oberta de Catalunya.

Ferreira, M. C. C. (1999). Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In M. A. Bicudo & C. A. Silva Júnior (Orgs.), *Formação do educador e avaliação educacional – Volume 1*. Editora Unesp.

Ferreira, M. E. C. (2003). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. In 26^a *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*.

Ferreira, S. de M., Lima, E. B. de. & Garcia, F. A. (2015). O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 1(1), 46-61. <https://recreioacessivel.paginas.ufsc.br/files/2016/07/o-servi%C3%A7o-de-atendimento-educacional-especializado-AEE-e-pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-na-perspectiva-da-educac%C3%A7%C3%A3o-inclusiva.pdf>

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Editora Lusodidacta.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Editora Lusodidacta.

França, M. G. (2008). *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. RiUfes. https://sappg.ufes.br/tese_drupal//nometese_136_MARILEIDE%20GON%C7ALVES%20FRAN%C7A.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz & Terra.

Freitas, N. K. (2009). Políticas públicas em educação inclusiva: espaços e desafios para aprendizagem. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR*.

Frigotto, G. (Org.). (2008). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (8a ed). Editora Vozes.

Fundação Procurador Jorge de Melo e Silva & Ministério Público Federal. (Orgs.). (2004). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. http://bibliotecadigital.mpf.mp.br/bdmpf/bitstream/handle/11549/231204/Manual_acesso_alunos_deficiencia_escolas_classes_comuns.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Editora Publisher Brasil.

Gaio, R. & Meneghetti, R. G. K. (Orgs.). (2007). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Editora Vozes.

Galvão, N. de C. S. S. & Miranda, T. G. (2013). Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 43-60.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/h3CJWB3N5V5MrxxrrgT8qGB/?lang=pt>

Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67. <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>

Gil, M. (Coord.). (2005). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* Imprensa Oficial.

Giné, C. & Ruiz, R. (1995). As adequações curriculares e o projeto de educação no centro educacional, In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Volume 3: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Editora Artmed.

Gómez, A. I. P. (1988). *Curriculum y enseñanza: Análisis de componentes*. Editora Universidad de Málaga.

Gómez, A. I. P. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In L. M. Mesa & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Editora Tórculo.

González, J. A. T. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Editora Artmed.

González Soto, A. P. (1989). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Editora Vozes.

Goodson, I. F. (2001). *Currículo em mudanças: estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.

Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.

Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, (6), 33-52.

Herdero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, 32(2), 193-208.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf>

Hill, A. & Hill, M. M. (2012). *Investigação por Questionário*. (2a ed). Editora Edições Sílabo.

Imbernón, F. (2015). Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In B. A. Gatti, C. A. da Silva Junior, M. da G. N Mizukami, M. D. S. Pagotto & M. de L. Spazziani (Orgs), *Por uma revolução no campo da formação de professores*. Editora Unesp.

Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Education Research Association*. Editora McMillan.

Jannuzzi, G. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início de século XXI*. Editora Autores Associados.

Kassar, M. de C. M. (2011). Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, (41), 61-79. <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>

Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Editora Morata.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. (2000). Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. (2004). Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20D E%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Compl ementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%Aancia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20p rovid%C3%Aancias.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Lima, A. V. & Carneiro, A. (2016). A importância da sala de Atendimento Educacional Especializado–AEE. In *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA 6_ID4216_23102016232252.pdf

Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Editora Cortez.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Editora Morata.

Machado, V. V. M. (2015). *Avaliação na perspectiva da educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental*. [Monografia de Especialização, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital de Produção Intelectual Discente. https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/15543/1/2015_VirdariaVianaMagalhaesMachado_t cc.pdf

Machado, L. B., Lima, M. H. S. & Pimentel, D. M. (2010). Inclusão de crianças na educação infantil: entre o proclamado e a realidade. In E. R. Albuquerque & E. S. das Neves (Orgs.), *Saberes sobre inclusão escolar*. Editora Bagaço.

Machado, A. C., Almeida, M. A. & Bello, S. F. (2008). Concepções sobre o Retardo Mental Reveladas por Professoras de Ensino Regular. *Travessias*, 2(1), 01-11. <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2906/2070>

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Editora Universidade Aberta.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* Editora Moderna.

Marx, K. (1989). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Editora Edições 70.

Matias, F. S. & Souza, S. F. de. (2014). A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Paidéia*, (17), 85-107. <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/3931>

Matoso, B. (2022). Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil*. <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/>

Mauro, F. Y. C. (2018). *O Direito de ser diferente: uma análise do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Repositório Institucional da UFPA. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11057>

Melero, M. L. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Editora Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

Mendes, E. G., Almeida, M. A., Denari, F. E. & Costa, M. D. P. R. (2010). Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In E. G. Mendes & M. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Editora Junqueira & Marin.

Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira & I. M. Oliveira (Orgs.), *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Editora Brasil Multicultural.

Minetto, M. de F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. (2a ed). Editora Ibepex.

Ministério da Educação. (n.d.). *Educação Inclusiva - Apresentação*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826
Ministério da Educação. (2005). *Educação Inclusiva: direito à diversidade - documento orientador*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Editora Artmed.

Moreira, A. F. B. (2000). O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In A. M. M. Silva, A. M. Monteiro, A. F. B. Moreira, I. P. A. Veiga, L. L. C. Santos, J. C. Libâneo, J. C. S. Araújo, M. Soares, M. R. N. S. Oliveira, M. Tardiff, N. Alves, R. M. Fleuri, S. G. Pimenta & V. M. Candau. (Orgs.), *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Editora DP&A.

Muñoz, E. & Maruny, L. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogia*, (212), 11-14.

Nakayama, A. M. (2007). *Educação Inclusiva: princípios e representação*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/publico/TeseAntoniaNakayama.pdf>

Neres, C. C. (2010). *As Instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções práticas*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1755/2010_Neres_As%20institui%c3%a7%c3%b5es%20especializadas%20e%20o%20movimento%20da%20inclus%c3

%a3o%20escolar-

%20inten%c3%a7%c3%b5es%20e%20pr%c3%a1ticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Editora EDUCA.

Nunes, A. P. de P. & Negocio, P. Á. de F. (2015). A importância e o papel do atendimento educacional especializado (aee) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência. In *II Seminário Potiguar*. [https://www.uern.br/controldepaginas/edicao-atual-arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/edicao-atual-arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf).

Oliveira, D. A. (1999). As reformas em cursos nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In D. A. Oliveira & M. R. T. Duarte (Orgs.), *Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Editora Autêntica.

Oliveira, D. A. (2011). A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 25-38.

Oliveira, A. A. S. (2010). Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Editora Junqueira & Marin Editores.

Omote, S. (Org.). (2004). *Inclusão: intenção e realidade*. Editora Fundepe Publicações.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Editora Artmed.

Parecer CNE/CEB 17/2001. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

Parecer CNE/CEB nº 13/2009. (2009). Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01309homolog.pdf?query=normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica

Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre a Educação*. Editora Xamã.

Pasian, M. S., Mendes, E. G. & Cia, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964-981. <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>

Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto Editora.

Pires, G. N. L. (2008). As práticas dos docentes frente à diversidade dos educandos. In L. de A. R. Martins, J. Pires & G. N. de L. Pires (Orgs.), *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Editora EDUFRN.

Pimentel, S. A. (2012). A Formação de Professores para a Inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In T. G. Miranda & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Editora EDUFBA.

Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, (33), 43-156. <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQGRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>

Portal MEC. (n.d.). *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. (1994). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>

Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. (2002). Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Ministério da Educação. <http://www.depae.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-2678-de-24-de-setembro-de-2002#:~:text=Aprova%20o%20projeto%20da%20grafia,todas%20as%20modalidades%20de%20ensino>

Prieto, R. G., Pagnez, K. S. M. M. & Gonzalez, R. K. (2014). Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, 39(3), 725-743. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHqjwrSkm/abstract/?lang=pt>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editora Gravidia.

Rafante, H. C. (2006). *Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: A Fazenda do Rosário e a Educação pelo trabalho dos Meninos Excepcionais de 1940 a 1948*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2405/1178.pdf?sequence=1>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Resolução nº 09, de 13 de novembro de 2009. (2009). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-9-de-13-de-novembro-de-2009.pdf/view>

Reynolds, M. C., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1987). The necessary Restructuring of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 53(5), 391-398.

Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Editora Maio.

Ribeiro, M. L. S. & Baumel, R. C. R. de C. (Orgs.). (2003). *Educação Especial: do querer ao fazer*. Editora Avercamp.

Rivilla, A. M. & García, M. L. S. (Coords.). (1990). *Didáctica-Adaptación*. Editora UNED.

Ropoli, E. A., Montoan, M. T. E. & Santos, M. T. da C. T. dos. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação.

Sacristã, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3a ed.). Editora Artmed.

Sant'ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/abstract/?lang=pt>

Santos, B. de S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (2a ed). Editora Cortez.

Santos, M. P. dos. (2003). O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento - Revista da Faculdade de Educação da UFF*, (7), 78-91. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44961760/Paper_UFF-libre.pdf?1461261591=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_PAPEL_DO_ENSINO_SUPERIOR_NA_PROPOSTA_D.pdf&Expires=1686764638&Signature=AoczZrXEnz5fGzjPx-2xuLJKYmNBO7MjGyHKhuZ4RsYPjtLg6G18uUSP3PN2oT757ZO4ESYMLCtT3a4xuC6UyiLsfj0fzEpr4XbsE-UJy3izJ5oFBDB8exQyHEGqmjhycw1BA0fhwbpTFmnmB1yqZn9yG0p4B~yQuR62R0Xq5Ij0fXKSgf08cDXu7pFjJs9tEGs4TLBcH6jmacNyMo8o1wEHprxV1kppL30pCim-NTIQxj73Ms4myk2c7Lwm9-cA2Aegb~a9MlsRYEBhdyexc7v2dH3tStpNL2UyailFyLCO5cVjaI59w9n0BFKz7i3YY4Bc0fWQDsUhG4Gj3SA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Santos, M. P. dos. (2010). Práticas de inclusão em educação: dicas para professores. *Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*, 01-20. <https://ihainforma.files.wordpress.com/2010/09/monica-pereira-dos-santos-praticas-de-inclusao-em-educacao1.pdf>

Santos, M. P. dos., Pereira, M. & Melo, S. C. de. (Orgs.). (2009). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Editora CRV.

- Sartori, G. (1994). *A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo*. São Paulo, Editora Ática.
- Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. (7a ed). Editora WVA.
- Saviani, D. (2005). *Escola e Democracia*. 37. edição. Campinas, Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Política e Educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na Legislação do Ensino*. (6a ed). Editora Autores Associados.
- Shimazaki, E. M. (2009). *Fundamentos da Educação Especial*. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf
- Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepção de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 79-88. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hdjkDh8Zb3ySjdbCPsMrYL/abstract/?lang=pt>
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: quando começar e como. *Noesis*, 59(3), 28-33.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, (16), 20-45. <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>
- Souza, J. F. (2009). Prática pedagógica e formação de professores. In J. Batista Neto & E. Santiago (Orgs.), *Formação de Professores e Prática Pedagógica*. Editora EDUFPE.
- Stainback, W. & Stainback. S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. (2a ed). Editora Morata.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del Currículo: teoría y práctica*. (6a ed). Editora Troquel.
- The Warnock Report. (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Tyler, R. W. (1981). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. (7a ed). Editora Globo.
- UNESCO. (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509/PDF/127509porb.pdf.multi>
- UNICEF. (n.d.). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990)*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

UNICEF. (n.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e Proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Vagula, E. & Vedoato, S. C. M. (2014). *Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais* (Unid. 1, pp. 1-24). Editora UNOPAR.

Vasconcellos, C. dos S. (2009). *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. Editora Libertad.

Vasconcellos, C. dos S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças*. Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagogia.

Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. Editora Expressão Popular.

Veiga, I. P. A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. (13a ed). Editora Papirus.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 01-23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>

Vizim, M. (2009). *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-161637/publico/MarliVizim.pdf>

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas - V: fundamentos de defectologia*. Editora Visor

Vigotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. (3a ed). Editora Martins Fontes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Editora Artmed.

Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Editora Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário sociodemográfico

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DESTINATÁRIOS: professores do Ensino Regular do Ensino Fundamental anos iniciais e finais da zona urbana do município de São João de Pirabas-Pa.

Exmo. Sr^{o/a}

Com o presente inquérito objetiva-se a realização do projeto de investigação de doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem da Universidade Fernando Pessoa do Porto-PT o qual tem como principal intencionalidade a arguição sobre a percepção dos docentes do Ensino Regular no que diz respeito a Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa.

O inquérito por questionário é anônimo e serão confidenciais.

Sua participação é de suma importância para o êxito deste projeto investigativo.

Por gentileza, responda com sinceridade aos questionamentos para que seja garantido o resultado da investigação.

O tempo previsto para responder o referido inquérito é de 10 minutos.

Muitíssimo obrigado pela colaboração.

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Atenciosamente assinale com X na opção escolhida e complete a lacuna corretamente.

1- SEXO:

() masculino () feminino

2- Idade:

() 18 a 28 anos () 40 a 49 anos

() 29 a 39 anos () 50 a 60 anos

3- Formação:

() Magistério

() Licenciatura

() *Latu sensu - Especialização*

() *Strictu sensu – Mestrado / Doutorado*

4- Formação especializada em Educação Especial e Inclusiva

() Sim () Não

5- Situação profissional:

() Efetivo () Contratado

6- Tempo de atuação na docência:

() De 01 a 10 anos () De 21 a 30 anos
() De 11 a 20 anos () De 31 a 40 anos

7- Trabalha com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim () Não

8- Se respondeu NÃO, termina aqui o seu questionário.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

De acordo com a escala abaixo sinalize aos inquéritos usando um X na afirmação que julgar ser pertinente a sua opinião:

- (1)NÃO
(2)SIM
(3)NÃO SEI

Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva				
Nº	Questões	1	2	3
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?			
02	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?			
03	A formação proporcionada pela município é adequada?			
04	Se respondeu SIM. Considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
05	Sente-se preparado (a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
06	No município há ambientes de atendimentos educacionais especializados?			
07	Se respondeu SIM, esses ambientes têm contribuído positivamente para sua prática pedagógica?			
08	Considera suficiente o número de Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
09	Tem procurado orientações nos ambientes em Atendimento Educacional Especializado do município para melhorar sua prática pedagógica?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

10	Faz adaptações curriculares para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
11	Considera ser fácil trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais?			
12	Considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em suas aulas?			
13	Sua prática pedagógica permite desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
14	Considerar o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva?			
15	Se respondeu NÃO, acredita que a prática pedagógica inclusiva depende do quantitativo de alunos matriculados por turma?			
16	Considera que a matrícula dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em turma regulares seja levada em considerações a faixa-etária dos mesmos?			
17	Há recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
18	A Unidade de Ensino recebe verbas do Ministério da Educação, Estadual e ou Municipal para adquirir recursos ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
19	Se respondeu SIM, considera que os investimento na Educação Especial e Inclusiva é suficiente para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva satisfatória?			
20	É correto que as adaptações das práticas pedagógicas do Ensino Regular sejam feitas por especialista da Sala de Recursos Multifuncionais?			
21	Considera importante a colaboração e interação entre família, docente e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?			
22	Concorda que os familiares, docentes do Ensino Regular e profissionais especializados devem colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
23	Considera os familiares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais participativos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Regular?			
24	Se respondeu NÃO, considera que o ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais depende do apoio dos familiares, docentes e dos profissionais especializados?			
25	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?			
26	Os atendimentos especializados do município tem qualidade?			
27	Conhece a legislação da Educação Especial e Inclusiva do país?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

28	No município tem legislação da Educação Especial e Inclusiva?			
29	Considera importante a terminalidade do ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais?			
30	Concorda que o aluno com Necessidades Educativas Especiais tenha um prazo etário para permanecer na Escola?			
31	Se respondeu NÃO, considera importante a permanência do aluno com Necessidade Educativas Especiais no Ensino Regular?			
32	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do município corresponde as Necessidades Educativas Especiais dos alunos especiais?			
33	O docente do Ensino Regular atende os alunos com Necessidades Educativas Especiais com base em suas limitações e potencialidades?			
34	Considera importante fazer planejamento específico para alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados na turma de Ensino Regular?			
35	Considera importante que o docente do Ensino Regular busque orientações especializadas na Sala de Recursos Multifuncionais para trabalhar com o aluno com Necessidades Educativas especiais?			
36	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa contribui positivamente na formação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
37	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do Município de São João de Pirabas-Pa é satisfatória enquanto processo inclusivo?			
38	Se respondeu NÃO, acredita que o processo inclusivo depende da parceria da sociedade em geral?			
39	Considera que a Educação Especial e Inclusiva tem evoluído positivamente no Município de São João de Pirabas-Pa?			
40	Se respondeu NÃO, concorda que a Educação Especial e Inclusiva é um processo contínuo de evolução?			

PARTE III – PERCPEÇÃO DOCENTE

1- Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

2- Indique pelo menos cinco perspectivas que considere proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

3- Dentre as arguições abaixo sinalize cinco afirmações em ordem de prioridade que considerar ser de fundamental importância no processo da Educação Especial e Inclusiva no município.

1 () trocar opiniões e experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas com os demais docentes.

2 () ter recursos pedagógicos suficientes de acordo com as Necessidades Educativas Especiais dos alunos.

3 () participar de planejamento com a equipe da Educação Especial e Inclusiva do município.

4 () planejar as aulas com base nos alunos com Necessidades Educativas Especiais da turma regular de ensino.

5 () buscar orientações pedagógicas com os especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais sobre as práticas pedagógicas com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

6 () receber valorização financeira de acordo com o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados em turma regular.

7 () ter o apoio dos familiares nas atividades pedagógicas com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

8 () interagir com os alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades de classe e extraclasse.

9 () planejar e executar atividades inclusivas envolvendo os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

10 () encaminhar os alunos com Necessidades Educativas Especiais aos especialistas em Educação Especial sempre que possível.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DESTINATÁRIOS: aos profissionais especializados da Sala de Recursos Multifuncionais-SRMF do município de São João de Pirabas-Pa.

Exmo. Sr^o/a

Com o presente inquérito objetiva-se a realização do projeto de investigação de doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem da Universidade Fernando Pessoa do Porto-PT o qual tem como principal intencionalidade a arguição sobre a percepção dos profissionais especializados da Sala de Recursos Multifuncionais-SRMF no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa.

O inquérito por questionário é anónimo e serão confidenciais.

Sua participação é de suma importância para o êxito deste projeto investigativo.

Por gentileza, responda com sinceridade aos questionamentos para que seja garantido o resultado da investigação.

O tempo previsto para responder o referido inquérito é de 10 minutos.

Muitíssimo obrigado pela colaboração.

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Atenciosamente assinale com X na opção escolhida e complete a lacuna corretamente.

1- SEXO:

() masculino () feminino

2- Idade:

() 18 a 28 anos () 40 a 49 anos

() 29 a 39 anos () 50 a 60 anos

3- Formação:

() Magistério

() Licenciatura

() *Latu sensu - Especialização*

() *Strictu sensu – Mestrado / Doutorado*

4- Formação especializada em Educação Especial e Inclusiva

() Sim () Não

5- Situação profissional:

() Efetivo () Contratado

6- Tempo de atuação na docência:

() De 01 a 10 anos () De 21 a 30 anos

() De 11 a 20 anos () De 31 a 40 anos

7- Trabalha com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim () Não

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

De acordo com a escala abaixo sinalize aos inquiridos usando um X na afirmação que julgar ser pertinente a sua opinião:

(1)NÃO

(2)SIM

(3)NÃO SEI

Prática Pedagógica Inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais				
Nº	Questões	1	2	3
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?			
02	Considera esta preparado (a) no atendimento educacional especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
03	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?			
04	Se respondeu SIM, essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?			
05	Considera ter profissionais suficientes atuando na Sala de Recursos Multifuncionais para atender a demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
06	Concorda que tendo mais profissionais especializados na Sala de Recursos Multifuncionais a Educação Especial e Inclusiva seria satisfatória?			
07	A comunidade em geral tem buscado orientações e apoio dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncional nas atividades escolares?			
08	A equipe da Sala de Recursos Multifuncional tem oferecido formações/oficinas aos docentes do Ensino Regular?			
09	Os profissionais da Sala de Recursos Multifuncional colaboram com a família e professores dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais por meio de ações pedagógicas inclusivas?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

10	A equipe da Sala de Recursos Multifuncional tem feito ações educativas e inclusivas no município?			
11	Concorda que os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais devem fazer planejamentos específicos de acordo com a necessidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e das dificuldades docentes do Ensino Regular?			
12	Considera ser fácil trabalhar com família e docentes dos alunos Necessidades Educacionais Especiais?			
13	Se respondeu NÃO, concorda que tendo apoio dos familiares e dos docentes a Educação Especial e Inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais o processo de ensino-aprendizagem será positivo?			
14	Considera positivo o trabalho desenvolvido com os alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais no município?			
15	Concorda ser de fundamental importância à participação e frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nos serviços/atividades da Sala de Recursos Multifuncionais?			
16	Considera importante/necessário ter recursos pedagógicos suficientes para realizar atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais?			
17	Se respondeu SIM, considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com recursos adaptados as necessidades dos alunos especiais?			
18	Considera ser possível ter parcerias dos familiares e docentes para desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Sala de Recursos Multifuncional?			
19	Concorda que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais depende do interesse dos familiares, docentes do Ensino Regular e dos profissionais especializados?			
20	Concorda ser efetiva a participação dos docentes do Ensino Regular na Sala de Recursos Multifuncionais?			
21	Se respondeu NÃO, considera ser importante a frequência/participação dos docentes em relação ao desenvolvimento de prática pedagógicas inclusivas satisfatórias no atendimento educacional dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Recursos Multifuncionais?			
22	Considera importante os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais participarem no município de formações, orientações e de práticas pedagógicas direcionadas a Educação Especial e Inclusiva?			
23	Concorda que a Educação Especial e Inclusiva no município tem proporcionado resultados satisfatórios à comunidade?			
24	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?			
25	Concorda que precisa melhorar os serviços da Educação Especial e Inclusiva no município?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

26	Se respondeu SIM, considera que a Educação Especial e Inclusiva no município tem desenvolvido ações satisfatória ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
27	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa avançou?			

Parte III – PERCEPÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

(1)Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no município.

(2)Indique pelo menos cinco aspecto que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

(3)Dentre as arguições abaixo sinalize cinco afirmações em ordem de prioridade que considerar ser de fundamental importância no processo da Educação Especial e Inclusiva no município.

- a) () trocar opiniões e experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas com os demais docentes.
- b) () ter recursos pedagógicos suficientes de acordo com as Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.
- c) () participar de planejamento e formações continuadas sobre Educação Especial e Inclusiva do município.
- d) () planejar as aulas com base nos alunos com Necessidades Educacionais Especiais da turma regular de ensino.
- e) () buscar orientações pedagógicas com os especialistas em Educação Especial e Inclusiva.
- f) () receber valorização financeira pelo serviço desenvolvido com alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados na Sala de Recursos Multifuncional.
- g) () ter o apoio dos familiares nas atividades pedagógicas com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
- h) () realizar e interagir com os familiares, docentes do Ensino Regular e alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas atividades de classe e extraclasse.
- i) () planejar e executar atividades inclusivas envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
- j) () encaminhar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais aos especialistas em Educação Especial sempre que possível.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DESTINATÁRIOS: aos técnicos especializados da CAEE-Centro de Atendimento Educacional Especializado do município de São João de Pirabas-Pa.

Exmo. Sr^o/^a

Com o presente inquérito objetiva-se a realização do projeto de investigação de doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem da Universidade Fernando Pessoa do Porto-PT o qual tem como principal intencionalidade a arguição sobre a percepção dos técnicos especialistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEE no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa.

O inquérito por questionário é anônimo e serão confidenciais.

Sua participação é de suma importância para o êxito deste projeto investigativo.

Por gentileza, responda com sinceridade aos questionamentos para que seja garantido o resultado da investigação.

O tempo previsto para responder o referido inquérito é de 10 minutos.

Muitíssimo obrigado pela colaboração.

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Atenciosamente assinale com X na opção escolhida e complete a lacuna corretamente.

1- SEXO:

() masculino () feminino

2- Idade:

() 18 a 28 anos () 40 a 49 anos

() 29 a 39 anos () 50 a 60 anos

3- Formação:

() Magistério

() Licenciatura

() *Latu sensu - Especialização*

() *Strictu sensu – Mestrado / Doutorado*

4- Formação especializada em Educação Especial e Inclusiva

() Sim () Não

5- Situação profissional:

() Efetivo () Contratado

6- Tempo de atuação na docência:

() De 01 a 10 anos () De 21 a 30 anos
 () De 11 a 20 anos () De 31 a 40 anos

7- Trabalha com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim () Não

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

De acordo com a escala abaixo sinalize aos inquiridos usando um X na afirmação que julgar ser pertinente a sua opinião:

- (1) NÃO
- (2) SIM
- (3) NÃO SEI

Prática Pedagógica Inclusiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado				
Nº	Questões	1	2	3
01	Em sua formação acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?			
02	Considera esta preparado (a) no atendimento educacional especializado com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
03	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?			
04	Se respondeu SIM, considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
05	Considera esta preparado (a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
06	Concorda que há profissionais suficientes no Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda de alunos e professores no município?			
07	Considera positivo a participação da comunidade em geral na busca por orientações e apoio dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado nos atendimentos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
08	Os profissionais do Centro Atendimento Educacional Especializado tem oferecido formações/oficinas aos docentes do Ensino Regular?			
09	Considera importante os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado colaborarem com a família e professores dos alunos com Necessidades Educativas Especiais por meio de ações pedagógicas inclusivas?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

10	Considera importante os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado realizar ações educativas e inclusivas no município?			
11	Considera importante/necessário os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado planejar suas práticas inclusivas com base nas condições específicas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
12	Se respondeu SIM, concorda que práticas inclusivas planejadas possibilita resultados satisfatório no atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
13	Considera ser fácil trabalhar com família e docentes dos alunos Necessidades Educativas Especiais no Centro de Atendimento Educacional Especializado?			
14	Se respondeu NÃO, considerar importante a participação dos familiares e docentes nas intervenções pedagógicas orientadas pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado?			
15	Concorda ser possível desenvolver as potencialidades dos familiares e docentes dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Centro de Atendimento Educacional Especializado?			
16	Concorda ser responsabilidade dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado promover ações que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
17	Considera que sua profissão técnica especializada na Educação Especial e Inclusiva contribui significativamente no desenvolvimento potencializador dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
18	Se respondeu SIM, concorda que os alunos com Necessidade Educacionais Especiais deve sempre que possível ser acompanhado por um especialista específico dependendo de suas Necessidades Educativas Especiais?			
19	Considera ser importante a colaboração e interação entre família, docente e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?			
20	Considera ser importante ter Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado com profissionais especializados no município para o processo de Educação Especial e Inclusiva?			
21	Concorda com o quantitativo de Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado é suficiente para atender a demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Município?			
22	Se respondeu NÃO, considera que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais depende de inúmeros ambientes especializados no município?			
23	Considera suficiente os recursos recebidos da Secretária Municipal de Educação de São de Pirabas-Pa no Centro de Atendimento Educacional Especializado?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS
SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
PIRABAS-PA

24	Se respondeu NÃO, concorda que com o recebimento de recursos suficientes minimizará o desenvolvimento das atividades no Centro Educacional Especializado?			
25	Considera importante que o Centro de Atendimento Educacional Especializado receba recursos federais e ou estaduais?			
26	Se respondeu SIM, concorda que com o recebimento de recursos federais ou estaduais o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais seja satisfatório?			
27	Concorda que o Centro de Atendimento Educacional Especializado tenha parcerias com entidades filantrópicas, educacionais e Institucionais que promovam a Educação Especial e Inclusiva?			
28	Concorda que a Educação Especial e Inclusiva no município de São João de Pirabas-Pa evoluiu nas ultimas décadas?			

Parte III – PERCEPÇÃO DA EQUIPE PROFISSIONAL ESPECIALIZADA DO CAEE

(1) Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs no município.

(2) Indique pelo menos cinco aspectos que considera proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

(3) Dentre as arguições abaixo sinalize cinco afirmações em ordem de prioridade que considerar ser de fundamental importância no processo da Educação Especial e Inclusiva no município.

- a) () trocar opiniões e experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas com os demais profissionais.
- b) () ter recursos pedagógicos suficientes de acordo com as Necessidades Educativas Especiais dos alunos.
- c) () participar de planejamento e formações continuadas sobre Educação Especial e Inclusiva do município.
- d) () planejar os atendimentos especializados com base nos alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- e) () buscar orientações pedagógicas com os especialistas em Educação Especial e Inclusiva.
- f) () receber valorização financeira pelo serviço desenvolvido com alunos com NEEs matriculados no Centro de Atendimento Educacional Especializado.
- g) () ter o apoio dos familiares nas atividades pedagógicas com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

- h) realizar e interagir com os alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades de classe e extraclasse.
- i) planejar e executar atividades inclusivas envolvendo os alunos com NEEs.
- j) encaminhar os alunos com NEEs aos especialistas em Educação Especial sempre que possível.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DESTINATÁRIOS: Mediador(a) da Educação Especial e Inclusiva do Ensino Regular do Ensino Fundamental anos iniciais e finais da zona urbana do município de São João de Pirabas-Pa.

Exmo. Sr^{o/a}

Com o presente inquérito objetiva-se a realização do projeto de investigação de doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem da Universidade Fernando Pessoa do Porto-PT o qual tem como principal intencionalidade a arguição sobre a percepção dos mediadores da Educação Especial e Inclusiva do Ensino Regular no que diz respeito a Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa.

O inquérito por questionário é anônimo e serão confidenciais.

Sua participação é de suma importância para o êxito deste projeto investigativo.

Por gentileza, responda com sinceridade aos questionamentos para que seja garantido o resultado da investigação.

O tempo previsto para responder o referido inquérito é de 10 minutos.

Muitíssimo obrigado pela colaboração.

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Atenciosamente assinale com X na opção escolhida e complete a lacuna corretamente.

1- SEXO:

masculino feminino

2- Idade:

18 a 28 anos 40 a 49 anos
 29 a 39 anos 50 a 60 anos

3- Formação:

- Ensino Médio
 Ensino Normal
 Magistério
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior Incompleto
 Latu sensu - Especialização
 Strictu sensu – Mestrado / Doutorado

4- Formação especializada em Educação Especial e Inclusiva

- Sim Não

5- Situação profissional:

- Efetivo Contratado

6- Tempo de atuação na docência:

- De 01 a 10 anos
 De 21 a 30 anos
 De 11 a 20 anos
 De 31 a 40 anos

7- Trabalha com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

- Sim Não

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

De acordo com a escala abaixo sinalize aos inquiridos usando um X na afirmação que julgar ser pertinente a sua opinião:

- (1)NÃO
(2)SIM
(3)NÃO SEI

Prática Pedagógica com a Educação Especial e Inclusiva				
Nº	Questões	1	2	3
01	Em sua formação básica/acadêmica houve disciplina de Educação Especial e Inclusiva?			
02	Já participou de formações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no município?			
03	A formação proporcionada pela município é adequada?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

04	Se respondeu SIM. Considera que essas formações contribuem positivamente para sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
05	Sente-se preparado (a) para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
06	No município há ambientes de atendimentos educacionais especializados?			
07	Se respondeu SIM, esses ambientes têm contribuído positivamente para sua prática pedagógica?			
08	Considera suficiente o número de Sala de Recursos Multifuncionais para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
09	Tem procurado orientações nos ambientes em Atendimento Educacional Especializado do município para melhorar sua prática pedagógica?			
10	Faz adaptações curriculares para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
11	Considera ser fácil trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais?			
12	Considera ser possível desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula?			
13	Sua prática pedagógica permite desenvolver as potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
14	Considerar o número de alunos na turma adequado para desenvolver a prática pedagógica inclusiva?			
15	Se respondeu NÃO, acredita que a prática pedagógica inclusiva depende do quantitativo de alunos matriculados por turma?			
16	Considera que a matrícula dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em turma regulares seja levada em considerações a faixa-etária dos mesmos?			
17	Há recursos suficientes na Unidade de Ensino para atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
18	A Unidade de Ensino recebe verbas do Ministério da Educação, Estadual e ou Municipal para adquirir recursos ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
19	Se respondeu SIM, considera que os investimento na Educação Especial e Inclusiva é suficiente para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva satisfatória?			
20	É correto que as adaptações das práticas pedagógicas do Ensino Regular sejam feitas por especialista da Sala de Recursos Multifuncionais?			
21	Considera importante a colaboração e interação entre família, docente, mediadores e profissionais especializados para a Educação Especial e Inclusiva do município?			
22	Concorda que os familiares, docentes do Ensino Regular, profissionais especializados e mediadores devem colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA

23	Considera os familiares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais participativos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Regular?			
24	Se respondeu NÃO, considera que o ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais depende do apoio dos familiares, docentes e dos profissionais especializados?			
25	Ter ambientes com profissionais especializados no município é satisfatório para o processo de Educação Especial e Inclusiva?			
26	Os atendimentos especializados do município tem qualidade?			
27	Conhece a legislação da Educação Especial e Inclusiva do país?			
28	No município tem legislação da Educação Especial e Inclusiva?			
29	Considera importante a terminalidade do ensino-aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais?			
30	Concorda que o aluno com Necessidades Educativas Especiais tenha um prazo etário para permanecer na Escola?			
31	Se respondeu NÃO, considera importante a permanência do aluno com Necessidade Educativas Especiais no Ensino Regular?			
32	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do município corresponde as Necessidades Educativas Especiais dos alunos especiais?			
33	O(a) mediador(a) atende os alunos com Necessidades Educativas Especiais com base em suas limitações e potencialidades?			
34	Considera importante fazer planejamento específico para alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados na turma de Ensino Regular?			
35	Considera importante que o(a) mediador(a) busque orientações especializadas na Sala de Recursos Multifuncionais para trabalhar com o aluno com Necessidades Educativas especiais?			
36	Considera que a Educação Especial e Inclusiva no Município de São João de Pirabas-Pa contribui positivamente na formação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?			
37	Considera que a Educação Especial e Inclusiva do Município de São João de Pirabas-Pa é satisfatória enquanto processo inclusivo?			
38	Se respondeu NÃO, acredita que o processo inclusivo depende da parceria da sociedade em geral?			
39	Considera que a Educação Especial e Inclusiva tem evoluído positivamente no Município de São João de Pirabas-Pa?			
40	Se respondeu NÃO, concorda que a Educação Especial e Inclusiva é um processo contínuo de evolução?			

PARTE III – PERCEPÇÃO DO(A) MEDIADOR(A)

4- Indique pelo menos cinco aspectos que considera dificultar ou impedir para que tenha êxito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

5- Indique pelo menos cinco perspectivas que considere proporcionar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no município.

6- Dentre as arguições abaixo sinalize cinco afirmações em ordem de prioridade que considerar ser de fundamental importância no processo da Educação Especial e Inclusiva no município.

11 () trocar opiniões e experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas com os demais docentes.

12 () ter recursos pedagógicos suficientes de acordo com as Necessidades Educativas Especiais dos alunos.

13 () participar de planejamento com a equipe da Educação Especial e Inclusiva do município.

14 () planejar as aulas com base nos alunos com Necessidades Educativas Especiais da turma regular de ensino.

15 () buscar orientações pedagógicas com os especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais sobre as práticas pedagógicas com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

16 () receber valorização financeira de acordo com o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados em turma regular.

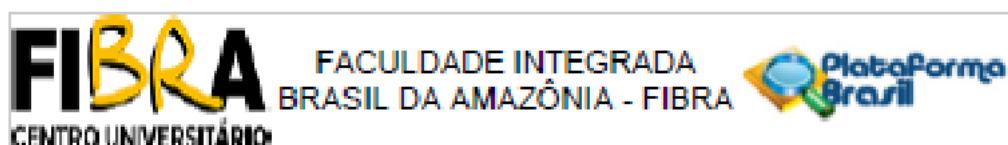
17 () ter o apoio dos familiares nas atividades pedagógicas com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

18 () interagir com os alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades de classe e extraclasse.

19 () planejar e executar atividades inclusivas envolvendo os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

20 () encaminhar os alunos com Necessidades Educativas Especiais aos especialistas em Educação Especial sempre que possível.

Anexo 2. Parecer substanciado da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DOS SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE PIRABAS-PA.

Pesquisador: RENATO MENDES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65326022.5.0000.8187

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.865.704

Apresentação do Projeto:

A intencionalidade da tese em questão é fazer quatro estudos envolvendo os docentes do Ensino Regular da zona urbana do município, docentes especialistas em Educação Especial e Inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais-SRMF, sendo estes: Pedagogos e docentes especialistas em Atendimento Educacional Especializado e técnicos especialistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEE os quais envolvem: Psicóloga, Psicopedagoga, Assistente Social, Fonoaudióloga, Educador Físico, Técnico Pedagógico de referência, Gestor Institucional e mediadores da Educação Especial visando à melhoria/mudanças na Educação Especial e Inclusiva do Município de São João de Pirabas-Pa.

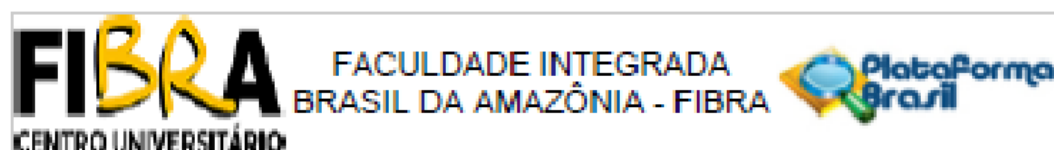
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o grau de colaboração na Educação Básica em relação a Educação Especial e Inclusiva, a oferta dos serviços especializados e das práticas pedagógicas do Ensino Regular da equipe multidisciplinar da rede municipal de São João de Pirabas-PA.

Objetivo secundário:

Endereço: Av. Gentil Bitencourt nº 1144 - 4º andar
Bairro: NAZARE CEP: 66.040-174
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3266-3110 E-mail: etica@cepe@fibrapa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.885.704

* Verificar como ocorre o atendimento e acompanhamento das Pessoas com Deficiências - PCDs na rede de ensino? Identificar as expectativas dos participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Essa investigação trará riscos mínimos aos participantes, o que poderá ser mais evidenciado é a preocupação em emitir informações acerca da percepção dos profissionais que atuam na educação sobre o processo de colaboração na educação básica. Essa situação pode causar constrangimento e diante das dificuldades expor algum tipo de fragilidade vinculada a equipe que atua diretamente com os serviços voltados para a Educação Básica do Município de São João de Pirabas - PA. Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

Benefícios:

O benefício será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que os resultados dessa pesquisa servirão para nortear ações que contemplem e melhoram a gestão dos serviços ofertados na Educação Básica do Município de São João de Pirabas - PA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho é relevante, uma vez que visa a melhoria dos serviços de inclusão ofertados do Município de São João de Pirabas - PA. Os resultados da pesquisa servirão para nortear e melhorar os serviços de atendimento e gestão da educação Básica voltados para a Educação Inclusiva.

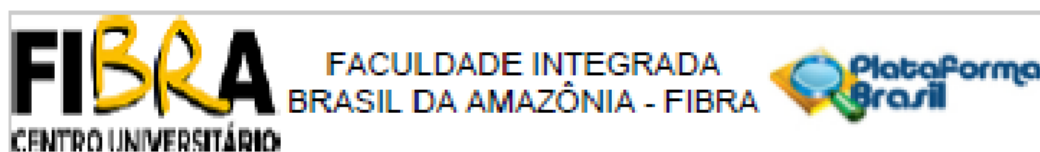
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com as normas exigidas pelo CONEP.

Recomendações:

Sugiro que no TCLE as siglas sejam escritas para explicar ao participante o significado das mesmas.

Endereço: Av. Gentil Bibencourt nº 1144 - 4º andar
Bairro: NAZARE CEP: 68.040-174
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (01)3268-3110 E-mail: etica@fibrapa.edu.br



Continuação do Parecer: 5.885.704

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sugiro que no TCLE as siglas sejam escritas para explicar ao participante o significado das mesmas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2048511.pdf	27/11/2022 16:03:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	27/11/2022 16:03:40	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_isencao_custos.pdf	10/11/2022 10:49:29	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_Nao_Iniciou_pesquisa.pdf	10/11/2022 10:48:26	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_Orientador_Plataforma_Brasil.docx	10/11/2022 10:47:04	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	10/11/2022 10:46:45	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	10/11/2022 10:46:36	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia.pdf	10/11/2022 10:46:28	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/11/2022 10:45:08	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/11/2022 10:43:55	RENATO MENDES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

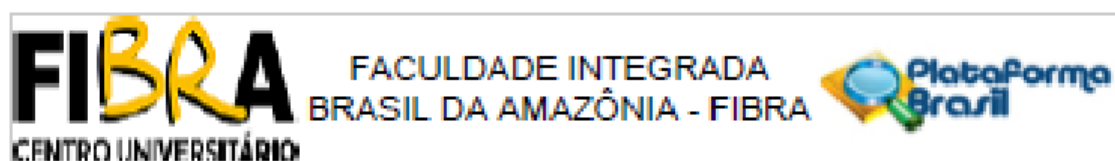
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Gentil Bittencourt nº 11-44 - 4º andar
 Bairro: NAZARE CEP: 68.040-174
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3266-3110 E-mail: atoccomite@fibrapa.edu.br

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO SOBRE OS
SERVIÇOS DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
PIRABAS-PA



Continuação do Parecer: 5.985.704

BELEM, 26 de Janeiro de 2023

Assinado por:

CINTHIA BRIGIDA BRITO DE MORAES
(Coordenador(a))

Endereço: Av Genl Bitencourt nº 1144 - 4º andar

Bairro: NAZARE

CEP: 66.040-174

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3258-3110

E-mail: wtccomite@fibrapa.edu.br

Página 04 de 04

Anexo 3. Anuência da Instituição

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, Fernando Antônio Ferreira da Silva, Secretário Municipal de Educação de São João de Pirabas responsável pelo Conselho de Ética da SEMED/SJP estou ciente que o protocolo de pesquisa, intitulado "*Educação Especial e Inclusiva: Percepção dos serviços de colaboração na Educação Básica no município de São João de Pirabas-PA*". O estudo será desenvolvido pelo pesquisador Renato Mendes dos Santos, sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento da(s) instituição(ões), nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Por isso, autorizo, por meio deste termo, a sua execução.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

São João de Pirabas, Data 03 / 08 / 2021



Renato Mendes dos Santos

Pesquisador da Universidade Fernando Pessoa - Porto



Fernando Antônio Ferreira da Silva
Secretário Municipal de Educação
Portaria nº 004/2021 – GAB/PMSJP-PA

FERNANDO ANTÔNIO FERREIRA DA SILVA
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PORTARIA Nº 004/2021

*Este termo deverá ser apresentado em duas vias pelo pesquisador, sendo que uma ficará com o responsável pela autorização da pesquisa.