



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL

SULANITA SILVA DE ALMEIDA

**A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM, DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR**

Porto
2022



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL

SULANITA SILVA DE ALMEIDA

**A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR**

Porto
2022

SULANITA SILVA DE ALMEIDA

**A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR**

Dissertação apresentada a Universidade Fernando Pessoa
como requisito para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Educação Especial.

Prof. Orientadora: Doutora Maria Tereza Romano Ventura

Porto
2022

Dedico ao meu marido e as minhas filhas, por estarem ao meu lado, em todos os momentos, incentivando-me a alcançar meus objetivos profissionais e pessoais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantas bênçãos recebidas, pela oportunidade de realizar o sonho de terminar este mestrado.

À minha orientadora, Prof. Maria Tereza Romano Ventura, por todo auxílio que me deu ao longo do curso, e na construção deste estudo.

Aos professores do curso, que dividiram conosco, seus conhecimentos.

Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...

Rubens Alves

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular busca prover educação igualitária a todos alunos, sem distinção entre eles. Este estudo tem por objetivo, analisar a inclusão escolar, através da percepção de gestores, equipe técnica e professores de duas escolas da rede pública e particular do Município de Santarém. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, foi aplicada um entrevista a 58 participantes onde se incluíam gestores, equipe pedagógica, professores do AEE e professores regulares de duas escolas, uma particular e outra pública, no Município de Santarém – Pará. Os participantes relataram que a inclusão escolar iniciou em Santarém, em 1991, com a criação de classes especiais, mas a inclusão nas salas regulares foi a partir de 2008. Estas escolas oferecem vários serviços aos alunos com deficiência, realizados por uma equipe multiprofissional, com psicólogo, assistente social, pedagogo, especialista em AEE, psicopedagoga, instrutor surdo, mediador, além da sala de recursos. Para os participantes, a inclusão é um processo contínuo, visando ofertar uma educação de qualidade e igualitária a todos os alunos. Entretanto, há ainda dificuldades para que a inclusão se torne eficaz, como falta de recursos para implementação das atividades pedagógicas específicas, além de falta de verbas para essas atividades no setor público, além da falta de aceitação destes alunos, por falta de conhecimento e preconceito de alguns membros da comunidade escolar. Assim, o atendimento dos alunos com deficiência é realizado, além das atividades na classe regular, através de projetos envolvendo-os e as suas famílias, que é monitorado e avaliado, especialmente pela equipe multiprofissional e pela equipe pedagógica, e na escola pública, também pelos professores regulares. Os professores recebem formação continuada na área de Educação Inclusiva, e na escola pública, realizam cursos de Braille e Libras, além do atendimento ao aluno com espectro autista. Também são realizadas atividades com todos os alunos visando a sensibilização para o contato diário com os alunos com deficiência, ensinando-os respeito e a conviver com a diversidade. Como desafio para efetivação da inclusão, foi observado a discriminação e falta de participação da família no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Analisando as duas escolas, observou-se que as duas tem estrutura predial para o atendimento dos alunos com deficiência, recursos humanos capacitados, porém, ainda há muito a ser feito para alcançar a excelência em educação inclusiva, como ampliar a formação continuada dos professores e ofertar recursos tecnológicos para o trabalho com o público-alvo. Concluiu-se ainda que a inclusão nas escolas analisadas apresenta perspectivas de que, gradativamente, esse processo se concretize totalmente, porém fica perceptível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para chegar à verdadeira inclusão desses alunos na rede regular de ensino, conforme prescritos pelos autores que fundamentaram este estudo, que ressaltam que incluir, exige serviços e recursos de apoio tanto para educadores, quanto para os educandos.

Palavras-Chave: Inclusão. Escola. Deficiência. Formação

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in regular schools seeks to provide equal education to all students, without distinction between them. This study aims to analyze school inclusion, through the perception of managers, technical staff and teachers from two public and private schools in the Municipality of Santarém. A qualitative methodology has been used, through the application of interviews with managers, pedagogical team, AEE teachers and regular teachers from two schools, one private and the other public, in the Municipality of Santarém - Pará. Participants reported that school inclusion started in Santarém, in 1991, with the creation of special classes, but inclusion in regular classrooms started in 2008. These schools offer various services to students with disabilities, carried out by a multidisciplinary team, with psychologist, social worker, pedagogue, specialist in AEE, psychopedagogue, deaf instructor, mediator, in addition to the resource room. For the participants, inclusion is a continuous process, aiming to offer a quality and equitable education to all students. However, there are still difficulties for inclusion to become effective, such as lack of resources to implement specific pedagogical activities, in addition to lack of funds for these activities in the public sector, in addition to the lack of acceptance of these students, due to lack of knowledge and prejudice. of some members of the school community. Thus, assistance to students with disabilities is carried out, in addition to activities in the regular classroom, through projects involving them and their families, which is monitored and evaluated, especially by the multiprofessional team and the pedagogical team, and in the public school, as well, by regular teachers. Teachers receive continuing education in the area of Inclusive Education, and at public schools, they take courses in Braille and Libras, in addition to providing assistance to students with autistic spectrum. Activities are also carried out with all students aimed at raising awareness of the daily contact with students with disabilities, teaching them respect and living with diversity. As a challenge for effective inclusion, discrimination and lack of family participation in the development of the teaching-learning process were observed. Analyzing the two schools, it was observed that both have a building structure for the care of students with disabilities, trained human resources, however, there is still much to be done to achieve excellence in inclusive education, such as expanding the continuing education of teachers and offer technological resources to work with the target audience. It was concluded that inclusion in the analyzed schools presents perspectives that, gradually, this process will fully materialize, but it is noticeable that there is still a long way to go to reach the true inclusion of these students in the regular education network, as prescribed by the authors who supported this study, who emphasize that including requires support services and resources for both educators and students.

Keywords: Inclusion. School. Disabilities; Trainig

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária dos participantes da escola particular	63
Gráfico 02 – Gênero dos participantes da escola particular	63
Gráfico 03 – Tempo de formação dos participantes da escola particular.....	64
Gráfico 04 – Tempo de atuação dos participantes da escola particular.....	64
Gráfico 05 – Função dos participantes da escola particular	65
Gráfico 06 – Graduação dos participantes da escola particular.....	66
Gráfico 07 – Participantes da escola particular tem especialização	66
Gráfico 08 – Tipo de especialização dos participantes da escola particular	67
Gráfico 09 – Vínculo com outra instituição	67
Gráfico 10 – Faixa etária dos participantes da escola pública municipal.....	68
Gráfico 11 – Gênero dos participantes da pública municipal.....	68
Gráfico 12 – Tempo de formação dos participantes da escola pública municipal	69
Gráfico 13 – Tempo de atuação dos participantes da escola pública municipal	69
Gráfico 14 – Função dos participantes da escola pública municipal.....	70
Gráfico 15 – Graduação dos participantes da escola pública municipal	71
Gráfico 16 – Participantes da escola pública municipal tem especialização.....	71
Gráfico 17 – Tipo de especialização dos participantes da escola pública municipal	72
Gráfico 18 – Vínculo com outra instituição	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –. Início da inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas– Escola Pública-----	74
Tabela 02 – Início da inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas– Escola Privada-----	75
Tabela 3. Serviços disponibilizados aos alunos – Escola Privada-----	77
Tabela 4. Serviços disponibilizados aos alunos – Escola Pública-----	77
Tabela 5. Entendimento sobre educação inclusiva – Escola Privada-----	80
Tabela 6. Entendimento sobre educação inclusiva – Escola Pública-----	80
Tabela 7. Dificuldades no processo de inclusão – Escola Privada-----	82
Tabela 8. Dificuldades no processo de inclusão – Escola Pública-----	82
Tabela 9. Inclusão de alunos nas classes regulares – Escola Privada-----	85
Tabela 10. Inclusão de alunos nas classes regulares – Escola Pública-----	86

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
2 REPRESENTAÇÕES DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DOS ALUNOS	16
2.1 Discurso clínico e noção de deficiência	16
2.2 Discurso caritativo – a máscara da benevolência	21
2.3 A importância da educação na formação do cidadão	23
2.3 Necessidades especiais na escola	25
3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	30
3.1 Marcos históricos e normativos da Educação Especial	30
3.2 A problematização em torno do sentido de inclusão	34
3.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	42
3.4 Atendimento Educacional Especializado	50
4 ABORDAGEM EMPÍRICA	57
4.1 Problemática	57
4.2 Objetivos do estudo	58
4.2.1 Objetivo Geral	58
4.2.2 Objetivos Específicos	58
4.3 Caracterização do campo de estudo.....	58
4.4 Caracterização dos casos e dos participantes	59
4.5 Metodologia e desenho do estudo	59
4.6 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	60
4.7 Procedimentos éticos	62
4.8. Caracterização dos Participantes -----	62
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
6 CONCLUSÃO.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	101

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto a perspectiva da inclusão escolar em escolas de Santarém - Pará do Brasil.

A reflexão em torno do processo de inclusão se faz necessária, apesar de ser um campo bem explorado pelos autores, chegando às vezes a se confundir com modismos, ainda existem grandes dificuldades das equipes das unidades escolares em desenvolver um trabalho que realmente esteja incluindo o aluno deficiente, considerando que na maioria das escolas o processo de inclusão não acontece em todo seu contexto.

A inclusão é um projeto mundialmente desejado por pessoas portadores de deficiência e de seus familiares, que almeja alcançar todos os seus direitos e o seu lugar na sociedade. A palavra “inclusivo” remete-se a busca de qualidade de vida, seja para pessoas que possuem um deficiência, seja para os que não possuem.

A educação inclusiva, quando feita de maneira correta dar a possibilidades de pessoas que historicamente são excluídas por parte da sociedade por apresentarem algum tipo de limitação nos afazeres do seu cotidiano, quando buscam serem inseridas no ambiente social.

Oliveira e Padilha (2013) ressaltam que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente dos fatores físicos e psíquicos, assim como o desenvolvimento de um trabalho onde os alunos com necessidades especiais, não sejam discriminado e até mesmo colocado de lado chegando a reprovar diversas vezes durante os anos de estudo.

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

Santos e Paulino (2014) discorrem que tais dificuldades somente poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar. Isso depende da vontade dos profissionais em educação em promover mudanças, construindo novos relacionamentos no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno dentro das suas particularidades.

Segundo Beyer (2013), o relacionamento existente entre os principais agentes que efetivam a Educação Inclusiva, vem ocorrendo de maneira gradativa, esbarrando em muitas dificuldades, tendo em vista, que alguns professores permanecem condicionados a uma postura conservadora, na qual a prática pedagógica se dá numa linha vertical em que o

professor está acima, nessa convivência, sendo o mesmo centro do processo educativo, limitando-se a transmissão de conhecimentos disciplinares, deixando muitas vezes excluídos os alunos que não acompanham o ritmo devido suas particularidades. Desse modo não se leva em conta o verdadeiro conceito de inclusão que abrange o respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade, concebendo que a aprendizagem inerente a essa perspectiva, depende muito de motivação, entusiasmo, confiança, atenção, observação, mas principalmente prazer de ensinar e conseqüentemente em aprender:

Toda vez que alguém é compreensivo, psicologicamente disponível, afetuoso, sincero, encoraja e respeita o outro facilitando encontrar o caminho, ajuda na elevação do autoconceito dessa pessoa. E toda vez que alguém humilha, desrespeita, desestimula, dificulta e coloca empecilhos no caminho do outro, contribui para a deteriorização do autoconceito dessa pessoa. (MASLOW apud GUENTHER, 2006, p. 67)

Diante dessa abordagem, constata-se que o autoconceito é aprendido ou formado no decorrer das experiências de vida, com as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos pais, irmãos, colegas, amigos, professores e outros, por intermédio dessas interações que vive o indivíduo tece a visão de si mesmo.

Situando-se essa questão no contexto da escola vislumbra-se a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, não havendo dúvidas sobre o fato de que os alunos com um alto nível de auto-estima obtém melhores resultados na escola.

Dessa forma, conforme Santos e Paulino (2014), o deficiente, estando incluso, não se transforma em “normal” no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas; pelo contrário, ele continua com suas limitações, as quais deverão ser respeitadas e atendidas. Assim, nesse momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do professor, para perceber essas sutilezas.

Pretende-se com este estudo, contribuir com o processo de construção do debate acerca da inclusão social de alunos com deficiência, frente às questões sociais crescentes, significativas e desafiadoras aos profissionais de educação, com objetivo de contextualizar os principais conflitos sociais visualizados no processo de inclusão social, e a participação destes profissionais na construção do ambiente escolar mais saudável, organizado, planejado e participativo.

A ponderação sobre este tema sugere à educação, a absorção de profissionais capacitados, ampliando a visibilidade aos fatores que incidem no processo de inclusão na escola.

Assim, pretende-se realizar uma reflexão sobre a dinâmica escolar dos profissionais de educação, situando-se na abordagem da realidade da inclusão escolar, na percepção dos mesmos. Uma vez que o processo de inclusão escolar merece um “olhar profissional” e, por conseguinte, uma “intervenção profissional”. A escola como campo de possibilidade nesta perspectiva de educação, deve buscar estratégias de ação junto à comunidade escolar para viabilizar o processo de construção da cidadania do aluno com deficiência, tendo como mediador o profissional de educação.

Acredita-se que esta temática gerará uma reflexão sobre a realidade da inclusão escolar no Município de Santarém - Pará, de forma a ampliar a qualidade de ensino na escola, viabilizando uma discussão mais abrangente entre a comunidade científica e a sociedade em geral. Visto que a inclusão do aluno com necessidades especiais ocorre através da mobilização de toda sociedade, que será a grande beneficiada por essa inclusão.

Este estudo está construído em seis capítulos. No primeiro, a introdução do estudo, em que se aborda a justificativa para a construção da temática.

No segundo, aborda-se sobre as representações das necessidades especiais dos alunos, relatando sobre o discurso clínico e a noção de deficiência, o discurso caritativo, a importância da educação na formação do cidadão e as necessidades especiais na escola.

No terceiro, apresenta-se as reflexões sobre a educação especial no Brasil, destacando seus marcos históricos e normativos, a Política Nacional de Educação Especial brasileira e o Atendimento Educacional Especializado.

No quarto, relata-se a abordagem empírica, discorrendo sobre a problemática, objetivos, caracterização do campo de estudo, dos casos e dos participantes, a metodologia utilizada para a pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos éticos.

No quinto, realiza-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, apresentando a percepção dos participantes sobre o tema em epígrafe, assim como a opinião dos autores.

E no sexto capítulo, fecha-se o estudo, com as conclusões da acadêmica sobre o arcabouço discutido através desta pesquisa sobre a realidade da inclusão em escolas em Santarém – Pará.

2 REPRESENTAÇÕES DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DOS ALUNOS

2.1 Discurso clínico e noção de deficiência

A forma como vive a sociedade se dá de acordo com o tempo e os padrões sócio-econômico e cultural de cada período, e os métodos formais de lidar com as pessoas com deficiências se moldam de acordo com os padrões da época.

Sasaki (2013) faz um resgate histórico lembrando que a exclusão social das pessoas com deficiência acontece desde as mais antigas civilizações. Naquela época, as pessoas os ignoravam e os rejeitavam, pois eram vistas como malignas. O incômodo de se ter uma pessoa com deficiência era tão grande que quando nascia, era imediatamente sacrificado.

Segundo Sasaki (2013), na Grécia, século II antes de Cristo, a prática da exclusão e de crueldade contra as pessoas com deficiência era determinada pelo Estado. Ao nascer uma criança, o Conselho de Anciões o examinava e ao ser considerada inválida ou deformada, era imediatamente tomada do seio da família, para então ser eliminada. Assim também era na Roma antiga, que precisava de pessoas “perfeitas”, prontas para guerrear. Nesta sociedade, as pessoas com deficiência também não tinham espaço; quando as crianças nasciam deformadas, eram consideradas inúteis pela sociedade que deles se livravam em lugares mais absurdos e impróprios para o ser humano.

Outros autores como Cardoso (2006) lembram que na idade Média as pessoas com deficiência eram associados “à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria” assim eram excluídos, perseguidos, maltratados e mortos como forma de punição dos pecados que achavam que eles carregavam.

Com o aumento da população nos séculos XVI e XVII, surgem os abrigos distantes dos centros urbanos e com um caráter meramente assistencial. Neles eram enclausurados todos aqueles que se desviavam do padrão estabelecido pela sociedade, nesse contexto as famílias começam a esconder seus membros da sociedade, isolando-os no fundo de suas residências. Entendia-se que a deficiência resultava de uma disfunção, um defeito natural. Por isso as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência tornaram-se objetos de estudo, uma experiência de laboratório, essa ação fazia parte da política de limpeza social, já que as cidades ficavam livres destes “seres” considerados doentes. (FRANCO & OLIVEIRA NETO, 2020, p. 05)

Dentro da História da Educação, segundo Mazzota (2003), até o século XVIII, ainda não se falava em atendimento educacional às pessoas com deficiências, pois as deficiências estavam associadas ao misticismo e ocultismo; também não havia um conceito de diferença

individual, e por isso as pessoas com deficiência eram ignorados e marginalizados até mesmo pela religião, como enfatiza o autor:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTA, 2003, p. 16)

E assim, a fase da prática de exclusão espalhou-se pelo mundo e durou até a Idade Média pelos mais diversos lugares para a vergonha da civilização humana.

Cardoso (2006) relata que no início do século XIX, iniciaram-se movimentos que apoiavam as pessoas com deficiência, porém, de uma maneira muito assistencialista e menos educacional: os deficientes eram confinados às instituições especializadas, e com isso, continuavam sem participação em escolas regulares. Nesse período, várias instituições segregacionistas foram criadas em todo o mundo, inclusive no Brasil, quando em 1854, foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, e em 1857, foi o ano de fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

No final do século XIX e começo do século XX, a sociedade foi se modificando, e mudanças foram acontecendo. O modelo industrial foi sendo substituído pela informatização, o regional foi dando espaço ao global, as pessoas começaram a viver numa sociedade multicultural, passando a ter uma nova visão em relação à diversidade, e sobre pessoas com deficiência. Começa a se falar de igualdade, de oportunidade. (CARDOSO, 2006, p. 71)

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, houve poucas mudanças, mas significativas, na aceitação das pessoas com deficiência. Já a partir dos anos 60, começa a fase da integração imprimindo uma nova visão à relação com as pessoas com deficiência. Cardoso (2006) relata que da concepção de total exclusão nas instituições segregacionistas, surge agora com a integração do modelo médico pedagógico que se preocupava mais em diagnosticar e classificar as pessoas com deficiência do que com a educação. A avaliação educacional era baseado em exames médicos e psicológicos, pois as deficiências eram consideradas doenças que precisavam ser curadas.

A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tenhamos que modificar (hábitos, reabilitar, educar) as pessoas com deficiências para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (família, escola, profissional, recreativo, ambiente). (SASSAKI, 2013, p. 09)

A prática acima descrita fez parte do movimento da integração que surgiu para acabar com a segregação das pessoas com deficiências e inseri-las na rede regular de ensino, uma vez que essas pessoas frequentavam uma classe especial numa escola comum.

Tanto na Europa, em 1959, quanto no Brasil, em 1960, surgem protestos contra essas instituições com iniciativas de associações de pais e instituições insatisfeitas com a prática da segregação das pessoas com deficiência. Essas insatisfações geraram protestos e almejavam inserir essas pessoas na rede regular de ensino.

Nos anos 60 e 70, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo, no trato da deficiência. A proposição do princípio da normalização contribuiu com a idéia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade [...]. Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas (...). (BRASIL, 2004, p. 12)

Franco e Oliveira Neto (2020) relatam que o século XX é marcado com uma nova percepção da pessoa com deficiência, especialmente após a 1ª Guerra Mundial, que mutilou tantos indivíduos, que precisavam ser integrados à sociedade, surgindo assim, a Organização Mundial do Trabalho – OIT, em 1919. Logo em seguida, houve a 2ª Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã que levou a sociedade a perceber que esses indivíduos mutilados mereciam ser tratados com dignidade, ficando contra a Alemanha que eliminava as pessoas com deficiência, realizando um processo eugênico.

A partir de todo esse processo histórico, chegou-se a um conceito de deficiência clinicamente falando, que segundo Sampaio e Sampaio (2009), é um fenômeno autônomo próprio de cada indivíduo, que deve ser analisada a partir da relação dos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada para o atendimento desse aluno.

Assim, o indivíduo deixa de ser chamado de deficiente, e passa a se utilizar a expressão necessidades educacionais especiais, conforme determinado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, que passou a utilizar este termo para evitar os efeitos negativos das outras expressões que definiam o indivíduo, como deficientes, excepcionais, superdotados, entre outros. Assim, buscou-se deslocar o foco do indivíduo, direcionando para as respostas educacionais que eles requerem. (SAMPAIO, 2009)

Atualmente, conforme Silva, Lima e Santos (2020) o termo utilizado é pessoa com deficiência – PcD, que é o indivíduo que é desprovido de suas plenas habilidades físicas e/ou cognitivas, seja esta circunstância advinda da má formação fetal do sujeito, de complicações no parto ou adquirida ao longo da vida. Esta definição foi formulada pelas comunidades

científicas, acadêmicas e antropológicas, que consideram é o descrito que mais se adequa aos reais estados da existência do homem em sociedade.

É necessário esclarecer que o termo correto ao se referir a alguém com deficiência é pessoa com deficiência e não “pessoa portadora de deficiência”. Essa revisão do termo “portador” para pessoa com deficiência já havia ganhado muita força desde 2006, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, da Organização das Nações Unidas, que foi ratificada no Brasil em 2008 (Decreto legislativo 186), com equivalência de Emenda Constitucional e promulgada pelo Decreto Executivo 6949/2009 (CLEMENTE & SHIMONO, 2015, p. 104)

Desta maneira, esse termo científico passa a ser visto como uma forma de definir o indivíduo pela suas especificidades, e não pelas faltas que apresenta perante a sociedade e a escola.

Todavia, na percepção clínica, conforme Morales-Navarro (2018), a deficiência ainda é avaliada segundo os parâmetros quantitativos, através de restrições funcionais de um sujeito, comparando-se com um esquema padronizado de normalidade. Desta forma, quem não se adequa à esse padrão, se deve ao fato de apresentar um determinado nível de incapacidade. Assim, a Organização Mundial da Saúde – OMS define que a pessoa com deficiência é aquela que cumpre os critérios de incapacidade física ou mental severa e prolongada.

[...] o modelo individual equipara a deficiência com a enfermidade, estabelecendo uma relação do sujeito como “paciente” e um eixo central do tratamento da deficiência como “normalização”. Desta maneira, o manejo da deficiência é levado a cabo por profissionais da saúde, que fornecem estratégias reabilitativas e curativas com o objetivo de tornar possível um encontro com (ou um retorno a) um sentido de completude corporal do paciente. (MORALES-NAVARRO, 2018, p. 06)

Desta forma, a pessoa com deficiência é vista como alguém que precisa ser “curado”, buscando obter uma adequação do indivíduo à sociedade, sendo visto pelos profissionais da saúde, como alguém que precisa de cuidados especiais, e por isso devem ser tratados como uma vítima dependente de outra pessoa.

Fontes (2016) expõe que em Portugal, historicamente, a deficiência era considerada uma falha ou incapacidade do corpo, considerada individualizada, medicalizada e despolitizada. O modelo médico em Portugal é assim descrito pelo autor:

De acordo com o modelo médico ou individual de deficiência, centrado nas ideais de ‘anormalidade’, diferença e incapacidade, as barreiras e limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência são o resultado directo das reais ou atribuídas incapacidades do corpo. As pessoas com deficiência são, desta forma, lidas como seres inativos, dependentes e passivos, cuja única solução passa pela sua adaptação ao meio

‘deficientizador’ que as rodeia, isto é, a um meio que não considera as suas necessidades e que desta forma cria barreiras à sua participação na sociedade. Tal adaptação torna-se apenas possível através de uma intervenção médica e/ou reabilitacional capaz de produzir ‘cura’ ou ‘ajustamento’ físico. A reabilitação é assim exaltada como o instrumento de transformação dos corpos e mentes deficientes, no sentido da sua normalização e superação de limitações corporais. (FONTES, 2016, p. 75)

Percebe-se que esse modelo trouxe consequências prejudiciais à população portuguesa, visto que era deficiência era vista como algo que poderia ser solucionado através da medicina, considerando que essas pessoas poderiam ser definidas, controladas a partir dessas necessidades com o auxílio de especialistas e profissionais da área de deficiência.

Martins et al. (2012) ressalta que modelo médico ou individual em Portugal considerava os deficientes como indivíduos passivos, dependentes de cuidados, estabelecendo assim, uma “abordagem reabilitacional”, isto é, que através da medicina, o deficiente seria curado.

As respostas informadas por esta abordagem sempre se basearam na ideia de que as decisões sobre a vida das pessoas com deficiência deveriam estar a cargo dos profissionais, as vanguardas do saber. Tal relação de autoridade fundou uma desqualificação das perspectivas das pessoas com deficiência, perspectivas em que os limites e desigualdades impostos pela ordem social tendem a ocupar um lugar central. (MARTINS et al. 2012, p. 47)

Observa-se que esse modelo trouxe muitos prejuízos para o cidadão português, que só foi modificada a partir da publicação, em 1980, da *International Classification of Functioning, Impairments Disabilities and Handicaps* (ICIDH), pela Organização Mundial da Saúde – OMS. Martins et al. (2012) destaca que a perspectiva que foi adotada por esta classificação oportunizou uma visão mais abrangente da deficiência, abandonando-se assim, essa visão individualista da deficiência que era ancorada numa “hegemonia da normalidade”.

Na percepção de Martins (2018), esse modelo médico em Portugal trouxe somente segregação aos deficientes, visto que ao identificar a deficiência como problema médico, criou-se a ideia de que haveria uma cura ou solução médica, tornando as incapacidades como necessidades especiais, que deviam ser geridas por profissionais da saúde, tirando assim o controlo da vida dessas pessoas, que passaram a ser vista como objetos, com o destino sendo dirigido pela sua família, perdendo, assim, seu direito enquanto cidadão.

Teixeira (2010) narra que o Decreto nº 3.298/99 considera que a pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta em caráter permanente, perdas ou anormalidades estruturais, psicológicas, fisiológicas ou anatômicas, que lhe tragam incapacidade para o

desempenho de atividades que seja considerada normal para o indivíduo. Esses padrões são estabelecidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, que através de uma linguagem unificada e padronizada, descreve os parâmetros para classificar o indivíduo como deficiente.

Para Justino (2017), o modelo clínico ou biomédico capturou a experiência da deficiência, estabelecendo normas que deveriam ditar os processos de socialização e a forma como deveriam ocorrer as relações sociais envolvendo as pessoas com deficiência. Todavia, na prática, esse modelo somente serve para criar discursos midiáticos, fornecendo pressupostos das práticas clínicas que serão utilizadas para criação e produção de tecnologias corretivas. Infelizmente, esse discurso também dita o senso comum acerca da deficiência, definindo o indivíduo com deficiência, como alguém que está “doente”, e assim, precisa de ajuda e cura.

O pressuposto desse modelo é o de que a deficiência é o resultado natural da lesão física do indivíduo, que deve ser investido de aparatos técnicos para suplantar essa lesão e compensar a deficiência. Nesse paradigma, a opressão sofrida pelos deficientes é naturalizada, isto é, não se questiona as desvantagens e mazelas às quais estão submetidas as pessoas com deficiência, mas investe-se pesadamente em meios de contornar a lesão e consertar a pessoa. O foco dessa perspectiva está no indivíduo como fonte do próprio problema e na medicalização e reabilitação como solução. (JUSTINO, 2017, p. 46)

Atualmente, esse modelo tem sido descaracterizado, deixando de ser visto a deficiência como uma doença, invertendo a relação de causalidade da deficiência que o modelo clínico utilizava, tem sido o grande norte para o modelo social da deficiência.

Silva et al. (2018) expõem que a deficiência pode ser analisada na perspectiva do entendimento da deficiência como expressão da diversidade humana, partindo do discurso do modelo social e da compreensão do corpo com deficiência como diversidade corporal.

2.2 Discurso caritativo – a máscara da benevolência

Segundo Ferreira (2011), durante séculos, a idéia predominante era da perfeição humana, visto que era obra de Deus, um ser superior. Já os indivíduos com deficiência eram considerados como pessoas impuras, consequência dos erros cometidos por seus pais ou avós, e a sociedade os via como indivíduos portadores de males incapazes de tornar-se um ser ativo.

A partir desse pensamento, muitos tabus foram criados acerca da deficiência, e por isso, os pais dessas crianças, os escondiam de seus parentes, com o intuito de os proteger da

maledicência, e mesmo, da violência com que eram tratados pelas pessoas ditas “normais”. Os surdos sofriam muita discriminação, e as famílias, por falta de conhecimento, os internavam em instituições que davam assistência a eles.

Fontes (2016) discorre que a deficiência em Portugal era vista como uma forma de patologia, reduzindo o indivíduo às incapacidades que seus corpos apresentavam, tendo uma narrativa fatalista de tragédia pessoal, o que não se diferencia da maneira como esses indivíduos eram vistos no Brasil.

Segundo Martins et al. (2012), em Portugal, devido a ditadura no período de 1928 e 1974, a deficiência era tratada como um caso de assistencialismo, definindo-a como um caso de caridade, estabelecendo assim, uma lógica paternalista que ainda atualmente é frequente, sobrepondo o reconhecimento da autonomia política e econômica enquanto direito dentro do espaço democrático.

Crispim e Veronese (2020) relatam que foi a partir do surgimento do Cristianismo que houve a propagação da doutrina da caridade, que passou a combater as práticas da eliminação dos filhos nascidos com deficiência. É a partir de então que surgem os primeiros hospitais de caridade, que iriam abrigar as pessoas com deficiência, visto que consideravam que eliminar ou abandonar essas crianças atentava contra os desígnios da divindade, haja vista que mesmo deficiente, essa criança possuía alma.

Porém, na Idade Média, a própria Igreja Católica passou a adotar comportamentos discriminatórios contra as pessoas com deficiência, substituindo a caridade pela rejeição às pessoas que não seguiam um padrão de normalidade, voltando a prática de eliminar as crianças que nasciam com algum defeito físico, associando essas deficiências às crenças negativas e punição divina. (CRISPIM & VERONESE, 2020)

Dias (2018) ressalta que a deficiência, no período de transição da Idade Média para a Moderna, ainda eram destinadas as práticas de assistencialismo e ajuda, excluindo essas pessoas das ditas normais, através da coação, do controle e da inferiorização destes indivíduos.

Durante longo período do pensamento ocidental, buscava-se na religião ou no misticismo a razão para um corpo apresentar marcas e diferenças. A deficiência seria um castigo divino, um déficit, e as pessoas com deficiência seriam dignas de pena por serem vítima da própria incapacidade. (LANNA JUNIOR, 2010). Este seria o modelo místico/caritativo de deficiência, que prevaleceu durante grande período da história humana, quando a medicina era incipiente. (SAMPAIO & FERREIRA, 2018, p. 25678)

Observa-se que a pessoa com deficiência era totalmente excluída da sociedade, sendo obrigados a aceitar a caridade das instituições, pois eram considerados incapazes de viver por conta própria, e por isso, deveriam ser segregados em instituições ou hospitais.

Ferreira (2016) narra que as primeiras referências no Brasil das pessoas com deficiência são do início do século XVI, surgindo as instituições de caridade que recebiam esses indivíduos.

[...] no início da colonização portuguesa, com o surgimento da Santa Casa de Misericórdia, específica para o atendimento de pobres e doentes, tendo filiais em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (1554, aproximadamente), São Paulo (aproximadamente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (final do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (1653, aproximadamente) (MESGRAVIS, 1976 citado por FERREIRA, 2016, p. 25).

A autora expõe que nesse período muitas crianças eram abandonadas, e devido a fatores climáticos e ataques de animais, acabavam indo a óbito, surgindo assim, a roda dos expostos, uma alternativa criada pelas autoridades portuguesas para reduzir o índice de crianças abandonadas nas ruas. A primeira roda dos expostos surgiu em Salvador em 1726, e a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, além das religiosas que iam para as províncias brasileiras para cuidar e dar educação para essas crianças. Essa era forma caritativa utilizada para reduzir a quantidade de crianças que eram abandonadas diariamente, especialmente, as crianças com alguma forma de deficiência.

Esta visão caricativa tendia a encarar as pessoas com deficiência como vítimas passivas, necessitando de pena e prestação de auxílio, e não como sujeitos de direito, que são cidadãos e merecem o respeito de todos.

2.3 A importância da educação na formação do cidadão

Segundo Brito e Purificação (2006), no que se refere ao direito à educação, nota-se que inicialmente a Carta de 1988 possui um caráter eminentemente social, constituindo um "divisor de águas" na área social, pois, o art. 6º da CF/88 reza que "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade, a infância, e assistência aos desamparados, na forma desta Constituição", reconhecendo, assim, a educação como um direito fundamental social.

Partindo do pressuposto de que os direitos fundamentais do ser humano são reconhecidos e positivados na esfera do direito Constitucional do Estado, em especial do

direito à educação, passa a ser uma exigência para o Estado de prestações positivas no sentido de efetivar a garantia e aplicação de uma educação de qualidade.

Entende-se que a própria Constituição Federal de 1988, promulgou o Estado Democrático de Direito, apontando para uma educação pautada na formação cidadã, destacando os artigos abaixo;

Art.205 – A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206 – o ensino será ministrado nos seguintes princípios: (alterado pela EC-000.019-1998).

I – igualdade de condições para o acesso e permanência escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

De acordo com Ferreira (2008), o Estatuto da criança e do adolescente a partir de 13 de julho de 1990 (Lei 8069/90), nos artigos 4º, 5º, 55º, 57º e 58º relata que toda população infanto-juvenil passou a ser respeitada enquanto pessoa em condição peculiar de desenvolvimento que precisa de cuidados especiais, haja vista que ainda não atingiu seu grau de maturidade (físico, cognitivo, emocional), portanto existe um grau relevante de dependência desta para com a pessoa adulta (seus responsáveis).

Art.4º 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, a convivência familiar e comunitária.

Art.5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei por qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art.55º os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art.57º o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas ao calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art.58º no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação, e acesso às fontes de culturas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi aprovada na Câmara dos Deputados, em 17/12/96 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20/12/96. (Lei 9394/96), para Almeida, essa Lei foi um marco no processo da educação;

A aprovação da LDB em 1996 pode ser considerada um marco nas mudanças que começaram a ser gestadas no campo educacional, mas que, porém, nela não se

esgotaram. Ressalte-se que uma das características da profunda e radical alteração que a educação brasileira vem sofrendo é exatamente ocorrer a partir da “regulamentação” desta Lei. Portanto, está em curso, nos últimos quatro anos, um novo projeto educacional para o Brasil. E em que pese o teor das legislações complementares, este se adequa a um projeto societário capaz de ajustar a educação escolarizada às necessidades sociais, técnicas e político-ideológicas da atual fase de expansão do capitalismo. (ALMEIDA, 2000, p 19)

De acordo com Rodrigues (2007), a situação educacional brasileira sempre foi o resultado de como anda a economia e a política nacional e internacional. Se o sistema capitalista está em crise, logo a educação sofre essa crise também, pois a educação sempre está em segundo plano, até mesmo por que se houvesse melhorias na educação, haveria mais pessoas com conhecimento. Após o conhecimento adquirido, trás poderes para as classes desfavorecidas com a possibilidade de conhecer melhor os seus direitos e buscar exercê-los como cidadãos conscientes.

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorrem mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso, a educação em muitos momentos foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos, passou-se a democratizar o ensino, tornando-o acessível às classes menos favorecidas economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentrado de rendas e socialmente excludente.

2.4 Necessidades especiais na escola

Apesar de muitas escolas regulares trabalharem na perspectiva da educação inclusiva e buscarem acolher o aluno com deficiência, muitas ainda têm enraizado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) os moldes de uma educação seriada, com provas, reprovações, médias para progressão, entre outras ações, que reforçam a exclusão em escolas que ainda cultivam o mito da reprovação e aprovação como referencial de qualidade e de conhecimento adquirido.

Figueiredo e Duarte (2019) relatam que o relacionamento existente entre os principais agentes que efetivam a Educação Inclusiva, vem ocorrendo de maneira gradativa, esbarrando em muitas dificuldades, tendo vista, que alguns professores permanecem condicionados a uma postura conservadora na qual a prática pedagógica se dá numa linha vertical em que o professor está acima nessa convivência, sendo o mesmo centro do processo educativo

limitando-se a transmissão de conhecimentos disciplinares, deixando muitas vezes excluídos os alunos que não acompanham o ritmo devido suas particularidades.

Desse modo, não se está levando em conta o real conceito de inclusão, abrangendo o respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade, concebendo que a aprendizagem inseparável dessa perspectiva, dependendo muito de motivação, entusiasmo, confiança, atenção, observação, mas principalmente prazer de ensinar e conseqüentemente em aprender:

Toda vez que alguém é compreensivo, psicologicamente disponível, afetuoso, sincero, encoraja e respeita o outro facilitando encontrar o caminho, ajuda na elevação do autoconceito dessa pessoa. E toda vez que alguém humilha, desrespeita, desestimula, dificulta e coloca empecilhos no caminho do outro, contribui para a deteriorização do autoconceito dessa pessoa. (MASLOW apud GUENTHER, 2006, p. 67)

Diante dessa abordagem, constata-se que o autoconceito é aprendido ou formado no decorrer das experiências de vida, com as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos pais, irmãos, colegas, amigos, professores e outros, por intermédio dessas interações que o indivíduo tece a visão de si mesmo.

Situando-se essa questão no contexto da escola vislumbra-se a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, não havendo dúvidas sobre o fato de que os alunos com um alto nível de auto-estima obtém melhores resultados na escola.

Para Almeida (2004), a pessoa com necessidade educacional especial, estando incluso, não se transforma em “normal” tornando suas peculiaridades superadas; pelo contrário, o indivíduo continua sendo limitado por sua deficiência, que deverá ser respeitada e atendida. Nesse momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do professor, para perceber essas sutilezas.

Assim, é interessante enfatizar as interações que acontecem no âmbito educativo propondo-se assinalar as representações que o professor tem de seus alunos, o que pensam e esperam deles, as intenções e capacidades que lhes atribuem, funcionando como base para conhecer, interpretar seus comportamentos dentro da finalidade de valorizá-los.

Segundo Baia (2021), em Portugal, o portador de deficiência continua esbarrando em empecilhos que lhe impedem o acesso aos seus direitos como cidadão, especialmente na inclusão nas escolas regulares. Visto que o Estado não tem conseguido promover o atendimento das necessidades educacionais básicas das crianças deficientes, através da inclusão, haja vista haver falta de adequação dos sistemas de ensino regulares, o que colabora para que os deficientes fiquem à margem da sociedade, tendo assim, seus direitos violados.

Para Siluk (2012), a relação professor-aluno é o cerne do processo pedagógico, tendo o professor a tarefa de proporcionar a realização do aluno através de subsídios que permitam dominar a vida e entender o mundo.

Para garantir esse alicerce o professor precisa estar provido de saberes e preocupado com sua forma de ensinar e a maneira que os seus alunos aprendem. Conforme Gomes (2009), é necessário que o professor esteja seguro e firme no que se refere a seus conhecimentos e sua competência profissional, dominando e coordenando as atividades da classe de forma colaborativa, dando valor as experiências pessoais dos alunos, e criando condições para que eles construam seu aprendizado.

Confirmando que o caminho a ser trilhado pelo professor requer uma enorme responsabilidade para com a formação de todos os alunos com ou sem deficiências, pois Educação Inclusiva é uma atividade humana e formadora, centrada na esperança que não é utópica, mas é possível de ser edificada. Conforme Almeida (2004), à medida que o professor adota os parâmetros da inclusão, assume uma postura inovadora na qual de acordo com a visão de Gramsci, em 1985, o professor para ensinar tem que se permitir tornar-se aluno e compreender o aluno e compreender o aluno como alguém que também tem algum saber a transmitir.

Ao olhar para os alunos com deficiências, deve-se refletir sobre a prática escolar, reestruturando o envolvimento e o comprometimento do processo educativo na perspectiva multidimensional da educação em qual o professor formula novas atitudes:

Devemos pensar num novo professor, mediador do conhecimento sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um condutor de sentido. Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua instrução [...] (FREIRE apud GADOTTI, 2008, p. 28)

Assim, ressalta-se a participação do professor no processo de inclusão, pois na escola a aprendizagem dos alunos inclusos resulta de uma relação pessoal na qual o professor é um mediador, alguém que auxilia os educandos a descobrirem os caminhos que levam a construção do conhecimento. Assim, o professor pode valorizar uma clientela diversificada confiando no desenvolvimento de suas capacidades, ajudando os alunos a se desfazerem de bloqueios emocionais, como o medo de ser criticado, de errar, eliminando complexos de insegurança e inferioridade.

Para Almeida e Mendes (2014), o desenvolvimento do trabalho docente junto a essa clientela, possibilita a promoção integral do aluno, nos domínios cognitivo, motor e afetivo,

enfatizando-se que a dimensão afetiva tem um lugar central, tanto na construção da pessoa, quanto no desenvolvimento do seu conhecimento. Nesse sentido, estabelecer um bom relacionamento entre professor-aluno no cotidiano escolar amplia o processo de inclusão aconteça sem segregação, pois:

Requer uma preparação e uma conseqüente mudança de postura pedagógica do professor, onde ele passe a perceber cada educando como pessoa, com características individuais e únicas que precisam ser respeitadas e trabalhadas, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento, além do incentivo, a cooperação mútua entre alunos normais e alunos portadores de alguma deficiência. (MARTINS, 1996 apud FIGUEIREDO; DUARTE, 2019, p. 31)

Nesse entendimento considera-se que a relação estabelecida entre o professor e o aluno, consiste em estimular o respeito, afeição e consideração entre as pessoas possibilitando a existência de situações de sucesso para elas, pois na medida que o indivíduo experimenta o sucesso, ele se sente capaz e competente.

Siluk (2012) ressalta que é importante deixar claro que o ser humano aprende quem é ele e do que é capaz, na convivência com os outros e consigo mesmo, compartilhando o mesmo espaço físico, psicológico e social e pela avaliação constante que faz de si mesmo, do grau de satisfação que encontra nas trocas que empreende e pelas respostas que obtém, mais essencialmente pelo sucesso que alcança ao lidar com as dificuldades vivenciadas no cotidiano.

Partindo desse princípio, percebe-se a relevância do papel social do professor no contexto da inclusão, que se desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir trocas de experiências na qual todos aprendem juntos, com isso extingue-se atitudes estereotipadas e segregacionistas.

Segundo Almeida e Mendes (2014), em algumas escolas ainda existe essa postura de segregação, marcado pelo estigma da diferença, o aluno autista, muitas vezes não é entendido e passa a ser visto como sujeito que tumultua e dificulta o andamento das aulas, gerando situações de conflitos nos quais o professor age sempre com rigidez opressora, tentando enquadrá-lo em um padrão ideal de aluno, no qual suas particularidades são postas de lado. Vê-se, portanto, que a prática pedagógica precisa rever seus conceitos de forma a implementar de fato a Educação Inclusiva, superando as barreiras do preconceito e da exclusão.

Conforme Figueiredo e Duarte (2019), tão relevante quanto à relação professor-aluno, o ambiente escolar e a comunidade, torna-se ponto crucial para o desenvolvimento de uma educação que atenda aos princípios da inclusão e aos anseios da sociedade. Considerando

esses aspectos verificou-se no educandário, citado que ainda tem prevalecido um distanciamento significativo entre a comunidade e o espaço onde se processa o ensino-aprendizagem, por acreditar-se que a escola é a única responsável em promover condições para execução de um ensino qualitativo.

Entretanto, sabe-se que esse deve ser um compromisso de todos que almejam uma sociedade verdadeiramente democrática, reafirmando assim a educação para diversidade como uma tarefa ampla, complexa e multidimensional na qual se envolve a escola, a família e toda a comunidade. Assim descreve-se a importância da comunidade para o ensino:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho... A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus”, em um “nós” coletivo [...] (SERGIOVANNI apud STAINBACK, 1999, p. 51)

Nessa perspectiva, somente através do trabalho conjunto de pessoas comprometidas com a inclusão é que se pode estabelecer as condições necessárias para tornar realidade essa proposta educacional que beneficia a coletividade, tendo em vista os interesses de uma sociedade mais justa e igualitária baseando-se primordialmente na valorização do ser humano independente das diferenças, consolidando a Educação Inclusiva como a forma mais recomendável de atendimento a todos no espaço escolar.

3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

3.1 Marcos históricos e normativos da Educação Especial

Souza (2020) narra que a Educação Especial no Brasil faz parte de uma gama de conquistas que são de grande relevância para a sociedade brasileira em prol da inclusão dos alunos com deficiência.

Dupin e Silva (2020) discorrem que a educação especial surgiu no século XVI, com a participação de educadores, filósofos e médicos, que buscavam novas maneiras de atender as pessoas com deficiência, e modificar a maneira com que estes indivíduos eram vistos pela sociedade, que os excluía, privando-os da convivência com outras pessoas e aparição em espaços públicos. No Brasil, esse tipo de educação teve sua origem no século XIX, e foi baseado em experiências realizadas nos Estados Unidos e Europa.

Hoepers e Stiegler (2017) expõem que em Portugal, a educação especial surgiu a partir da Revolução de 25 de abril de 1974, a Revolução dos Cravos, em que findou a ditadura neste país, oportunizando que fosse colocado em prática uma reforma no ensino significativa. O Ministério da Educação se responsabilizou pelo Ensino Integrado, criando Divisões de Ensino Especial que foi vinculada à Direção do Ensino Básico e Secundário.

No caso português, as ações iniciais da política que se desenhava visavam integrar, nos âmbitos familiar, social e escolar, as crianças e os jovens com deficiências sensoriais ou motoras que apresentavam condições de frequentar a escola e acompanhar os conteúdos. Na sequência, nessa integração à escola regular foram incluídas também as crianças com deficiências mentais e a formação de equipes mistas de profissionais que incluíam outras áreas, a exemplo da psicologia. Porém, no plano da legislação portuguesa específica para a Educação Especial, o documento normativo somente foi publicado no ano de 1988 (Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/1988), definindo a constituição, a organização, as atribuições, o funcionamento e a coordenação das equipes de ensino especial integrado extensivo a todo o sistema de educação e ensino não superior. Nessa lógica de organização, o ensino integrado foi, aos poucos, se configurando no sistema de educação português, e, ainda que lentamente, as crianças deficientes foram integradas às estruturas das escolas regulares portuguesas. (HOEPERS; STIEGLER, 2017, p. 08)

Os autores acima citados reforçam que o termo integração era considerado discriminatório, por ser carregado com conotações negativas para os alunos que não se enquadravam nas estratégias cotidianos dos professores, o que obrigou mudanças na legislação portuguesa.

Rodrigues e Nogueira (2017) relatam que foi em 1986 que outorgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei nº 46/86, de 14 de outubro), definindo a educação especial como modalidade integrada no sistema geral de educação.

Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança. Na alínea d do Artigo 3.º, consagra o seguinte princípio organizativo: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2017, p. 99)

Percebe-se que a Lei de Bases oportunizou a oferta de educação especial em instituições específicas, dando oportunidade para a abertura de muitas instituições que visavam responder às demandas sociais que surgiram com esta lei.

Para Hoepers e Stiegler (2017), a criação dessas instituições demonstra a carência de escolas regulares em Portugal, que pudessem atender aos alunos portadores de deficiência. Assim, com o surgimento de dois serviços paralelos de educação, foi necessário ter dois ministérios distintos, de Segurança Social e de Educação, tendo perspectivas distintas, visto que um apoiava a integração de alunos no sistema regular de ensino, o outro desenvolvia programas segregados.

De acordo com Correia e Fernandes (2019), a educação especial em Portugal tinha objetivos específicos relacionados à aquisição de estabilidade emocional, apoio na inserção familiar, escolar e social, no desenvolvimento de possibilidades de comunicação, no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Os autores ressaltam que essa Lei reforça a questão que o ensino regular deve ser inclusivo para todos os alunos.

Para Mazzota (2021), a Educação Especial no Brasil está dividida em dois períodos. O primeiro, vai do ano de 1854 ao ano de 1956, quando as ações governamentais e particulares ficaram voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências. As ações governamentais foram realizadas em lugares isolados e não tiveram repercussão nacional. Já no segundo período de 1957 a 1993 teve mais iniciativas por parte do Governo Federal e essas iniciativas foram desenvolvidas em âmbito nacional.

A Educação Especial no Brasil iniciou-se no plano governamental do século XIX com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, foi pioneira em instituições especializadas, criou-se o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1856, ambas na cidade do Rio de Janeiro, dois institutos muito importantes porque construíram conhecimentos por meio das vivências, experiências e percepções. Podemos afirmar

que essas instituições foram as precursoras no Brasil em tendência de inclusão de pessoas com deficiência. (SOUZA, 2020, p. 16)

Em meados do século XIX, segundo Silva e Pereira (2017), houve uma preocupação por parte do Estado com a educação das pessoas com necessidades especiais. Atualmente, os institutos criados por D. Pedro II encontram-se em pleno desenvolvimento, apenas mudando suas nomenclaturas como o caso do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos ter mudado de nome em 1957 para Instituto Nacional dos Surdos – INES, considerado um centro de referência nacional para a educação de surdos.

Souza (2020) relata que a Educação Especial no Brasil, sempre foi de interesse dos setores públicos e particulares, entretanto, durante muitos anos as iniciativas do Governo não foram suficientes para o atendimento de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Pode-se constatar isso quando analisa-se o período de 1854 a 1956, o qual foi marcado pela criação do Instituto e Escolas Segregacionistas na região Sudeste que de certa forma não se negava a beneficiar o restante do território nacional.

Segundo Ferreira (2016), somente a partir de 1957 que são realizadas as primeiras iniciativas governamentais através de campanhas para o desenvolvimento da Educação Especial, em nível nacional. Em 1957, o governo do Brasil cria a primeira Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESP, que foi instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, as instruções para sua organização e execução foram objetivos da Portaria Ministerial nº 114, de 23 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União na mesma data.

Essa campanha era desenvolvida pelo governo e instituições públicas e tinha por finalidade “promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido em todo território nacional” (MAZZOTA, 2021, p. 49-50), estando sob a tutela do Instituto Nacional de Educação de Surdos, e após alguns anos de funcionamento foi desativada por falta de verbas.

Cunha (2017) narra que no início, a Educação Especial no Brasil, veio com o modelo assistencialista. Seus primeiros fins eram segregar e assistir de forma separada esses membros. Mesmo de maneira distorcida, era o início de uma abertura para a desmistificação da excepcionalidade como incapacidade total.

Como se pode perceber a preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais ficou limitada à ação de alguns institutos específicos o que, com certeza, apesar de seus esforços, não conseguiu atingir todo o território nacional, e principalmente, o universo

das pessoas com necessidades especiais. As ações destes institutos limitavam-se somente a determinadas campanhas, as quais não tinham definida uma política educacional voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 1961 abordou-se pela primeira vez sobre a Educação Especial na Legislação educacional brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61. A referida lei estabeleceu, em seus artigos 88 e 89, que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade”.

[...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no ‘é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino). Podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível [...]. (MAZZOTTA, 2021, p. 68)

Embora a LDB tenha contemplado a Educação Especial nos artigos acima citados, não dispôs explicitamente sobre a responsabilidade do Estado com relação ao atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais que, sem o apoio oficial, caiu no esquecimento.

Conforme Almeida e Mendes (2014), a necessidade de uma política de Educação Especial foi se delineando nos anos 70, quando surgiu a nova LDB, de 1º e 2º grau, n. 5.692/7, visando a desenvolver potencialidades e preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. A citada lei reiterou no art. 9º, a obrigatoriedade do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, delegando aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pela Educação Especial.

Silva e Pereira (2017) referem que na década de 70 foram tomadas significativas decisões. Através do Decreto n. 72.125/73 foi criado o CENESP, sob o campo de atuação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual em 1971, elaborou documento que daria ênfase as políticas de Educação Especial no Brasil e em 1985, o Plano de Educação Especial, o qual priorizou a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Belther (2017), o CENESP foi substituído pelo SEESP, dotada de maior mobilidade institucional junto ao Poder Executivo, capaz de articular os órgãos públicos e privados, responsáveis por essa modalidade de ensino no país, bem como assegurar o MEC na organização dos programas e currículos da Educação Especial. Os direitos das pessoas com deficiência estão assegurados na Constituição de República Federativa do Brasil de 1988.

Borges (2015) discorre que um ano depois da promulgação da Constituição, em 1989, foi sancionada a Lei 7.853, de 24 de outubro, dispondo sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais destas pessoas. Em 1990, a Lei nº 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente em que estabelece, no § 1º do artigo 2º: "A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado".

Segundo Mazzotta (2021), em 1993, o Governo editou o Decreto nº 914, de 06 de setembro, em que instituiu a política nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Assim, a partir da constituição, estavam definidos os marcos normativos para uma ação consistente de criação e diversificação de espaços educativos no âmbito da Educação Especial.

No Brasil, a Educação Especial está assegurada em todas as leis de educação, todavia, o atendimento às pessoas com deficiência continua defasado, pois não atende a necessidade real desses indivíduos, trazendo mais desafios, do que soluções para esta demanda.

3.2 A problematização em torno do sentido de inclusão

A Educação Inclusiva por ser ainda uma área nova dentro do contexto educacional, possui uma série de desafios. Conforme Sampaio e Sampaio (2009), desafios estes que ao longo do tempo e gradativamente serão superados no cotidiano escolar, para que assim o aluno com necessidade educativa especial aos poucos possa ir superando. Somente com tal superação é que este aluno conseguirá suas realizações, consolidando de fato uma educação que valorize a diversidade onde o diferente é ser normal.

Segundo Mazzotta (2003), o mais difícil nesse processo de inclusão é além de outros fatores, a falta de informação, de conhecimento e até mesmo de vontade própria de alguns professores em não saberem lidar com certas situações em relação não somente no repasse de assuntos, mas também em certas situações de comportamentos considerados inapropriados que podem acontecer em sala de aula.

Apesar das leis exigirem que as escolas identifiquem, matriculem e instruam os alunos com alta incidência de dificuldade e/ ou distúrbios de aprendizagem, na prática esses processos são carregados de pressupostos e expectativas. Há de certa forma certa resistência em “ensinar” de fato esses alunos, principalmente àqueles que associam dificuldades de

aprendizagem e comportamentos inadequados. Constata-se ainda o despreparo de profissionais para atender a esses alunos.

De acordo com Cavalcante (2006), sem formação para trabalhar com PcD, os professores, na sua maioria, não sabem como agir diante de alguém que apresente uma necessidade. Além disso, tais professores alegam dificuldades e obstáculos para tal integração, a saber: excesso de alunos em sala de aula, falta de recursos didáticos, estrutura física inadequada. Enfim, subsídios insuficientes para o conhecimento de que necessitam para lidar principalmente com necessidades especiais.

Do contrário, o que se propõem são mudanças nas mentalidades e nas atitudes de muitas pessoas principalmente dentro da escola, mesmo não sendo nada fácil. Propõe-se que o educador socializado que tem como meta igualar a todos, passe a conduzir aprendizagem que envolva as imprevistas diferenças, uma vez que para os pedagogos o aluno é o ponto de referência dos princípios da aprendizagem.

Dessa forma, segundo Barbosa (2008), há toda uma aprendizagem a ser explorada com estas crianças, ajudando nas possibilidades de não somente mudar o mundo, mas tornar a sociedade em geral mais inclusiva. Daí a importância da formação e do desenvolvimento das competências para o futuro da criança.

Dias (2018) indaga a respeito do significado da palavra Inclusão, destacando que no dicionário a definição é “fazer parte, estar compreendido”. Porém, para muitos é tão difícil compreender pessoas, principalmente aquelas com dificuldades, sejam motoras, mental, visual ou qualquer outra. Mas por isso, ninguém se torna incapaz ou inferior a ninguém.

Conforme Cunha (2017), a marginalização dos PcD's não é um fato completamente resolvido, mesmo apesar de que a inclusão escolar tenha sido fortalecida pela Declaração de Salamanca. Pois como sabemos a exclusão muitas das vezes não se dá nem tão pouco se inicia no ambiente escolar, mas sim, também em qualquer tipo de instituição familiar, sejam famílias tradicionalmente estruturadas ou produções ditas “independentes”, assim como em todas as classes sociais, sendo que com uma agravante nas menos favorecidas financeiramente.

Em outras civilizações, segundo Mazzotta (2003), a criança que nascia com alguma deficiência era sacrificada, pois para a sociedade esta criança não tinha habilidades suficientes para atuarem nem tão pouco para servir mais precisamente para o exército na época. Hoje, essa situação não chega a tal ponto, mas o que se percebe é que a rotina de famílias que têm criança que a partir de seu nascimento já possuem alguma necessidade especial muda consideravelmente. Em muitos casos a família, mas precisamente os pais, ficam fragilizados,

inseguros, preocupados, com receio do futuro, da rejeição e principalmente da discriminação. Imaginam que diante da deficiência terão um longo e conflituoso caminho de combate ao preconceito e a discriminação.

Essa situação se intensifica quando as famílias dessas crianças são carentes, pois faltam recursos principalmente financeiros para ajudar nos estudos e/ou nos atendimentos de qualidades para os mesmos gerando assim certo comodismo em relação aos pais. As famílias de PcD's, por sua vez precisam de orientações e principalmente facilidade no acesso à grupos de apoio, pois são eles (os pais) que intermediarão a integração a inclusão de seus filhos junto à comunidade e à escola.

De acordo com Barbosa (2008), a falta de conhecimento da sociedade em geral muitas das vezes faz com que a deficiência seja sinônima de incapacidade, transformando pessoas com alguma deficiência em seres sem direito algum sem capacidade de trabalhar, de estudar, de participar, de atuar; onde suas potencialidades ficam desvalorizadas, ficando sempre em último lugar na fila, ficando assim marginalizados.

Nos planos de governo o que mais têm são projetos, programas de apoio, leis e decretos que na maioria das vezes só ficam no papel, assim como também ações paralelas entre governo e iniciativas privadas. Mas o que se vê é que tudo é permanente, pois, a cada troca de governo isso tudo é interrompido, perde a continuidade a abrangência, assim nunca termina o que querem nem tão pouco concretizam as necessidades e os anseios da população em geral, principalmente em se tratando de inclusão escolar.

Segundo Silva, Lima e Santos (2020), a prática inclusiva relaciona-se do reconhecimento do valor humano, seus direitos e deveres. O conceito de inclusão é um conceito pedagógico nos Estados Unidos e Porto Rico. Ele surge a partir do direito legal de integração de cidadãos excepcionais num ambiente ao menos restritivo possível.

Cunha (2017) ressalta que abordar este assunto relacionado à formação de professores é exigir o desvelamento do termo Inclusão e sua implicação na escola regular. De acordo com esta visão, a integração de alunos com necessidades especiais, prever uma reestruturação das escolas de maneira que atendam as necessidades dos alunos.

A orientação inclusiva da escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca (1994), pela qual as escolas regulares são consideradas meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Porém, fica implícito uma mudança fundamental no que diz respeito as dificuldades educativas que passam a ser

reconhecidas como estímulo que propicia estratégias destinadas a criar um ambiente mais ricos para todos.

Segundo Garcia (1999), cada vez mais vem se firmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores, conteúdos para aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação, compreender as complexas situações de ensino.

Assim indaga-se o que significa esse pensar, no que diz respeito à prática educacional, observando-se que em primeiro lugar, significa reconhecer que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da 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)

Em segundo lugar, significa entender o que é a escola inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parcerias com a comunidade (...). (UNESCO, 1994, p. 61).

Com base no contexto apresentado é relevante afirmar que é a escola e a ação cotidiana, elementos que revelaram as necessidades de formação do professor no sentido de forjar a sua identidade profissional e projeto de vida.

É necessário estudar e compreender a formação de professores em articulação com a epistemologia, os quais são: escola, currículo, ensino e professores.

Segundo Silva, Lima e Santos (2020), a questão da formação do professor tem de haver com o desenvolvimento profissional inter-relacionado ao conhecimento da gestão escolar, liderança, estrutura, ou seja, a parte organizacional da escola bem como conhecimento das inovações curriculares, processos de mudanças, autonomia, conhecimento sobre o ensino, tarefas, métodos e, principalmente, conhecimento sobre o professor e sua formação relacionada a carreira docente, condições de ensino, expectativas e a cultura profissional.

Essas abordagens implicam uma articulação dos conhecimentos e competências do professor com a reestruturação da escola na tentativa de adaptar-se as pessoas com necessidades especiais. “A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua todos, verdadeiramente”. (BRASIL, 2001, p. 17).

Porém, cada professor apresenta particularidade, ponto de vista, expectativa e compromisso ou não com a profissão. Nesse sentido tem sido envoltos em muitos mitos e distorções. Muitos irresponsavelmente têm atribuído o fracasso, e outros, alienadamente têm imposto o sucesso.

O professor deve ver e ser vistos como profissionais com responsabilidade e compromisso. Há muito que realizar nessa realidade tão carregada de descrença e ingenuidade.

O primeiro passo é descobrir as potencialidades reais e assegurar das possibilidades que se tem. Ou seja, descobrir o que realmente se sabe e se faz, o que realmente precisa-se saber e fazer, e o que pode-se vir a saber e a fazer.

Para Facion (2012), um dos responsáveis pela não-efetivação do processo de inclusão de educando com necessidades educativas especiais na rede de Ensino Regular, é o fenômeno da rejeição social que pode ocorrer em função da hierarquia preferencial de interação do grupo onde o aluno está sendo incluso.

Casado (2013) relata que a questão da rejeição começa na fase de socialização primária da criança com o primeiro grupo social – a família, se mal sucedida refletirá nos grupos subseqüentes de diferentes interações, pois cada é um percebido individualmente dependendo do grupo onde está sendo adaptado pode dar-se predileção a uns em detrimento a outros. Nesse sentido, é possível identificar, quais pessoas são preferidas em grupo e outras rejeitadas socialmente.

“Os preconceitos inerentes ao grupo irão indicar a percepção que os indivíduos possuem sobre um determinado membro e qual o status a ele atribuído”. (CASADO, 2013, p. 293). Assim, o que é rejeitado pelo grupo apresenta algumas características que o diferencia do grupo social, pois pode reagir positivamente ou negativamente.

Facion (2012) ressalta que a idéia de inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais, parte do princípio de que ela precisa se sentir parte da classe regular onde foi inserida para que possa ultrapassar suas necessidades.

Segundo Salgado e Valadares (2000 apud SILVA; LIMA; SANTOS, 2020), a insegurança é característica comum entre os alunos rejeitados, os quais podem gerar respostas defensivas, como ansiedade, agressividade, baixa auto-estima, que dificultam a construção de

relacionamento, em decorrência da relação mal-sucedida entre mãe e filho, acreditando que esta é responsável de todos os relacionamentos subseqüentes. Desse modo, o apego criado sustenta a aproximação entre a mãe e a criança, e demais pessoas faz com que esta fique propensa ao conforto e segurança diante do outro, e pode utilizá-lo como “porto seguro”, a partir do qual poderá explorar o mundo.

O relacionamento mãe-filho dependerá da qualidade e do conteúdo das interações não apreciada ou desviante em um grupo.

Casado (2013) discorre que o mau ajustamento social do indivíduo contribui para o padrão pobre de comportamento em casa, bem como o modelo familiar; falta de motivação para aprender a ser social, decorrente das experiências sociais dentro e fora de casa, e forte motivação para aprender a desenvolver o ajustamento social, porém com pouca orientação e ajuda. O indivíduo é afetado pela dinâmica contextual como poder econômico da família, divórcio e outros.

Segundo Salgado e Valadares (2000 apud SILVA; LIMA; SANTOS, 2020), a partir desta base familiar, as expectativas do indivíduo serão modificadas pelas experiências de aceitação e rejeição, na forma como concebe seus eventos sociais e como os constrói para depois lidar com eles. Entre estas características citadas, a dificuldade de comunicação apresentada pelos rejeitados para eles ou há uso da linguagem, com assuntos vazios, posturas imóveis, ou é enviada mensagem errada.

Para os autores supracitados, a oralidade contribui para uma comunicação coerente podendo ser importante para a aceitação social em todos os contextos de interação social. Torna-se evidente que as pessoas necessitam adaptar seu estilo de comunicação aos diferentes contextos de interações sociais.

Assim, a pessoa que não possui determinados comportamentos que poderiam favorecer o bom desempenho no grupo, está com inabilidade social que ocorre por diferentes fatores, tais como: falta de oportunidade, experienciadoras com diferentes grupos culturais, devido à pobreza ou a forma de grupos fechados, relações familiares pobres, que fornecem experiências inadequadas de interação, com incentivo a agressão, a dependência e que reprimem iniciativas de contato social.

Identificando a existência entre os preteridos em classe regular, há os que são rejeitados, agressivos e não-agressivos. Para Casado (2013), as pessoas rejeitadas engajam-se em alta frequência a atos anti-sociais, enquanto que outros engajam-se em poucas atividades sociais, físicas e não são agressivos.

Segundo Facion (2012), nesse contexto, a criança preterida apresenta-se como figura pouco representativa aos moldes do grupo onde este termina por ignorá-la ou dá prioridades aos outros indivíduos.

Cunha (2017) ressalta que a rejeição pode ser vista também, como fruto de déficits comportamentais, os quais foram construídos desde os relacionamentos primários, assim a rejeição existiria por culpa do indivíduo rejeitado que não possui habilidades necessárias para interagir socialmente, assim surgiriam dificuldades interpessoais que reforçariam estas inabilidades quanto favoreceriam os comportamentos de isolamento ou agressividade.

O autor acima citado ainda relata que essas dificuldades interpessoais seriam potencializadas pelo grupo, pois as percepções negativas favoreceram as dificuldades de interação e, conseqüentemente, de relação.

Para Casado (2013), o grupo social exige normas e comportamentos que não fazem parte do repertório da pessoa, a qual não está sintonizada a estas exigências, que termina por sofrer rejeição ou a indiferença. A interação é um produto da relação bem sucedida entre as pessoas, onde há percepção de ambos sobre a situação e sobre a pessoa com quem interage.

De acordo com Facion (2012), todas as experiências vividas pela pessoa são armazenadas em forma de símbolos, as quais podem ser manipulados pelo social, representando uma organização dinâmica de esquema inter-relacionado, de representações cognitivas de indivíduos, eventos, motivações, intenções, entre outros, e relações afetivas freqüentemente assimiladas a este esquema. A percepção do grupo com relação ao sujeito favorece o surgimento de “barreiras”, ou seja, o grupo vê algo que não agrada e mantém a inabilidade social.

O grupo social fortalece a rejeição e o rejeitado não se comporta de forma adequada para modificar esta situação. Assim, as atitudes dos membros do grupo cria percepções e expectativas sobre o outro.

Casado (2013, p. 299) menciona dois caminhos relacionados ao processo grupal como servindo para manter o status da pessoa rejeitada e da rejeição imaginativa.

Na rejeição imaginativa, o grupo cria expectativas negativas relacionadas ao novo membro, geradas pela observação do comportamento com outras pessoas.

Apoiada nas idéias de Timbergen (apud CASADO, 2013, p. 303), os “comportamentos dos rejeitados podem ir se modificando a partir da paralisação ou ausência de atividades, inibição de todas, exceto uma até chegar a postura ambivalente”. Baseado neste contexto, o indivíduo poderá diminuir o interesse pelas atividades em grupo e passa a preferir a solidão.

Segundo Facion (2012), a rejeição nesse sentido pode ser interpretada como um constante estado conflitivo, onde a pessoa dispõe de poucos recursos psicológicos para combater esse estado e a inabilidade.

Uma pessoa emocionalmente desajustada, como diz Salgado e Valadares (2000 apud SILVA; LIMA; SANTOS, 2020) vive totalmente desligada das situações de interação sócio-ambientais. A pessoa cria estratégias relativas a imagem de mundo de fantasia desprovido de solidão, ódio e agressão. É preciso entender que há diferença entre ser rejeitado socialmente e uma desordem comportamental. Algumas pessoas podem ser rejeitadas pelos comportamentos desordenados, mas não significa desordem comportamental.

Segundo Facion (2012), a pessoa preterida tende a demonstrar solidão, mas para superar essa dificuldade, é necessário fatores favoráveis para o status social positivo, isto é, ter a oportunidade para tornar-se sensível as relações interpessoais.

Para Casado (2013), a partir da instauração desse clima, abre-se a possibilidade de se discutir e aceitar as diferenças, fazendo com que a pessoa não se sinta tão solitária no grupo. Assim, identificar os motivos do isolamento é compreender a dinâmica do grupo e do medo, mas para isso, é fundamental promover opções de interação entre as pessoas para fazê-las repensar a dinâmica grupal, os temores e autoconceito.

Partindo dessa perspectiva a pessoa passa a ser percebida como parte do ecossistema escolar, o que favorece a inclusão de estratégias de intervenção, cujo foco são os problemas de ajustamento da pessoa.

Segundo Salgado e Valadares (2000 apud SILVA; LIMA; SANTOS, 2020), o papel da amizade torna-se suporte para enfrentar as dificuldades do ambiente escolar, pois diminui a gravidade e o tempo de rejeição pelos membros do grupo, isto porque um amigo na classe pode promover suporte emocional e educacional, com os outros, dessa maneira o indivíduo experimenta emoções compartilhadas e treina novas estratégias de ação.

Facion (2012) relata que a amizade no processo de rejeição social em classe fornece recursos úteis para a pessoa incluída, a qual aprende e ensina as habilidades sociais para manter e manejar a interação social.

As dificuldades de interação da pessoa rejeitada e a do grupo podem ser modificadas, basta que o adulto seja instrumentalizado para isto. Ele deve perceber a importância do desenvolvimento emocional e as habilidades sociais no relacionamento de qualquer pessoa, independente de idade. Nesse contexto, os professores devem atuar como coordenadores da classe, fornecendo reflexões, momentos de cooperação e mostrar a importância das diferenças na vida social e individual de cada ser.

A inclusão se tornará realidade a partir do momento em que se ultrapassa as barreiras da exclusão de educandos especiais, buscando instaurar uma interação harmoniosa com os demais alunos das classes normais, vencendo a rejeição social, que insiste em persistir.

3.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O conhecimento dos termos das leis que regem as políticas de ações educacionais é necessário quando se quer entender os detalhes da construção histórica e os modelos de atendimento a estes atrelados. E, embora algumas destas leis não estejam mais em vigor, "reexaminá-las é importante para percebermos o que mudou (ou não) na nova LDB" (CARVALHO, 1997, p. 63) no que reporta à formação de professores e à educação e atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base nas ideias de Carvalho (1997) pode-se formular algumas opiniões a respeito das Leis nº 4.024/61 e 5.692/71 e, em seguida, da LDB nº 9.394/96, no que se refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, porém antes desse procedimento, precisamos compreender a terminologia adotada em cada lei na época de sua vigência.

Na Lei nº 4.024/61, constam dois artigos específicos, ainda fazendo referência ao termo "excepcional" para pessoas com necessidades especiais. Observe-se que foram introduzidos artigos e não capítulos para tratar de tal assunto:

Título X – Da Educação de Excepcionais

Artigo 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A lei garante o direito à educação regular, comum, "no que for possível", gerando controvérsias; refere-se aos "excepcionais" considerando suas condições ou ao sistema educacional vigente – ou a ambas as condições?

Mazzotta (2003) lembra, ainda, de outra questão fundamental, sobre a qual se tem debatido até hoje: que a educação de excepcionais integre definitivamente o sistema de ensino, sendo deste parte integrante e não apenas um subsistema. Finalmente, cabe salientar o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais,

tidas como relevantes e de comprovada eficiência pelos Conselhos Estaduais de Educação. No entanto, a lei não deixa transparecer, suficientemente, a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem os vínculos a serem estabelecidos com o sistema geral de educação.

O tratamento especial a elas preconizado sob as formas de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica, principalmente pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais. (CARVALHO, 1997, p. 66)

Finalmente, há que se deixar claro que o Estado, mais uma vez, se exime de assumir a responsabilidade da educação desta parcela da população, transferindo-a para as organizações não-governamentais, fortalecendo, assim, o poder político destas, por exemplo, na definição e manutenção de políticas discutíveis de atendimento.

Na Lei nº 5.692/71, posteriormente alterada pela Lei nº 7.044/82 (sem modificações ao artigo referente à educação especial), percebemos uma grande evolução que consta no Capítulo sobre o Ensino de 1º e 2º Graus, um artigo que faz menção não mais o termo excepcionais, mas à pessoas com deficiência mental:

Artigo 9º Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

De acordo com Rodrigues (2006), deste artigo, decorrem alguns pontos questionáveis, tais como: omissão das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves; inclusão de surdos e cegos na categoria de deficiência, contrariando as classificações mais atuais de deficientes sensoriais e físicos; inclusão também daqueles que apresentam atraso considerável quanto à idade de matrícula.

Em consequência, ocorre um maciço encaminhamento indevido aos serviços de Educação Especial — classes especiais — de alunos defasados em relação idade/série, encaminhamento respaldado, muitas vezes, por avaliações incompletas, discutíveis, sem que estes sejam necessariamente deficientes. Ainda hoje, não obstante esforços de entidades representativas nacionais e internacionais, com pesquisas e estudos, percebe-se um inchaço nas classes especiais e de reforço, com alunos que não deveriam ser encaminhados a estes serviços. Como, então, a escola e o Estado perpetuam justificativas no que concerne à exclusão de alunos a partir da constatação de diferenças? Um indício de respostas é dado por Perrenoud (2001), quando diz:

Apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 1960, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha a chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo. (PERRENOUD, 2001, p. 10)

Nesta condição, é dever da escola fundamental, comum, atentar para a diversidade de seu alunado e ajustar seu projeto pedagógico às peculiaridades de sua cultura, localização, comunidade, região.

O quadro abaixo sintetiza algumas diretrizes institucionais estabelecidas para garantir e promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quadro 01 – Diretrizes institucionais

Ano	Documento	Dispõem sobre
1994	Política Nacional de Educação Especial	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	Decreto 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “(...) trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).

Fonte: Damasceno et al., 2011, p. 33.

Segundo Rodrigues (2006), outra preocupação que atinge pesquisadores e pessoas envolvidas com a área de Educação Especial diz respeito ao tratamento especial a ser dedicado aos alunos deficientes. De um lado, permanecem entendimentos inadequados e equivocados ante a definição da "Clientela da Educação Especial"

De um lado, o atendimento próprio do modelo médico-psicológico; de outro lado, no imaginário dos educadores, permanece a ideia de uma pedagogia terapêutica, isto é, uma educação calcada nos princípios dos foros médicos, reabilitadores, reintegradores.

Decorre daí uma preocupação com a preparação de profissionais (técnicos e professores) nas várias manifestações de excepcionalidade e com a instalação e/ou melhoria de escolas ou sessões especializadas nos diversos sistemas de ensino. À época, em consonância com o modelo de divisão de trabalho, a preparação de especialistas foi bastante enfatizada, recomendando-se às universidades o desenvolvimento de estudos e pesquisas específicos.

Durante mais de 25 anos, a Educação Especial teve normas fixadas pelos Conselhos de Educação, inspiradas na Constituição vigente, no artigo 9º da Lei nº 5.692/71 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. E, ainda que não totalmente satisfatórios, estes textos de lei serviram para evidenciar o direito à educação escolar das pessoas deficientes, socialmente tidas como incapazes de ter os mesmos direitos de cidadania. (RODRIGUES, 2006, p. 77)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), nº 9.394/96, reafirma-se o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais. Nesta lei, a Educação Especial constitui um capítulo à parte, o que novamente gerou controvérsias, como mostra Ferreira (1994, p. 22): "são também comuns as preocupações com o caráter potencialmente discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área, mesmo quando se anunciam numa perspectiva discriminadora positiva".

Esta crítica encontra respaldo quando se percebe a exclusão da Educação Especial das reflexões em torno da educação geral. Felizmente, essa realidade tende a se transformar em face dos esforços dos foros especializados em discutir, refletir e posicionar-se, conjuntamente, em busca da construção de uma nova ordem.

Segundo Rodrigues (2006), no momento em que se discutem o Plano Estadual e os Planos Municipais de Educação, é imprescindível considerar que a implementação de políticas públicas, principalmente em educação, requer ações consistentes de formação inicial, recrutamento e formação continuada de profissionais especializados, bem como planos de carreira que incentivem sua permanência e progressão funcional nas respectivas áreas de atuação nos diferentes sistemas de ensino. Para referendar tais princípios, busca-se inspiração nas análises elaboradas por Souza (2003) que orientam neste entendimento.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em seu Título VI, que trata dos profissionais da educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em seu Capítulo V, que trata da educação especial, a referida Lei estabelece que:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender 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, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

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

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.

Nos termos da legislação vigente, portanto, estão fixados os seguintes princípios:

a) A formação de professores para atuar em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades, inclusive educação especial, da educação básica, será feita no ensino superior, em licenciatura plena.

b) A educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que pode ser feita em classes comuns de ensino regular, requerendo, neste caso, serviços de apoio especializado, ou em classes, escolas ou serviços especializados.

c) Em decorrência, o inciso III do artigo 58, § 3º, estabelece que são necessários "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". (RODRIGUES, 2006, p. 81)

As diretrizes para a educação especial na educação básica deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução nº 2, de 11/9/2001, do Ministério da Educação (MEC), que entraram em vigor a partir de janeiro de 2002. Em resumo, ela apresenta dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes, além do acesso à classe comum.

De acordo com Cardoso (2006), a Resolução dispõe em seu artigo 8º, item I, que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns, professores de classe comum e de educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, o professor de classe regular deve ser capacitado, e a Resolução, em conformidade com o artigo 59 da LDB, afirma como necessária a função do professor especializado a fim de que se possam garantir os princípios da educação inclusiva.

Rodrigues (2006), relata que o artigo 18, § 1º, estabelece que serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. A Resolução estabelece ainda que tal conteúdo deva ser adequado para desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

Os itens I e II do § 3º do artigo 18 estabelecem que os professores especializados deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A Resolução abre, portanto, possibilidades para que a formação se dê tanto na graduação quanto na pós-graduação, e parece recomendar que o professor de educação especial seja antes de tudo um professor do ensino regular, seja da educação infantil, do ensino fundamental, ou mesmo licenciado nas diferentes áreas de conhecimento.

Outra dificuldade que o texto da LDBEN nº 9.394/96 apresenta é que leva a pensar que a educação especial é sinônimo de educação básica. Com isso, deixam de ser consideradas as possibilidades de estender seus serviços ao ensino médio e superior, como se nestes níveis deixassem de existir alunos com necessidades especiais.

Outra constatação nessa Lei diz respeito ao local de atendimento: preferencialmente em classes comuns do ensino regular. Como muito bem aponta Minto (2000, p. 9), "preferencialmente pode ser o termo-chave para o não-cumprimento do artigo, pois quem dá a primazia a já tem arbitrada legalmente a porta da exceção".

Segundo Cardoso (2006), a leitura do artigo 59 sugere, entre outros, um currículo específico, o que contraria os fins primeiros da filosofia de inclusão; propõe uma terminalidade flexível, o que pode resultar em um entendimento equivocado sobre a definição do alunado; enfatiza a educação para o trabalho, sem estipular parcerias necessárias e duradouras com outras instituições públicas e privadas, estabelecendo por benefícios os atendimentos a uma parcela reduzida da população.

Em contrapartida, o artigo 60 é bastante transparente e mais objetivo, ao reafirmar a adoção, pelo poder público, do atendimento ampliado dos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino. No entanto, essa mesma disposição pode gerar certa confusão nos interessados, "em razão da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial" conforme afirma Minto (2000, p. 10).

Enfim, não obstante as salutares discordâncias e alguns pontos a serem debatidos, pode-se pensar que a presença da educação especial na LDBEN nº 9.394/96, sob a forma de um capítulo, é benéfica, especialmente se entendida "como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e do ensino público" (CARVALHO, 1997, p. 110). E, para que isso se consolide, o sistema brasileiro educativo público governamental não pode prescindir das parcerias com organizações não-governamentais (ONGs), da ampliação da oferta de vagas da promoção de relações profissionais entre professores de Educação Especial, professores do ensino regular, da capacitação continuada destes profissionais, da sensibilização do Ministério Público, em relação à inclusão, e dos aportes necessários à sua

consolidação. E, finalmente, não há como abrir mão da presença da família, elemento mais que necessário na melhoria da qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.

Outro documento que merece atenção, de acordo com Rodrigues (2006), é o texto da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em cursos de nível superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Câmara de Educação Básica (CEB) de abril de 2001. Este documento dispõe que tais cursos estejam voltados ao desenvolvimento de competências, entre as quais a de "reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação".

Em decorrência destas diretrizes para formação de professores, a Resolução CNP/CP (Conselho Pleno), de 18 de fevereiro de 2002, estabelece em seu 6º artigo, § 3º, inciso II:

I – definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Ora, como indaga Prieto (2003, p. 2):

Se essa formulação contemplar conhecimentos, será suficiente para que os cursos de graduação formem professores com condições de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais quando matriculados nas classes comuns, preservando seu direito ao acesso e à aprendizagem?

Embora esta formulação, de caráter mais genérico, é preciso salientar que no ano anterior a Resolução CNE/CEB, que institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, anteveendo a necessidade de professores capacitados, entre outras atribuições estabelece:

Parágrafo 1º. Artigo 18. [...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

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

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Percebe-se que muitos são os aportes legalmente constituídos nas várias instâncias governamentais, regendo as normas para a formação do professor. Rodrigues (2006) ressalta que convém lembrar que, para além da formação inicial, os sistemas de ensino deverão garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar por iniciativa própria, participar de cursos e demais atividades de formação, com vistas a que possa contribuir, efetivamente, para que a educação brasileira seja democrática e de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases/96 (LDB), reconhece a importância da educação especial, em seu Capítulo V, demonstrando de maneira clara e detalhada que a educação é um instrumento fundamental para a inclusão e participação de qualquer pessoa, portadora de deficiência ou não, no contexto em que vive. Nela está implícita a construção de uma sociedade inclusiva como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático. A partir desta Lei, a Educação Especial, enquanto modalidade da Educação Escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

3.4 Atendimento Educacional Especializado

Paulon (2005) afirma que o desafio da educação brasileira de fazer valer o compromisso de implementação de uma prática inclusiva que tenha como prioridade o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, assim a criação de uma rede pública que viabilize e dê sustentação a tal meta, torna-se uma obrigação ética do Estado para com seus cidadãos.

A qualidade educacional da educação inclusiva, oferecida às crianças, jovens e adultos brasileiros constitui um desafio prioritário para o sistema educacional. Esse desafio se justifica porque, no Brasil, já “atingimos escolas para todos [com a universalização da educação], mas não educação para todos” (FERREIRA, 2007, p. 05), isto é, ainda existe nas escolas brasileiras um alto índice de fracasso e evasão escolares.

O aumento na qualidade da educação oferecida nas escolas representa a melhoria na aprendizagem de todos os educandos e, conseqüentemente, o aumento nos índices de

aprovação. Portanto, a melhoria na qualidade do ensino representa, inversamente, o combate à exclusão através da redução do fracasso e da evasão escolar. O Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Inclusiva para Todos - O Imperativo da Qualidade (UNESCO 2005) relata que a qualidade em educação tende a ser definida com base em dois princípios:

O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos com o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. (UNESCO, 2005, p. 17)

No contexto educacional brasileiro, apesar da existência de políticas públicas que garantem direitos iguais à educação, Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 1996, inúmeros grupos sociais em situação de desvantagem sócio-econômica, permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, de crianças e jovens indígenas, quilombolas ou daquelas que vivem em áreas remotas ou nas ruas. Muitos estudantes encontram barreiras para se 'encaixar' no esquema escolar rígido que ignora sua realidade cotidiana de vulnerabilidade social ou o simples fato de que muitos estudantes não encontram na escola sentido para suas vidas.

Nesse contexto, a escola inclusiva tem um papel e uma função social fundamental para romper com a desigualdade educacional e social. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004, p. 07): "A escola tem que ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política [e] paz, dentro da sala de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular".

Borges (2020) relata que a LDB/1996 tem assegurado aos alunos com deficiência, professores com especializações específicas para essa demanda, para realizar o atendimento especializado, assim como, professores do ensino regular capacitados para viabilizar a integração desses educadores nas classes comuns. É neste contexto que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é viabilizado na escola regular, para que os alunos PcD tenham acesso a uma educação de qualidade.

Braun e Marin (2016) destacam que o AEE foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, como garantia à educação, ofertando esse serviço aos portadores de deficiência, com especial preferência à rede regular de ensino. A partir de então, foram

criados normativas legais sobre o AEE que viabilizaram ações para serem implantadas no sistema educacional brasileiro, visando a escolarização de alunos lotados em salas de aula comuns, e que necessitam de atendimento que supram suas necessidades de aprendizagem, visto apresentarem demandas específicas em função de suas peculiaridades para aprender.

Segundo Damázio (2018), a legislação brasileira tem por objetivo oferecer um sistema educacional inclusivo, gratuito, compulsório em todos os níveis de ensino, tendo por base a igualdade de oportunidades aos alunos que estejam inseridos na educação especial, adotando medidas de apoio individualizado, que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social do educando. Neste contexto, o AEE oferece apoio ao desenvolvimento do aluno, através da disponibilização do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de tecnologia assistiva, adequando e produzindo materiais pedagógicos e didáticos, visando às necessidades específicas de cada aluno, dando oportunidade para complementar e suplementar o currículo escolar.

Conforme Soares e Carvalho (2012), em 2008, a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, no qual estabelece que a

[...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL/SEESP, 2008)

No detalhamento da função do atendimento educacional especializado, o documento determina que ele

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

Verifica-se, segundo Soares e Carvalho (2012), que, embora o documento defina que a função do AEE é a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, ele amplia essa atuação para a eliminação das dificuldades de acesso. Além disso, determina que as atividades desenvolvidas no AEE devem se distinguir das realizadas na sala de aula comum, pois ele

“complementa e/ou suplementa a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, SEESP, 2008).

Em outras palavras, embora o documento afirme que cabe ao AEE a elaboração e implementação de recursos pedagógicos, esses não podem se confundir com as atividades de sala de aula. O que seriam, portanto, essas atividades, se não devem ser atividades voltadas para o conhecimento escolar?

Essa ambiguidade fica ainda mais clara quando o documento delimita como AEE os “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL/SEESP, 2008), não se distinguindo o que são atividades de cunho pedagógico, de apoio ao trabalho realizado no ensino comum e aquelas voltadas à superação das dificuldades inerentes às deficiências, como o ensino de linguagens e códigos específicos e a tecnologia assistiva, devendo ser realizadas no turno inverso ao da classe comum.

Tanto isso é verdade que, na definição do responsável pelo AEE, o documento não se refere ao professor, mas, sim, ao "profissional", cuja atuação deve se centrar no

[...] ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 41)

Ou seja, com exceção do enriquecimento curricular, obviamente destinado aos alunos com altas habilidades e à adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, todas as demais funções não dizem respeito diretamente ao aprendizado do conteúdo escolar.

Como corolário de toda essa política, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução CNE/CEB n. 04, de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Por meio dessa resolução, segundo Soares e Carvalho (2012), o CNE institucionalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da instalação de salas de recursos multifuncionais ou em Centros Especializados da rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, que basicamente reitera o que estava contido na Política Nacional, mas ampliando o âmbito de atuação especializado às entidades comunitárias e filantrópicas, assim como determina seu artigo 5º:

Art. 5º – O AEE é 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 ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. (CNE/CEB 04/2009 apud SOARES; CARVALHO, 2012, p. 53)

Dessa forma, as instituições especializadas, alvos de críticas acerbadas por boa parte dos estudiosos da educação especial, passaram, numa simples penada, a constituir redes de apoio à inclusão escolar.

Carvalho (2008) argumenta que sua autonomia em relação ao trabalho escolar e a preponderância de atendimento ao alunado com deficiências específicas concorrem para que sua posição de apoio educacional ao processo de inclusão seja relegada ao segundo plano e que, em contrapartida, prevaleçam a ideia e a prática do atendimento especializado ao aluno, o que contribui para a vinculação do "especializado" com a deficiência, com práticas compensatórias e distintas e, conseqüente discriminação. A presença da sala de recursos, e a dos alunos, não afeta o projeto da escola, na direção de sua transformação frente às necessidades desses alunos, ao contrário, concorre para a manutenção da dicotomia entre o ensino público regular e a educação pública especial (que representa), permanecendo, como desta última, a responsabilidade pelo atendimento e pela atenção às necessidades especiais não supridas no âmbito da sala comum.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2009, o AEE deverá 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 ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Segundo Macedo et al. (2011), a sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de

procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos.

Borges (2020) salienta que todas as ações e atividades que são desenvolvidas pelo AEE são diferentes das realizadas em salas de aula comum, havendo a mediação científica entre professores pesquisadores da escola, visando esclarecer conceitualmente os serviços e como podem e devem ser organizados, atendendo aos princípios da educação inclusiva. O autor exemplifica alguns serviços importantes e essenciais para ser desenvolvidos no AEE em prol dos alunos:

1. Acolhimento inicial e elaboração do plano de AEE de acordo com o perfil do aluno;
2. Atendimento individual ao aluno ou em subgrupo na sala de recursos multifuncionais – SRM;
3. Adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA);
4. Apoio e assessoria ao estudante na sala de aula comum de ensino regular;
5. Apoio e assessoria ao professor de classe comum;
6. Apoio e assessoria ao professor de Artes e Educação Física;
7. Apoio e assessoria ao professor de apoio escolar;
8. Apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários;
9. Apoio e assessoria aos gestores (direção e coordenação);
10. Apoio e orientações à família;
11. Ações intersetoriais – saúde e ação social;
12. Elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico. (BORGES, 2020, p. 848)

Desta forma, percebe-se que a atuação do professor de AEE envolve a realização de interlocuções com os demais profissionais e setores da escola, direta ou indiretamente, visando o desenvolvimento do aluno com PcD. Assim, o professor especializado deve buscar realizar um serviço que transcenda a essas ações mencionadas, buscando integrar o aluno PcD à todos os setores da educação.

Silva, Lima e Santos (2020) narram que somente a implementação de uma política de atendimento educacional especializado não é suficiente para suprir as necessidades dos alunos PcD, é necessário realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, frente às novas demandas que se apresentam pós pandemia como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

Diante das novas demandas educacionais, Silva, Lima e Santos (2020) ressaltam que é necessário entender o processo de implementação da educação inclusiva através de análises amplas, levando em consideração os novos contextos sociais, políticos, econômicos e

culturais. É necessário realizar uma análise dos pressupostos da formação inicial e continuada dos professores, verificando o currículo escolar e a acessibilidade para todos os alunos, sejam eles PcD ou não.

Para Sampaio e Sampaio (2009), na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas. Visto que a inclusão é uma inovação, implicando no esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras, visando implementar um modelo inclusivo de educação, através da reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças PcD na escola, ou mesmo realizar alterações curriculares ou adaptações físicas, e sim, a modificação da escola como um todo, em busca de ofertar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Bueno (2016) discorre que a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais –SRM aumentou consideravelmente o número de matrículas no AEE, tornando propício a atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista, de maneira a enriquecer as atuações desses profissionais, ampliando a experiência de ministrar aulas para alunos diversificados para o professor regente, e assim, aumentando o aprimoramento de ambos no atendimento ao aluno PcD.

4 ABORDAGEM EMPÍRICA

4.1 Problemática

Uma sociedade inclusiva tem, em seus alicerces, a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. No processo de inclusão, busca-se dissipar as barreiras e estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, do qual fazem parte os portadores de deficiência.

Santos e Paulino (2014) discorrem que o deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria. Não se pode privá-lo de experiências reais, as quais proporcionam condições de desenvolvimento que valorizam a independência corporal, maturidade emocional. Enfim, não se pode privá-los de se desenvolver de um modo geral.

A prática da inclusão social se baseia em direitos iguais para todos sem exceção, como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação.

Para Beyer (2013), a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, nas escolas é uma proposta educacional da política atual. Faz-se necessária uma tomada de decisão, envolvendo a sensibilidade dos pais, conscientização social da comunidade escolar e participativa, capacitação dos professores, adaptar e equipar as escolas, para atendimento dessa clientela.

A problemática que norteou este estudo parte-se da premissa de que a inclusão é essencial para a escola atual, conforme observa-se nos questionamentos a seguir:

- Será que os gestores e equipe técnica têm a consciência e apóiam a inclusão escolar?
- Será que os professores estão motivados e são apoiados pela gestão das escolas para a inclusão?
- Será que os professores tiveram na sua formação inicial uma disciplina específica para alunos com necessidades especiais?

4.2 Objetivos do estudo

4.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a inclusão escolar, através da percepção de gestores, equipe técnica e professores de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar a percepção dos gestores, equipe técnica e professores sobre a inclusão escolar nas escolas pública e privada do Município de Santarém do Pará-
- Compreender que tipo de formação continuada é oferecida aos professores das escolas pública e privada do Município de Santarém do Pará na cidade de Santarém – Pará.

4.3 Caracterização do campo de estudo

A pesquisa foi desenvolvida no Município de Santarém-Pará. Este município tem uma população estimada aproximadamente de 294.580 hab.; com uma renda per capita média de R\$ 950,30 por domicílio.

FAPESPA (2019) relata que o município de Santarém está localizado na região oeste do estado do Pará, à margem direita do rio Tapajós na confluência com o rio Amazonas. Possui uma área de 17.898,389 km². O município tem como limites ao Norte, Óbidos, Alenquer e Monte Alegre, ao Sul, Aveiro, Rurópolis e Placas, ao Leste, Prainha e Uruará e a Oeste, Juruti. A cidade de Santarém, sede do município, é cortada pelas rodovias Santarém/Cuiabá (BR-163) e Santarém/Curuá-Una (PA-370). Segundo Amorim (1999), estas áreas possuem ecossistemas que sofreram ação antrópica pelo uso de agricultura itinerante de derruba e queima e para implantação de pastagem.

De acordo com Pastana (1997), a região encontra-se sob características gerais de clima quente úmido. As temperaturas médias anuais oscilam, respectivamente, entre 25 e 31°C, enquanto que a precipitação pluviométrica apresenta valores anuais oscilantes em torno de 2.000 mm, com distribuição irregular, mostrando a ocorrência de dois períodos nítidos de chuvas, com o mais chuvoso abrangendo o período de dezembro a junho, concentrando em mais de 70% a precipitação anual. A precipitação pluviométrica é o elemento climático que

proporciona maior variabilidade durante os anos e meses, sendo que dentro de cada mês, as maiores flutuações verificam-se, em geral, no início e final dos períodos mais e menos chuvosos.

Silva (2018) relata que a área urbana do município é constituída por 50 bairros, divididos em 5 zonas (sul, norte, leste, oeste e central), sendo o segundo maior aglomerado urbano do Estado do Pará. Atualmente existem 15 praças na sede do município.

De acordo com o relatório da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (2016), este município é um pólo educacional que atende a educação básica, profissionalizante e o Ensino Superior. Na rede estadual de ensino, conforme dados de 2016, há 35 escolas, destas, 34 estão na área urbana e apenas 01 no campo. Sob a jurisdição municipal registram-se 431 escolas, sendo 321 localizadas na zona rural – 233 escolas na região de rios e 88 na região de planalto – e 58 na área urbana. Das Instituições urbanas e das localizadas no planalto, acrescentam-se 31 Unidades de Educação Infantil, localizando-se 27 em centro urbano, 03 no planalto e 01 na Região de Rios.

4.4 Caracterização dos casos e dos participantes

Participaram da pesquisa, os Gestores, Equipe Técnica e Professores, que atuam em duas escolas no Município de Santarém, sendo uma particular, e outra pública.

Para participação na pesquisa, foram avaliados critérios de inclusão, tais como: Profissionais de educação, atuando como gestores, equipe técnica ou e professores das escolas selecionadas; indivíduos que autorizem a participação na pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Não foram incluídos na pesquisa os profissionais que atuem em outros cargos na escola, bem como os sujeitos que não tenham autorizado participação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.5 Metodologia e desenho do estudo

Este estudo teve o enfoque qualitativo

Segundo Marconi e Lakatos (2017), o método empírico estabelecido por Galileu pode ser descrito como indução experimental, chegando-se a uma lei geral por intermédio da

observação de certo número de casos particulares. Tal não é objetivo no presente estudo dada a forma de construção da amostra e a sua pequena dimensão. Assim, os resultados deste estudo pretendem-se um contributo para uma melhor descrição das situações e incentivo à melhoria das práticas.

Com relação ao desenho do estudo foi descritivo, transversal. Os dados foram coletados com a participação de profissionais de educação de duas escolas, sendo uma particular e outra pública, de Santarém – Pará. De acordo com Gil (2012), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Prestes (2007) afirma que a pesquisa descritiva demonstra características de determinada população ou determinado fenômeno, sem que haja o compromisso de explicá-los, ou seja, observa, registra, analisa, interpreta e correlaciona fatos ou fenômenos sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. O pesquisador estuda os fatos, mas, não os manipula.

Para dar suporte, foi realizado também estudo de caráter bibliográfico a partir dos levantamentos de referências teóricas já avaliadas, e publicados por meios impressos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas web site. Segundo Marconi e Lakatos (2017), o estudo de caráter bibliográfico tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

De acordo com Gressler (2007), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente; principalmente quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos, pois não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

4.6 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, com questões subjetivas relativo à percepção dos profissionais de educação sobre a inclusão de alunos deficientes na escola. De acordo com Fachin (2017), a entrevista consiste numa técnica de conversação direta, dirigida por uma das partes, de maneira metódica, objetivando a

compreensão de uma situação, requerendo do pesquisador uma ideia clara da informação que necessita. Exige também algumas medidas, tais como: planejamento da entrevista, conhecimento prévio do entrevistado, local e hora e organização do roteiro ou formulário de acompanhamento da mesma.

Em primeiro momento, foi enviado os ofícios, com cópia do projeto de pesquisa, para as instituições onde foi realizada a pesquisa, Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém – Pará, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Ercila Nobre dos Santos e o Colégio Santa Clara.

As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes, em hora e local de acordo com a sua disponibilidade. As mesmas foram gravadas em meio digital mediante o consentimento dos entrevistados e transcritas para o impresso próprio da entrevista.

O tratamento dos dados foi realizado através do método analítico-descritivo, com base qualitativa. Segundo Gerhart e Silveira (2009), este método trabalha com o universo de significativos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, um espaço mais profundo das relações que não pode ser reduzido pura e simplesmente em operacionalizações de variáveis.

Para sistematizar a pesquisa de campo, os resultados foram apresentados por meio de categorias, assim descritas: caracterização dos participantes; inclusão escolar, e; atendimento dos alunos com necessidades especiais. Cada categoria foi analisada e foi realizado a discussão dos resultados com os autores.

Os participantes da pesquisa foram apresentados através de código, conforme modelo a seguir:

Gestor da escola particular – GP01

Equipe pedagógica da escola particular – EPP01

Professor da escola particular – PP01

Professor de AEE da escola particular – PAEEP01

Gestor da escola pública municipal – GM01

Equipe pedagógica da pública municipal – EPM01

Professor da escola pública municipal – PM01

Professor de AEE da escola pública municipal – PAEEM01

4.7 Procedimentos éticos

Quanto aos aspectos éticos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Pará - Campus XII - Tapajós UEPA. Após o recebimento do protocolo de aceite, foi dado início ao processo de coleta de dados.

Assim, esta pesquisa obedeceu à garantia de anonimato a partir das normas da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que dá diretrizes as pesquisas com seres humanos. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado por todos os participantes da pesquisa no ato da aplicação das entrevistas, e sendo mantido no anonimato a identidade dos participantes.

Os riscos desta pesquisa foram mínimos, e de ordem ética, todavia foi informado a todos indivíduos que sua participação não seria divulgada, visto que as informações obtidas foram utilizadas somente para a presente pesquisa, cada indivíduo da pesquisa recebeu um código, além de seus dados serem analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, garantindo-se assim o sigilo de todos participantes. Em caso de alguma questão lhe causar constrangimento, o indivíduo teve opção de não respondê-la, ou tirar dúvidas com a pesquisadora.

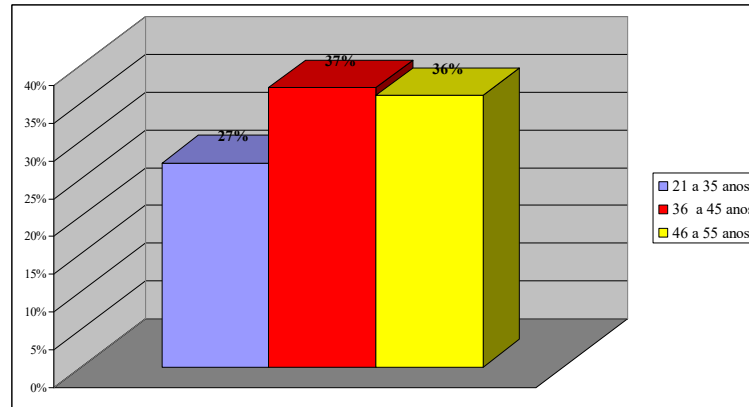
Os benefícios foram observados através da apresentação dos resultados que podem servir de base para a melhoria da inclusão do deficiente nas escolas do Município de Santarém - Pará. Esse trabalho foi desenvolvido de forma direta.

4.8 Caracterização dos Participantes

Os participantes da pesquisa foram os Gestores, Equipe Técnica e Professores, que atuam em duas escolas no Município de Santarém, sendo 40 participantes de uma escola particular, e 18 participantes da uma pública. Neste tópico apresenta-se a caracterização do total absoluto dos participantes separadamente, para se ter uma visão diferenciada dos profissionais de cada escola.

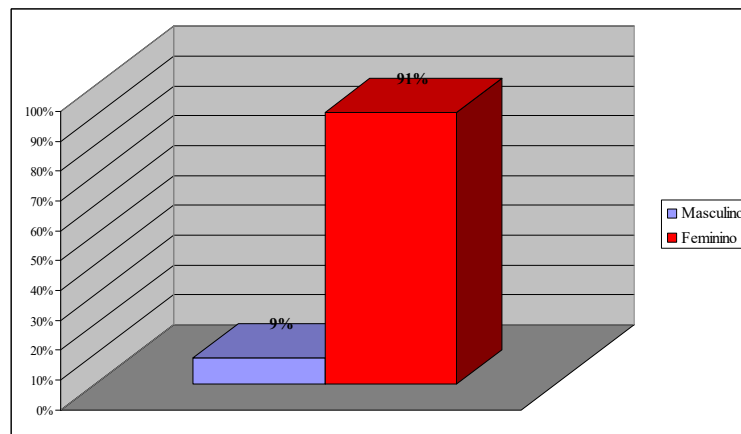
Em análise da caracterização do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se quanto a faixa etária, 37% dos indivíduos estão na faixa etária entre 36 a 45 anos; 36% dos indivíduos estão na faixa etária de 46 a 55 anos; e 27% dos indivíduos estão na faixa etária entre 21 a 35 anos, conforme descrito no gráfico 01.

Gráfico 01 – Faixa etária dos participantes da escola particular



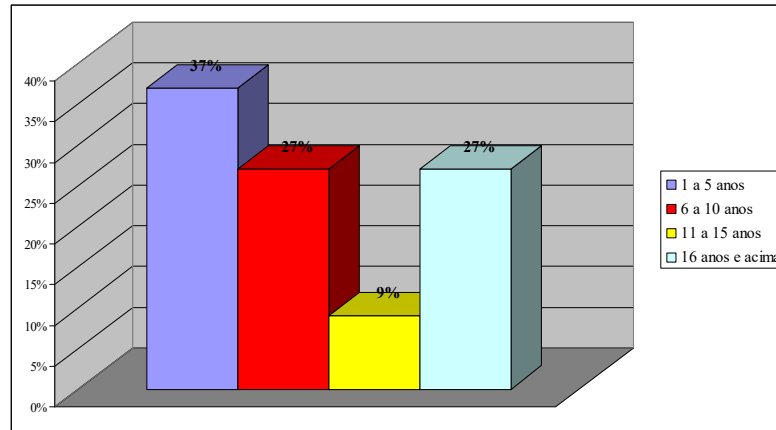
Quanto ao gênero do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se que 91% dos indivíduos são do gênero feminino; e 9% do gênero masculino, conforme descrito no gráfico 02.

Gráfico 02 – Gênero dos participantes da escola particular



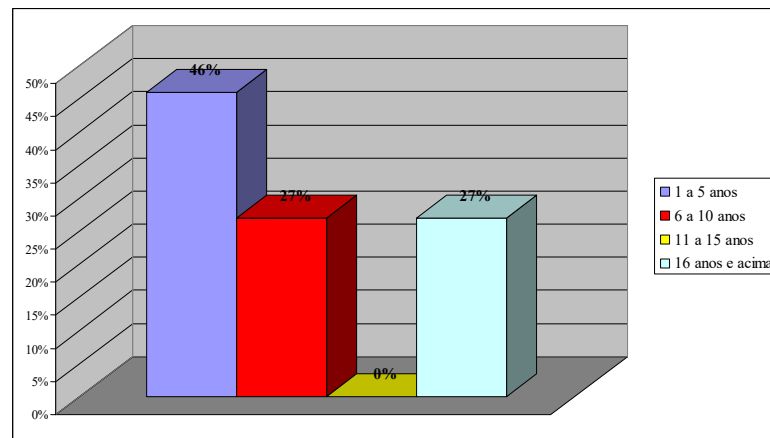
A respeito do tempo de formação do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se que 37% dos indivíduos têm de 1 a 5 anos de formação; 27% dos indivíduos, de 6 a 10 anos; outros 27% dos indivíduos, de 16 anos e acima; e 9% dos indivíduos, de 11 a 15 anos, conforme descrito no gráfico 03.

Gráfico 03 – Tempo de formação dos participantes da escola particular



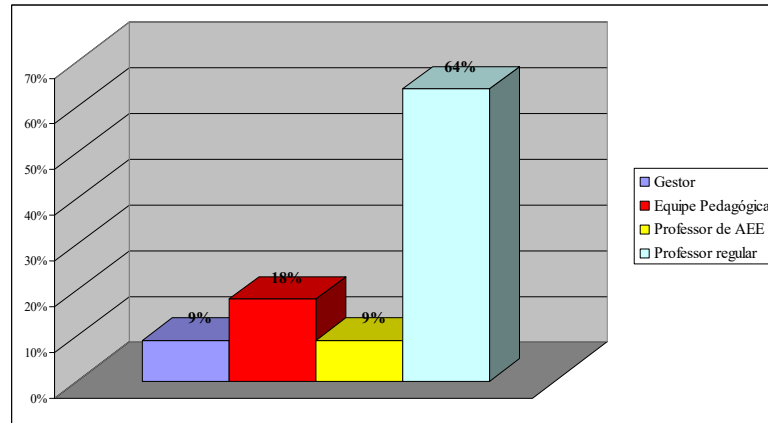
Quanto ao tempo de atuação do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se que 46% dos indivíduos têm de 1 a 5 anos atuando no magistério; 27% dos indivíduos, de 6 a 10 anos atuando no magistério; e 27%, de 16 anos e acima de atuação no magistério, conforme descrito no gráfico 04.

Gráfico 04 – Tempo de atuação dos participantes da escola particular



Sobre a função do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se que 64% dos indivíduos são professores regulares; 18% dos indivíduos compõe a equipe pedagógica; 9% dos indivíduos são gestores; e 9% dos indivíduos são professores de AEE, conforme descrito no gráfico 05.

Gráfico 05 – Função dos participantes da escola particular

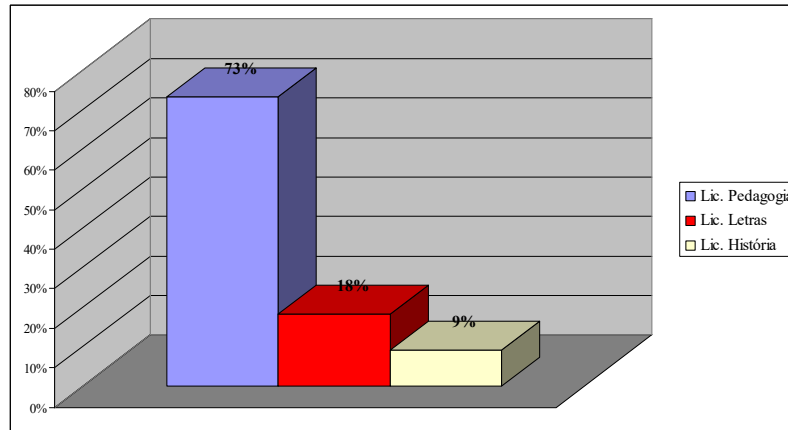


Em algumas redes de ensino, o gestor escolar é chamado de diretor. Mas, independente de nomenclaturas, segundo Silva (2018), esse profissional é responsável por todo o processo administrativo, financeiro e pedagógico da escola e também, deve promover a formação da equipe dos professores na escola em conjunto com o vice diretor e o coordenador pedagógico, pois na escola esses profissionais são conhecidos por equipe diretiva.

Colares, Ximenes-Rocha e Duarte (2013) relatam que a legislação referente às atribuições da equipe pedagógica é ampla e diversificada, envolvendo desde a sua liderança diante do Projeto Político Pedagógico (PPP), até funções de natureza administrativa, de apoio e assessoria à direção escolar e, especialmente, atividades relativas à organização pedagógica da escola e à formação continuada de professores, esta, segundo a maioria dos estudiosos da área, constituindo a atribuição central desta equipe.

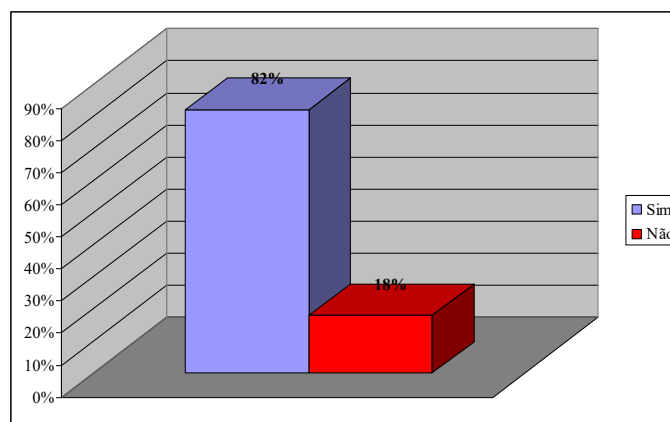
Segundo Colares e Ximenes-Rocha (2020), a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada. Para tanto, será necessário submeter o conhecimento a uma crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos em que se baseia.

Quanto à graduação do total absoluto de 40 participantes da escola particular, verificou-se que 73% dos indivíduos são licenciados em Pedagogia; 18% dos indivíduos são licenciados em Letras; e 9% são licenciados em História, conforme descrito no gráfico 06.

Gráfico 06 – Graduação dos participantes da escola particular

Corroborando com os dados encontrados, Ribeiro (2017) narra que a formação inicial dos profissionais de educação é muito relevante, visto que é a base de seus conhecimentos, que deve ser sólida e completa, criando uma dicotomia entre teoria e prática. Porém, a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil não oferece essa base sólida, e na maioria das vezes, estes profissionais saem de seu curso de formação, com mais indagações do que certezas. Uma formação na área da educação autêntica acarreta em transformações no processo educativo, de maneira que venham trazer benefícios ao educando, e principalmente ofertar uma educação de qualidade.

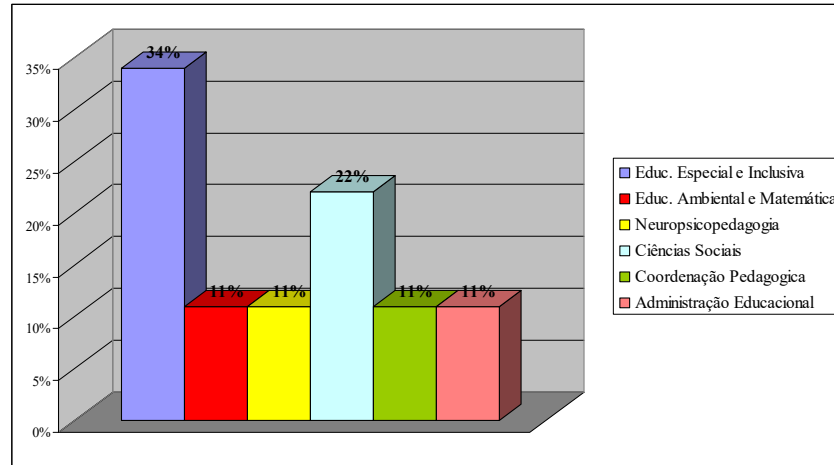
Indagados se os participantes da escola particular têm especialização, verificou-se que 82% dos indivíduos têm especialização; e 18% não têm especialização, conforme descrito no gráfico 07.

Gráfico 07 – Participantes da escola particular tem especialização

Quanto aos participantes da escola particular que tem especialização, verificou-se que 34% dos indivíduos são especializados em Educação Especial e Inclusiva; 22% dos indivíduos, em Ciências Sociais; 11% dos indivíduos em Educação Ambiental e Matemática;

11% dos indivíduos em Neuropsicopedagogia; 11% dos indivíduos em Coordenação Pedagógica; e 11% em Administração Educacional, conforme descrito no gráfico 08.

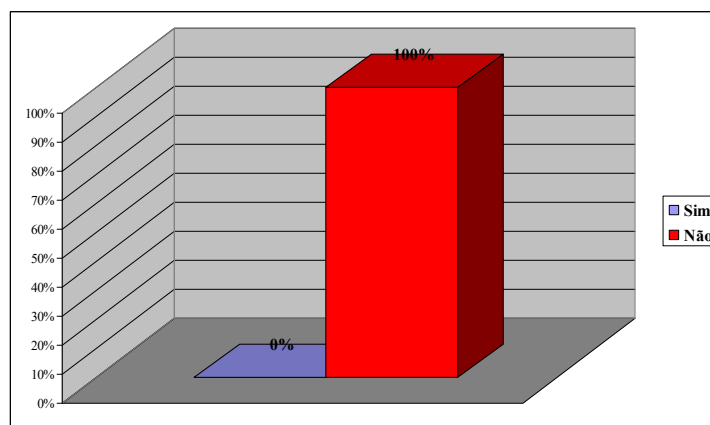
Gráfico 08 – Tipo de especialização dos participantes da escola particular



Em corroboração aos dados encontrados neste estudo, Soares e Carvalho (2012) relatam que somente a formação inicial não é suficiente para preparar o professor para o processo de aprendizagem, sendo necessário focar na formação contínua para assegurar um processo pedagógico mais eficaz, especialmente se tiver em vista a oferta de conhecimentos para os alunos, que serão verificados através das avaliações externas.

Indagados se os participantes da escola particular têm vínculo com outra instituição de ensino, verificou-se que 100% não têm vínculo com outra instituição, conforme descrito no gráfico 09.

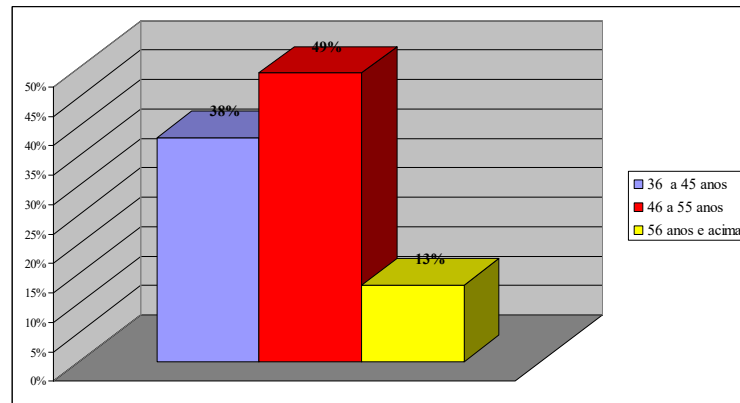
Gráfico 09 – Vínculo com outra instituição



Em análise do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, observou-se quanto à faixa etária, 49% dos indivíduos estão na faixa etária de 46 a 55 anos;

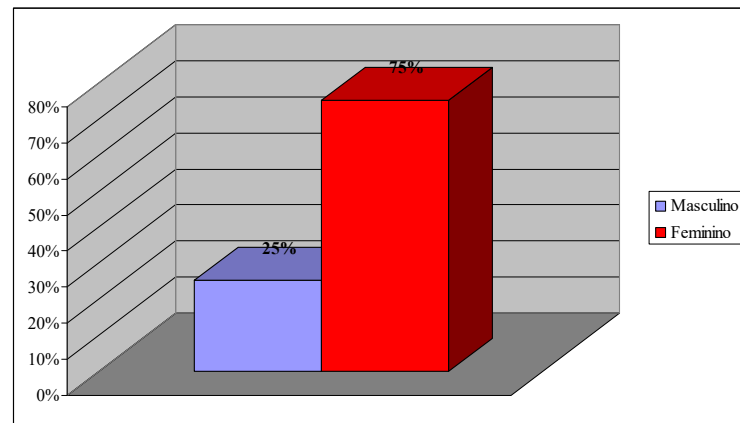
38% dos indivíduos estão na faixa etária de 36 a 45 anos; e 13% dos indivíduos estão na faixa etária de 56 anos e acima, conforme descrito no gráfico 10.

Gráfico 10 – Faixa etária dos participantes da escola pública municipal



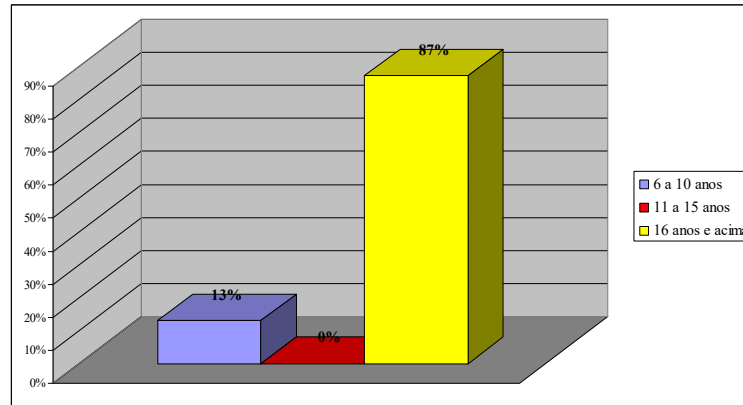
Quanto ao gênero do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, verificou-se que 75% dos indivíduos são do gênero feminino; e 25% dos indivíduos são do gênero masculino, conforme descrito no gráfico 11.

Gráfico 11 – Gênero dos participantes da pública municipal



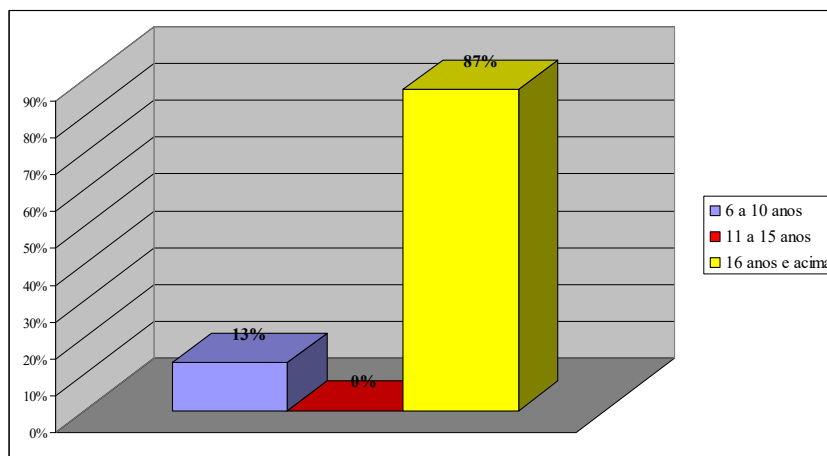
A respeito do tempo de formação do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, verificou-se que 87% dos indivíduos têm 16 anos e acima de formação; e 13% dos indivíduos têm de 6 a 10 anos de formação, conforme descrito no gráfico 12.

Gráfico 12 – Tempo de formação dos participantes da escola pública municipal

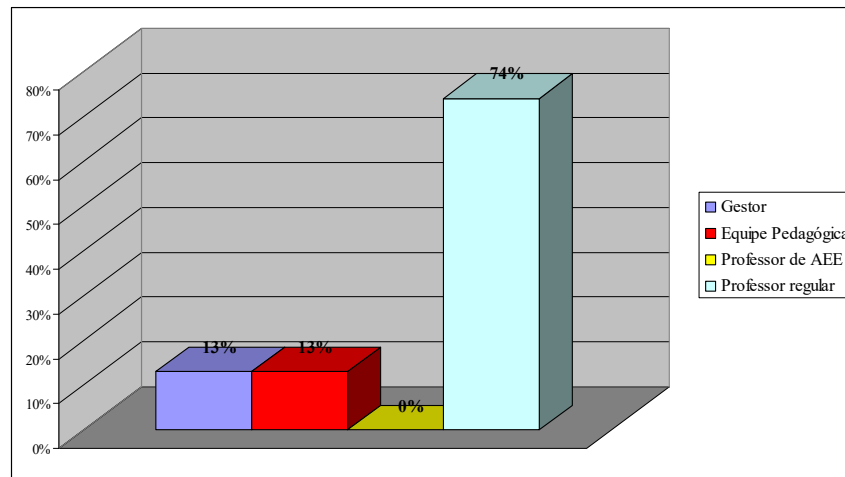


Quanto ao tempo de atuação do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, verificou-se que 87% dos indivíduos atuam no magistério há mais de 16 anos; e 13% dos indivíduos atuam no magistério de 6 a 10 anos, conforme descrito no gráfico 13.

Gráfico 13 – Tempo de atuação dos participantes da escola pública municipal



Sobre a função do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, verificou-se que 74% dos indivíduos são professores regulares; 13% dos indivíduos são gestores; e 13% dos indivíduos atuam na equipe pedagógica, conforme descrito no gráfico 14.

Gráfico 14 – Função dos participantes da escola pública municipal

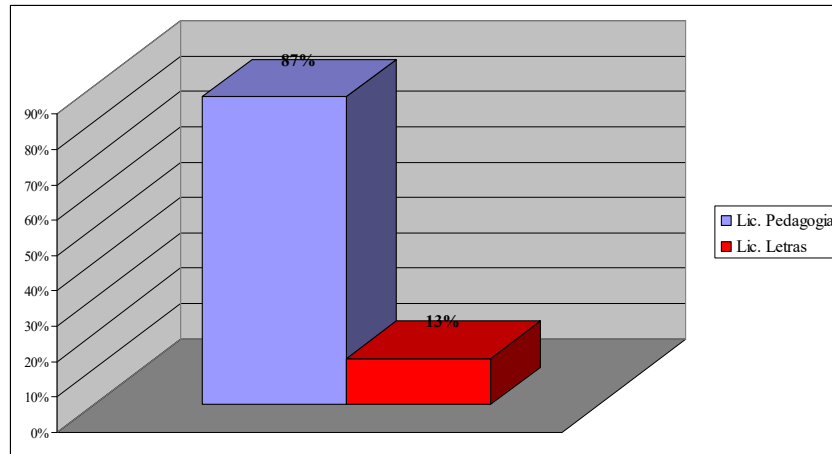
Oliveira (2015) discorre que o gestor escolar deve primar pelo desenvolvimento das ações da escola. Seu papel é criar condições para que a escola funcione como corpo complexo, onde cada um dos seus componentes tenha consciência de seu papel na qualidade da educação a ser oferecida. Para tanto, é essencial que esse gestor tenha determinados atributos ou habilidades e competências.

Colares, Ximenes-Rocha e Duarte (2013) ressaltam que o coordenador pedagógico tem, como principal viés de sua função, a preocupação com o processo educativo, possibilitando trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem. Portanto, este profissional deve se interpor entre a formação de professores e a gestão de programas e projetos que viabilizem a alfabetização e melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Soares e Carvalho (2012), o trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para qual todos contribuem, quer sejam teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçam como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação.

Quanto à graduação do total absoluto de 18 participantes da escola pública municipal, verificou-se que 87% dos indivíduos são licenciados em Pedagogia; e 13% dos indivíduos são licenciados em Letras, conforme descrito no gráfico 15.

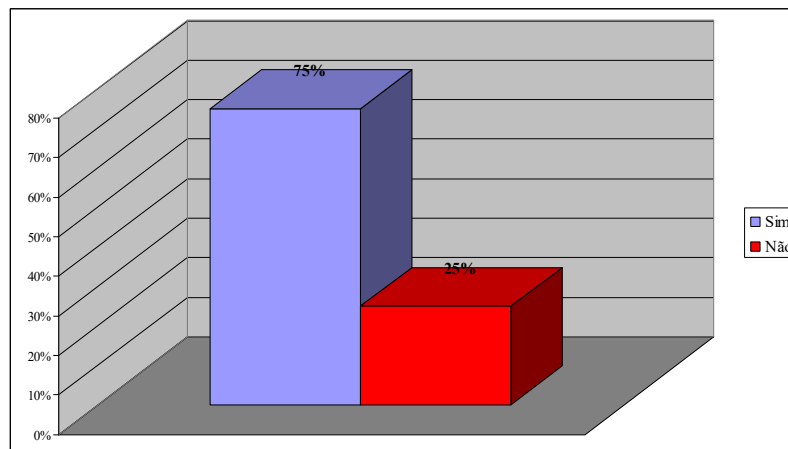
Gráfico 15 – Graduação dos participantes da escola pública municipal



Corroborando com os dados encontrados, Souza e Melo (2018) expõem que a formação dos profissionais de educação é muito relevante para que possa auxiliar a construção do processo ensino aprendizagem. Todavia, no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Indagados se os participantes da escola pública municipal têm especialização, verificou-se que 75% dos indivíduos têm especialização; e 25% dos indivíduos não tem especialização, conforme descrito no gráfico 16.

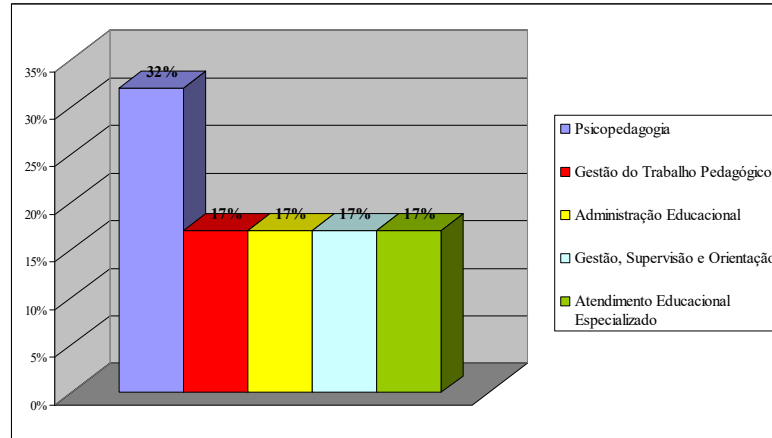
Gráfico 16 – Participantes da escola pública municipal tem especialização



Quanto aos participantes da escola pública municipal que tem especialização, verificou-se que 32% dos indivíduos têm especialização em Psicopedagogia; 17% dos indivíduos em Gestão do Trabalho Pedagógico; 17% dos indivíduos em Administração

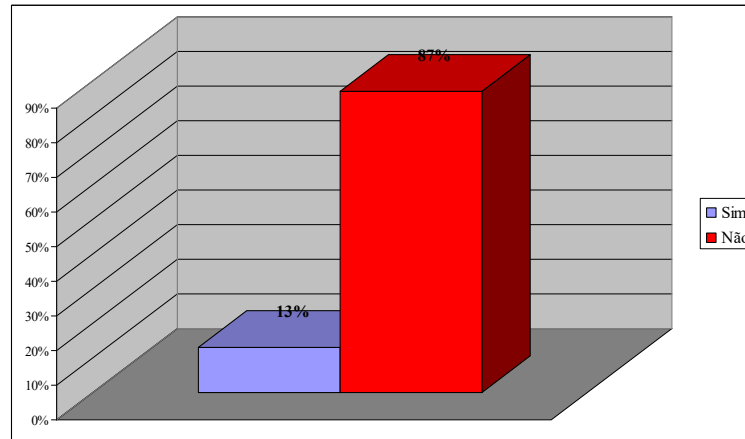
Educacional; 17% dos indivíduos em Gestão, Supervisão e Orientação; e 17% dos indivíduos em Atendimento Educacional Especializado, conforme descrito no gráfico 17.

Gráfico 17 – Tipo de especialização dos participantes da escola pública municipal



Corroborando com as informações do gráfico acima, observa-se que atualmente a graduação não é suficiente, ou seja, o profissional não pode ficar acomodado achando que somente este avanço educacional já é o bastante. Segundo Souza e Melo (2018), o profissional de educação deve estar sempre incomodado, em busca de novos conhecimentos para que realize suas atividades com eficiência, passando a ser um eterno estudante. Esse é o perfil do profissional que almeja ofertar uma educação de qualidade aos alunos, preparando-os para o contexto social. Sabe-se que não fácil é preciso que ele esteja em busca de novos conhecimentos e constante transformação, sem dúvida participando de cursos, pode salientar a formação continuada que está sendo para os profissionais, uma ferramenta imprescindível no trabalho dentro do contexto educacional.

Indagados se os participantes da escola pública municipal têm vínculo com outra instituição de ensino, verificou-se que 87% dos indivíduos não têm outros vínculos; e 13% dos indivíduos tem vínculo em outra instituição pública, conforme descrito no gráfico 18.

Gráfico 18 – Vínculo com outra instituição

Observa-se que o perfil dos profissionais de educação que participaram da pesquisa condiz com a realidade social brasileira, possibilitando que a escola ofereça um ensino de qualidade para todos.

Em comparação às duas escolas, particular e pública, observa-se que na escola particular, a maior incidência é de indivíduos na faixa etária de 36 a 45 anos; já na pública, indivíduos estão na faixa etária de 46 a 55 anos.

Quanto ao gênero dos participantes tanto na escola particular quanto na pública, verificou-se que os indivíduos são do gênero feminino.

A respeito do tempo de formação e tempo de atuação no magistério dos participantes, verificou-se que os indivíduos da escola particular, em sua maioria, têm de 1 a 5 anos de formação; e na escola pública, em sua maioria, tem mais de 16 anos.

Quanto à graduação dos participantes, verificou-se que tanto na escola particular quanto na pública, a maioria dos indivíduos são licenciados em Pedagogia.

A respeito da especialização, observou-se que na escola particular, a grande maioria dos participantes é especializado, ao contrário da escola pública, que somente 75% dos participantes tem especialização.

Quanto ao tipo de especialização, verificou-se que na escola particular, a maioria dos indivíduos são especializados em Educação Especial e Inclusiva; e na escola pública, a incidência maior é de indivíduos com especialização em Psicopedagogia.

Indagados se os participantes da escola particular têm vínculo com outra instituição de ensino, verificou-se que na escola particular nenhum dos participantes tem outro vínculo; todavia na escola pública, um dos participantes é vinculado a outra instituição.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados com a respetiva análise e discussão relacionado-os com os objetivos específicos definidos, tendo por base as respostas dadas pelos participantes deste estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico em que se pretendeu “*Verificar a percepção dos gestores, equipe técnica e professores, sobre a inclusão escolar nas escolas pública e privada do Município de Santarém do Pará*” foram colocadas questões sobre a temática aos participantes do estudo. Consideraram-se duas dimensões, e nas situações em que se justificou foram extraídas categorias, apresentados itens de registo e respetivas recorrências.

Assim, em relação à primeira dimensão : *percepção sobre a inclusão* encontraram-se os seguintes resultados conforme tabela 1.

Foi perguntado aos gestores, equipa técnica/ pedagógica e aos professores da escola pública municipal “*quando iniciou a inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas de Santarém do Pará*”

Tabela 1- Início da inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas– Escola Publica

Questão: Quando iniciou a inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas publicas de Santarém do Pará ?		
Categoria: Início da inclusão no Município		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GM	“o primeiro momento teve início no ano de 1991” (... “segundo momento, a partir do ano de 2008” (... “terceiro momento em 2012”	2
EPM	“Em Santarém, iniciou em 1991, atendendo três escolas da zona urbana” (...) “iniciou a partir de 2012, com a implantação da sala de recursos AEE.”	2
PM	“A partir de 2008, com a vinda dos alunos da APAE, para serem inclusos nas classes regulares”	8
	“Em Santarém foi em 1991, mas as escolas só começaram a receber alunos com deficiência a partir de 2008”	6

A mesma questão foi colocada aos participantes da escola privada apresentando-se as respostas obtidas na tabela 2.

Tabela 2- Início da inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas–
Escola Privada

Questão: Quando iniciou a inclusão de alunos com Necessidades Especiais em escolas privadas de Santarém do Pará ?		
Categoria: Início da inclusão no Município		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GP	“Os alunos de inclusão sempre foram atendidos, porém, específico de AEE foi em 2009”	4
EPP	“A partir de 2009, a escola passou a oferecer um serviço especializado para esse público, mas eles sempre foram inclusos” “Quando fui admitida na Instituição, já ocorria a inclusão”	3 7
PAEEP	“Quando entrei na escola, já havia inclusão”.	4
PP	“Acredito que a escola sempre primou pela inclusão” “Percebo que a escola sempre ofereceu espaço para inclusão de alunos deficientes” “Desde 2009 a escola implantou o serviço especializado para o atendimento de alunos com deficiências”	6 9 7

Em análise das respostas obtidas, observa-se que, quer a escola pública quer a escola privada referem que , a inclusão já ocorria antes da implantação da lei no Brasil, todavia, somente a partir de 2009 passou a ter essa denominação.. Os participantes da escola pública destacaram que em Santarém, as primeiras classes especiais foram implantadas em 1991, porém, somente a partir de 2008, os alunos com deficiência foram inclusos nas classes regulares. Eram indivíduos atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que passaram a integrar as escolas regulares neste município.

Segundo os nossos resultados o estudo de Silva, Lima e Santos (2020), também referem que no Brasil, as primeiras ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência surgiram em 1960, quando foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, a educação brasileira passou por grandes empecilhos para alcançar as metas estabelecidas para a inclusão desses alunos, que travavam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Os autores ressaltam que é de suma relevância o estabelecimento de um contato orientador entre as comunidades escolares e a fundamentação legal que abrange os princípios normativos e educacionais voltada ao atendimento de alunos com deficiência no meio escolar.

Nesta linha de interpretação Souza (2020), salienta que o país sofre hoje com fortes retrocessos no campo educacional, especificamente, da área que trata acerca da Educação Especial, com vistas à Educação Inclusiva na Educação Básica. Exemplo deste dramático declínio governamental, tem-se expresso e fortemente repudiado com o recente Decreto nº

10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual aponta argumentos que contrariam todas as dinâmicas articuladoras de uma educação inclusiva, asseverando que:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida; (BRASIL, 2020, s/p).

Para Silva, Lima e Santos (2020), esse artigo aponta para as características de uma educação segregadora, onde se separa o atendimento educacional de alunos com deficiência daqueles que não as possuem expressivamente, regredindo a escola às classes de aula especializada sem a devida ponte entre a educação comum. Segundo estes autores, as ações de políticas públicas realmente guiadas pelos princípios inclusivos devem preocupar-se com a eliminação de todas as expressões de exclusão, fundamentalmente instituídas pela Carta Magna brasileira e de seus pontos historicamente elencados em prol do desenvolvimento da nação.

Segundo Ferreira (2016), percebe que a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil ainda requer muitos estudos, uma vez que, é necessita-se de profundas reflexões, à luz da ciência, para que se possa apropriar de conceitos essenciais para a adesão a práticas docente inclusiva, haja vista que do ponto de vista histórico se está ainda construindo um olhar “inclusivo”, e isto representa um desafio para o enfrentamento de diversas barreiras para alcançar os resultados esperados por todos.

Relativamente à segunda questão “*quais os serviços disponibilizados para os alunos?*” nas escolas participantes no estudo , apresentam-se nas tabelas 3 e 4 , as respostas dos participantes

Tabela 3. Serviços disponibilizados aos alunos – Escola Privada

Questão: quais os serviços disponibilizados para os alunos das escolas privadas de Santarém do Pará ?		
Categoria: Serviços disponibilizados		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GP	“Psicólogo, pedagogo, especialista em AEE, Serviço Social e psicopedagoga. Também ofertamos material adaptado, conforme a necessidade de cada aluno”	4
EPP	“Serviços de AEE, psicologia, psicopedagogia, assistência social” “Atendimento com a equipe multiprofissional e com a especialista do AEE; Plano de desenvolvimento individual, trabalhos e avaliações adaptadas”	4 3
PAEEP	“Coordenação Pedagógica, Psicologia Escolar e Serviço Social.”	4
PP	“Sala AEE, planos de aula adaptados e recursos pedagógicos” “AEE, serviço de Psicologia, Psicopedagogia e mediação” “Atendimento Educacional Especializado, psicologia, atendimento psicopedagógico e serviço social” “Serviço AEE, incluindo adaptações curriculares, acompanhamentos psicopedagógicos, psicologia, professor do AEE”	8 5 5 7

Tabela 4. Serviços disponibilizados aos alunos – Escola Pública

Questão: quais os serviços disponibilizados para os alunos das escolas públicas de Santarém do Pará ?		
Categoria: Serviços disponibilizados		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GM	“utilização de diversos recursos (...) serviços multifuncionais da sala de recursos como orientação e mobilidade (...) , instrutor surdo, cuidador e mediador”	2
EPM	“Atendimento Educacional Especializado” “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade”	2
PM	“São disponibilizados os seguintes serviços: sala de recursos multifuncionais, professor do AEE, instrutor surdo, mediador, cuidador, orientação e mobilidade” “Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncionais, professor, instrutor surdo, mediador, cuidador, orientação e mobilidade”	6 8

Observa-se pelas respostas dos nossos participantes que a escola particular conta com profissionais para o atendimento dos alunos com deficiência, como psicólogo, pedagogo, especialista em AEE, Serviço Social e psicopedagoga, assim como plano de desenvolvimento individual, trabalhos e avaliações adaptadas para o atendimento desses alunos. Já na escola pública, observa-se a atuação de profissionais específicos para o público, como elaboração de atividades pedagógicas diferenciadas, a escola oferece ainda os serviços multifuncionais da

sala de recursos como orientação e mobilidade através do professor do AEE, instrutor surdo, cuidador e mediador.

Os nossos resultados estão na linha do estudo de Borges (2020), quando refere que a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Também Bueno (2016), salienta que a sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos.

Entretanto, não é somente uma sala com recursos materiais que irá facilitar a aprendizagem desses alunos, sendo necessário que os recursos humanos sejam suficientemente capacitados para oferecer uma educação de qualidade aos alunos com deficiência.

Silva (2016) narra que a ação conjunta de profissionais que são especialistas de várias áreas para compor uma equipe multiprofissional em conjunto com os professores tem favorecido a inclusão dos alunos com deficiência. A autora relatou que na maioria das escolas brasileiras, especialmente as particulares, é frequente encontrar em seu quadro funcional, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistente social, fonoaudiólogos, interpretes de Libras, entre outros profissionais, contribuindo com seus conhecimentos para o processo de inclusão escolar.

Relativamente à terceira questão, “*qual a demanda atendida na escola*” referimos que os participantes da escola pública identificaram 9 alunos com Necessidades Especiais referindo as seguintes tipologias: Baixa visão; Surdez; Transtorno do espectro do autismo; Deficiência múltipla; Transtorno com Hiperatividade e com déficit de atenção e Deficiência Intelectual; Transtorno Global do desenvolvimento.

No que diz respeito à escola privada, identificaram 56 alunos, com Necessidades Especiais com as seguintes tipologias: Transtorno do espectro do autismo; Síndrome down; Transtorno com Hiperatividade e com déficit de atenção e Deficiência Física;

Na escola particular observa-se a grande demanda de alunos com deficiência, que envolve autismo, síndrome de Down, e outras deficiências físicas e intelectuais. Já na escola pública, observa-se que a demanda envolve, transtornos globais de desenvolvimento, surdez, deficiência intelectual, baixa visão, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla.

Souza (2020), discorre que em alguns anos atrás, os alunos com algum grau de deficiência eram totalmente excluídas das escolas, assim como da própria sociedade, tendo acesso somente a dois modelos de educação formativa, a segregação ou integração. Na segregação, o aluno com deficiência recebia atendimento de uma instituição educacional, conhecida como escola especial, tendo a APAE como um dos modelos mais conhecidos no Brasil. E na integração, o aluno com deficiência frequentava uma escola regular, mas em uma sala exclusiva para ele, conhecida como sala especial.

Silva, Lima e Santos (2020) relatam que somente com a implantação da educação inclusiva que os alunos com deficiência puderam participar de todas as atividades em uma classe regular. Desta forma, todos os alunos têm acesso a escola, sejam eles, alunos com surdez, com baixa visão, com cegueira, e qualquer deficiência física, mental, síndromes, transtornos e déficits de aprendizagem.

Quando questionados sobre o que “ *se entende por educação inclusiva* obtiveram-se os resultados que constam nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Entendimento sobre educação inclusiva – Escola Privada

Questão: O que entende por educação inclusiva ?		
Categoria: Percepção sobre inclusão		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GP	“É a educação que proporciona aprendizagens para uma diversidade de pessoas com equidade, olhando as necessidades de todos, fazendo jus a seu direito à educação.”	4
EPP	“Educação inclusiva seria adaptar o aluno a uma turma regular de ensino”.	4
	“A educação inclusiva é um tipo de ensino que tem como objetivo estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação.”	3
PAEEP	“processo em que todos os alunos participam, olhando as diferenças como diversidade e cada aluno tem a sua especificidade, em algum momento da aprendizagem”	4
PP	“maior integração entre as crianças no ensino coletivo, e convívio entre os estudantes com necessidades especiais ou não, favorecendo a aproximação entre as crianças.”	4
	“É garantir a igualdade de ensino para todos.”	6
	“todos os alunos com e sem deficiência tem a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.”	5
	“O processo educativo deve ser considerado igualitário, dentro das possibilidades e limites dos alunos. Devemos garantir o direito de todos à educação”.	5
	“Entendo que educação inclusiva seja a “aceitação” de alunos que em si, trazem algo especial em seu processo de crescimento humano e psicológico.”	5

Tabela 6. Entendimento sobre educação inclusiva – Escola Pública

Questão: O que entende por educação inclusiva ?		
Categoria: Percepção sobre inclusão		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GM	“ um processo educacional de participação coletiva (...) que está em hora e momentos para todos os seres humanos independente de qualquer diferença, que juntos em um ambiente educacional interagem uns com os outros, se relacionam, se respeitam, aprendem juntos e comungam dos mesmos saberes.”	2
EPM	“ atender as necessidades especiais dos alunos dentro do âmbito escolar, transformando a escola em um espaço para todos. O termo inclusão que significa adicionar coisas ou pessoas em grupos”	2
PM	Uma diversidade de alunos com diferentes habilidades e necessidades, buscando na mesma sala de aula, recebendo conhecimento/ aprendizado para a vida”.	6
	“Aceitação dos alunos com necessidades em sala de aula regular, com pessoas de diferentes origens.”	5
	“Uma pluralidade de alunos com suas necessidades, com suas habilidades e especificidades, respeitando e valorizando aluno do AEE.”	3

Na percepção dos participantes da pesquisa, a educação inclusiva ocorre dentro de um processo construído através da participação de todos com um objetivo em comum, que é incluir os indivíduos que se encontram fora do sistema de ensino regular, os alunos com necessidades especiais. Assim, pelas respostas pode-se observar que a inclusão é um meio para garantir maior igualdade, desenvolvendo no ser humano valores e atitudes de solidariedade e respeito, assegurando, assim, sua integração e participação na sociedade, tornando-se prioridade para alcançar uma sociedade justa integrada e democrática.

Segundo Rodrigues e Nogueira (2017), quando se fala em inclusão escolar, pensa-se em milhares de técnicas e treinamentos para os professores. Todavia, não é somente esses fatores que irão efetivar a educação inclusiva.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela (CAMARGO, 2017, p. 1).

Assim, na percepção de Bueno (2016), quando uma sociedade ou determinada cultura em particular necessita da intervenção de autoridades em prol do estabelecimento de ações governamentais coercivas e que obriguem a instauração de determinadas condutas sociais, as quais visem à permissão do exercício à cidadania de indivíduos menos favorecidos, em qualquer aspecto eleito, essa sociedade apresenta demasiada desvalorização e preconceito quanto às possibilidades de engajamento entre os indivíduos e à oportunidade de demonstrarem, principalmente para si mesmos, sua capacidade de coexistir em sociedade e de (con)viverem com a mínima autonomia possível.

Para Soares e Carvalho (2012), é a oportunidade para expressarem suas habilidades diante de situações que competem às contribuições de cada sujeito, mediante às múltiplas adversidades enfrentadas, indiscutivelmente, por todos os indivíduos, sem exceção, no meio que habitam e relacionam-se. Inclusão, em sua abrangência prática e direcionada à escola.

Quando questionados a respeito “*das dificuldades enfrentadas a partir de sua implantação e implementação da inclusão na escola,*” os participantes da pesquisa relataram o que consta nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7. Dificuldades no processo de inclusão – Escola Privada

Questão: Quais as dificuldades enfrentadas a partir da sua implementação?		
Categoria: Dificuldades no processo de inclusão		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GP	“Atender às necessidades de cada um e sensibilizar todas as famílias para entenderem que todas as crianças têm direito.”	4
EPP	“As dificuldades são mais no planejamento das atividades, para atender a demanda”.	4
	“São várias, especialmente para realizar tudo o que está proposto no Projeto Pedagógico.”	3
PAEEP	“A falta de recursos para trabalhar com os alunos especiais, a superlotação das turmas em que há alunos especiais.”	4
PP	“Ter qualificações específicas para algumas situações de aprendizagem com alunos especiais.”	10
	“As dificuldades que observo estão no planejamento das atividades pedagógicas.”	8
	“Capacitação de profissionais e recursos específicos para este público.”	7

Tabela 8. Dificuldades no processo de inclusão – Escola Pública

Questão: Quais as dificuldades enfrentadas a partir da sua implementação?		
Categoria: Dificuldades no processo de inclusão		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GM	“Distanciamento existente entre a prática e a escassa oferta de formação continuada”	1
	“Comprometimento da estrutura física das escolas, com a construção de espaços inadequados.”	1
EPM	“As dificuldades são inúmeras, dentre as principais, são a falta de profissional especializado em Educação Especial fixo para auxiliar cada professor”.	2
PM	“Percebe-se que a comunidade escolar ainda não está preparada em relação a inclusão, no sentido de atender os educandos de acordo com suas necessidades”.	4
	“Vários desafios que a educação inclusiva enfrenta, e um deles é o despreparo da escola em lidar com a inclusão, com as famílias e com os alunos”.	3
	“A comunidade em si não tem bom conhecimento da inclusão em sala de aula.”	3
	“São muitas, porém, vou citar apenas uma: é o desafio que a educação inclusiva passa na escola, é o despreparo da comunidade escolar.”	4

Percebe-se que as principais dificuldades elencadas pelos participantes da pesquisa, tanto na escola particular, como na pública, é falta de maiores recursos para implementar as atividades pedagógicas com os alunos com deficiência. Na escola pública essa dificuldade é maior, devido aos poucos recursos financeiros para esta área. Além dessa dificuldade, os participantes relatam que a comunidade educacional ainda apresenta dificuldade para aceitar a inclusão, devido a falta de conhecimento e preconceito contra os alunos com deficiência.

A inclusão implica a construção de uma sociedade que respeita a todos os seus membros, pois conforme afirma Belther (2017), uma comunidade em que não seja possível estar próximo de se conviver com deficientes, favorecer sua aquisição de conhecimentos ou aprender com elas, é uma comunidade em que falta o órgão essencial que a faz viver, ou seja o seu coração.

De acordo com Soares e Carvalho (2012), o ambiente escolar é um ponto crucial para o desenvolvimento de uma educação que atenda aos princípios da inclusão e aos anseios da sociedade. Considerando esses aspectos verificou-se na respostas dos participantes da pesquisa, que ainda tem prevalecido um distanciamento significativo entre os preceitos da educação inclusiva e os profissionais que realizam o processo ensino-aprendizagem, por acreditar-se que somente ofertar educação é suficiente para promover condições para execução de um ensino qualitativo.

Entretanto, sabe-se que esse deve ser um compromisso de todos que almejam uma sociedade verdadeiramente democrática, reafirmando assim a educação para diversidade como uma tarefa ampla, complexa e multidimensional na qual se envolve a escola, a família e toda a comunidade.

Indagados sobre a questão “ que projetos estão sendo desenvolvidos junto às famílias e à comunidade em geral” , os participantes da pesquisa da escola privada referem que existem algumas ações pontuais referentes a datas comemorativas, bem como projetos relacionados com as famílias ao nível da conscientização e capacitação. Salientam ainda a dinamização de vários projetos que visam a melhoria do convívio entre pares. Já no caso da escola pública +e por todos referido o projeto “ caminho da inclusão” desenvolvido quer com alunos quer com familiares como sendo o projeto mais importante nesta área.

Todos os participantes destacaram que existem projetos tanto na escola particular quanto na pública para o atendimento com alunos com deficiência, voltados também para as famílias desses alunos, buscando desta forma, viabilizar uma educação de qualidade para estes indivíduos.

Guimarães et al. (2021) expõem que a legislação brasileira foi enfática em fundamentar que todos os alunos com deficiências ou não, têm direito igualitário a educação. No caso dos alunos com deficiência, devem receber apoio contínuo na classe regular, e fora dela, através da implantação de Atendimento Educacional Especializado, recebendo apoio pedagógico suplementar na própria escola.

Silva (2016) narra que a educação dos alunos com deficiência no Brasil é realizada dentro de uma proposta de atender o aluno através de serviços paralelos aos da sala de aula. São projetos realizados pelos profissionais de Educação Especial, tendo enfoque a deficiência apresentada pelo aluno. Desta forma, este aluno retorna a escola, em contraturno do período da sala de aula regular, para receber um atendimento complementar a sua escolarização, individualmente ou em pequenos grupos, em caso de alunos com deficiências semelhantes, como por exemplo, alunos com cegueira, baixa visão ou surdez. Esses alunos são atendidos pelos profissionais da Educação Especial, com o intuito de minimizar as desvantagens escolares que estes indivíduos possam apresentar, buscando melhorar a educação recebida, de forma que o aluno se enquadre aos padrões de sala de aula e do nível em que está matriculado.

Correia e Fernandes (2019) discorrem que em Portugal, o atendimento aos alunos com deficiência, realizado nas escolas públicas, é semelhante ao modelo brasileiro, em que o aluno estuda na classe regular, mas também tem atendimento na sala de Educação Especial, recebendo atendimentos complementares a sua escolarização. Todavia, estes alunos estudam nas classes regulares, recebendo apoio especializado dentro da sala de aula. Entretanto, muitos projetos realizados com estes alunos são realizados em separado dos alunos regulares, sendo alvo de discussão e oposição dos outros professores, por considerarem que essas intervenções separada do restante dos alunos contrariando à educação inclusiva.

Em relação à questão “ Como vem sendo realizada a avaliação e o monitoramento dos projetos, os participantes da pesquisa da escola privada relataram sem exceção que esse trabalho é feito através da coordenação pedagógica e que acontece no decorrer da execução de cada projeto sob acompanhamento do corpo docente, bem como, através de relatórios técnicos dos professores do AEE “.Referem ainda que a avaliação processual e contínua com relatório sistemáticos . Quando analisamos as respostas dadas pelos participantes da escola pública estas verifica-se que estas não diferem da escola privada quer em termos de procedimentos de avaliação quer ao nível do seu monitoramento.

Percebe-se que na escola particular, a avaliação é realizada por uma equipe específica, chamada equipe de inclusão, que responde diretamente à equipe pedagógica. Por este motivo, alguns dos participantes da escola particular consideram que a coordenadora pedagógica como responsável pela avaliação. Já na escola pública, a avaliação é realizada por todos profissionais envolvidos com a inclusão dos alunos com deficiência, considerada como contínua e processual.

Silva (2016) ressalta que os relatórios, triagens e documentos que são produzidos sobre cada aluno com deficiência, pelos professores e especialistas da equipe multiprofissional são utilizados para avaliar a eficácia do ensino e dos projetos que são ofertados para os alunos, de maneira a verificar se os critérios estabelecidos para o desenvolvimento deste aluno está sendo alcançado.

Sobre a questão “ *se os alunos com necessidades especiais integrados nas classes regulares pode ajudar à inclusão*, os participantes da pesquisa responderam que:

Tabela 9. Inclusão de alunos nas classes regulares – Escola Privada

Questão: os alunos com necessidades especiais integrados nas classes regulares pode ajudar à inclusão?		
Categoria: Inclusão na sala de aula		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GP	“ as crianças precisam conviver com as pessoas, inclusive, com as crianças com deficiências, juntas podem construir um mundo melhor, sem preconceitos, todas aprendem.”	4
EPP	“os alunos das turmas regulares contribuem para um melhor desempenho dos alunos em fase de adaptação.	4
	Os alunos das turmas regulares aprendem a conviver com a diversidade.	3
PAEEP	“O primeiro passo para a inclusão é a matrícula dos alunos deficientes nas classes regulares de ensino”	4
PP	“desde que não atrapalhe a aprendizagem dos demais alunos”	5
	“aproxima os alunos deficientes dos outros alunos.”	5
	“Em alguns casos, não é suficiente.”	3
	“Têm a oportunidade e o direito real de vivenciar as experiências que o ambiente escolar oferece.”	5
	“Os alunos aprenderam a conviver com as especificidades de cada um.”	3
	“Os colegas passam a ser uma espécie de cuidadores”, amigos, parceiros. Contribuem no momento da aula, ensinando tarefas, ajudando no que for preciso.”	4

Tabela 10. Inclusão de alunos nas classes regulares – Escola Pública

Questão: os alunos com necessidades especiais integrados nas classes regulares pode ajudar à inclusão?		
Categoria: Inclusão na sala de aula		
Tipo de participantes	Itens	Recorrências
GM	“Com toda certeza, pois a partir do momento que um aluno especial começa a participar de uma classe regular, começam as mudanças, ainda que em alguns casos lentamente.”	1
	“ é notório o despertar para o aprendizado formal através do processo de interação e socialização com os demais alunos.”	1
EPM	“ o maior ganho é a interação dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos.”	1
	“ amplia suas referências, ganhar uma nova visão do mundo, consegue interagir com diversas pessoas, passa a conhecer novas realidades.”	1
PM	“ é de fundamental importância essa integração e convivência dos alunos especiais com as classes regulares, pois contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.”	4
	“ visto que os alunos que socializam com um aluno com necessidades especiais recebem diversos conhecimentos daquilo que já aprendeu.”	3
	“ haverá interação entre eles, passando a conhecer novas realidades”.	3
	“ com a interação com outros alunos”	2
	“Depende da deficiência e do do grau.”	2

Em relação à questão “*quais os maiores desafios que os participantes da pesquisa identificam para a consolidação da Educação Inclusiva*”, obtivemos como resposta dos participantes da escola privada que um dos maiores desafios seria moldar as instituições colocando em prática o que está nas leis atuais, assegurando os direitos das pessoas com deficiência, sem negligenciá-los, negá-los ou confundir-los com privilégios. Salientaram ainda o desafio da formação dos professores, capacitação das famílias e profissionais qualificados. À mesma questão os participantes da escola pública referem que a comunidade escolar está despreparada para lidar com a inclusão, pois ainda há muito preconceito. As salas de aula têm muitos alunos. Assim, é necessário fortalecer a formação do professor, criando uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, família e profissionais da saúde que atendem as crianças com necessidades especiais.

Na percepção dos participantes da escola particular, os maiores desafios são voltados para formação continuada dos professores, capacitação das famílias para o convívio com o aluno com deficiência, mais profissionais para compor o quadro de atendimento em educação inclusiva. Todavia, na escola pública foi considerado como maior desafio para a realização da inclusão, a falta de preparo da comunidade escolar, o que ocasiona preconceito no contato com os alunos com deficiência.

Morais e Araújo (2018) afirmam que o desafio da educação brasileira de fazer valer o compromisso de implementação de uma prática inclusiva que tenha como prioridade o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, assim a criação de uma rede pública que viabilize e dê sustentação a tal meta, torna-se uma obrigação ética do Estado para com seus cidadãos.

Na realidade de sala de aula, deve ser perceptível o desafio de se fazer valer o compromisso de uma prática inclusiva, pois, para aprender, o aluno com deficiência mental, precisa de um clima de confiança, respeito e colaboração com os outros colegas e com o professor. De acordo com Bueno (2016), quando isso não acontece, o aluno volta suas preocupações para a defesa diante da dominação e da agressão dos colegas, frustrando-se em suas tentativas de concentrar-se na matéria e aprender. Se o aluno já apresenta problemas de deficiência, com mais esses desacertos a situação fica ainda bem mais complicada.

A qualidade educacional da educação inclusiva, oferecida às crianças, jovens e adultos brasileiros constitui um desafio prioritário para o sistema educacional. Esse desafio se justifica porque, no Brasil, já “atingimos escolas para todos [com a universalização da educação], mas não educação para todos”. (FERREIRA, 2003, p. 05), isto é, ainda existe nas escolas brasileiras um alto índice de fracasso e evasão escolares.

Indagados sobre a questão “*se a escola dispõe de espaço físico e recursos apropriado e de profissionais aptos a trabalhar com a Inclusão,*” os participantes da pesquisa efetuada na escola privada, referem sem exceção que a escola tem buscado o melhor a cada dia. Tem profissionais especialistas aptos e no que diz respeito às acessibilidades tem rampas elevadores e banheiros adaptados. Manifestaram ainda, a possibilidade de melhorar sempre. As respostas dos participantes da escola pública não apresentam grande divergência, acrescentando apenas a importância da capacitação dos professores e os poucos recursos tecnológicos existentes. Estes participantes sublinham ainda que todos os professores precisavam de ter a mesma formação que têm os professores especialistas.

Na escola particular, o espaço ofertado para os alunos com deficiência está bem estruturado, assim, como toda escola que oferta acessibilidade em toda sua estrutura, além de ter em seu quadro funcional, profissionais capacitados para atendimento do aluno com deficiência. Já na escola pública, apesar de ter sala de recursos, a mesma não está totalmente equipada, impactando no serviço ofertado para os alunos com deficiência. Mas nas duas

escolas, observa-se que os profissionais de educação estão capacitados para o atendimento a esse público.

Segundo Bueno (2016), a inclusão é o que há de mais novo e democrático em termos de proposta educacional, entretanto é um assunto que causa desconforto e inquietações as pessoas, principalmente aos profissionais da educação, considerando que envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, isto inclui as adequações nas instalações físicas, mudança na proposta pedagógica (adaptações curriculares, forma de avaliação, relatórios de aquisições acadêmicas, decisões em relação ao agrupamento de alunos nas escolas e em sala de aula, implantação de serviços de apoio especializados, a capacitação dos professores), bem como as oportunidades de esporte, lazer, recreação, entre outros.

Convém salientar, conforme Silva, Lima e Santos (2020), que estas modificações são todas importantes para o processo inclusivo, entretanto queremos destacar a relevância da formação e capacitação dos professores, considerando que estes precisam estar aptos para mediar o processo de construção de conhecimentos, respeitar o ritmo da aprendizagem e o traçado que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimento já adquiridos, ou seja, o professor precisa conhecer como os conhecimentos evoluem e como a inteligência se manifesta na organização das estratégias.

De acordo com Mazzota (2021), o artigo 3º da resolução que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica refere em seu parágrafo único que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Portanto, o sistema de ensino precisa se organizar para execução de projetos que dêem suporte para que às escolas garantam um atendimento diferenciado as pessoas com necessidades especiais de forma a satisfazer suas necessidades. Nesses projetos devem ser contemplados as adaptações de recursos instrucionais, tais como: material pedagógico, equipamentos, e currículos; capacitação de recursos humanos: professores, instrutores, e profissionais; e adequações de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Na percepção de todos participantes, a inclusão dos alunos com deficiência em classe regulares é muito relevante, pois oferece a estes alunos a oportunidade de conviver com todos, podendo assim, ter um desenvolvimento educacional condizente com sua faixa etária, visto que estará recebendo educação em seu nível de ensino. Na opinião dos participantes, uma

vantagem para os alunos das classes regulares em contato com os alunos com deficiência, é de aprender a conviver com a diversidade, respeitando as diferenças.

Morais e Araújo (2018) ressaltam que a presença de alunos com deficiência em classe regular é uma possibilidade emancipatória para os indivíduos envolvidos no processo educacional, visto que o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos ocorre na relação com o outro e com o meio. Os autores enfatizam que a educação inclusiva proporciona oportunidades igualitárias para todos os alunos, conservando suas diferenças.

Além da educação igualitária, a educação inclusiva também oportuniza que o aluno com deficiência receba um atendimento adequado às suas necessidades, conforme relatam Moraes e Araújo (2015). Assim, é muito relevante a inclusão do aluno com deficiência em classe regular, fortalecendo seus vínculos com a sociedade, e estabelecendo formas de ampliar seu desenvolvimento cognitivo, em contato com seus colegas de turma.

Para responder ao segundo objetivo específico “*Compreender que tipo de formação continuada é oferecida aos professores na cidade de Santarém – Pará.*”, encontrou-se a segunda dimensão; Formação continuada.

Os professores foram questionados se lhes é ofertada a formação continuada. Os participantes da pesquisa responderam que na escola particular, a formação continuada é organizada para responder a todas as necessidades que os professores identificam, para realizarem uma educação de qualidade com os seus alunos. Já na escola pública, percebe-se que a formação continuada é voltada especificamente para a Educação Especial, através do ensino de Braille e Libras, e para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

De acordo com Soares e Carvalho (2012), a formação continuada deve ser realizada para que o processo ensino e aprendizagem da escola seja bem direcionado por parte de todos os envolvidos nesse processo. Nesse sentido, é imprescindível essa formação na escola sendo de muita importância para que as práticas pedagógicas surjam a partir das discussões e reflexões debatidas nessa formação. Com certeza, será fundamental para que as ações se tornem práticas pedagógicas em prol de uma aprendizagem significativa para a vida dos alunos.

Muitas vezes a formação se restringe a algumas ações como encontros pontuais na própria escola. O repensar do processo se faz presente e urgente. A Formação Continuada pode e deve extrapolar os muros da escola com Seminários, Congressos e/ou outros eventos ligados à Educação, bem como os cursos de capacitação, especializações, atualizações dentre outros. Toda sugestão é válida para ser avaliada porque aquele que está em sala de aula, vivenciando os conflitos diários desde que

possa melhorar sua postura como educador e cidadão e contribuir de alguma forma para a nova sociedade que se transforma dia-a-dia. (ALMEIDA, 2004, p.16).

A formação que ocorre na escola é de fundamental importância principalmente para as questões referentes que são do dia a dia que de possam ser compartilhada e refletida no conjunto. Segundo Souza (2020), nada impede que o professor pode e deve participar de encontros fora da escola como os cursos de capacitação, especializações e outros. Quando o professor se depara com situações que ele percebe que estão desatualizados duas hipóteses pode ocorrer, a de ficar de braços cruzados e a segunda, procurar se atualizar. De certo, a qualidade do ensino necessitam muito do esforço do professor, do aluno, do gestor, do coordenador pedagógico, dos pais e dos demais que fazem parte do contexto educacional. Espera-se do professor muita dedicação para com seus alunos, mas nem todos são iguais.

Organizar a “formação em serviço” em torno de temas e problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o sendo comum: a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia); b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); c) conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão. (KRAMER, 2006, p. 213).

A formação deve acontecer mediante aos problemas que são detectados na escola para que sejam solucionados sendo que os professores precisam ter acesso ao conhecimento para colocá-los em prática conforme o que se estudou na formação continuada. A prática em sala de aula precisa ser bem desenvolvida com a interação de todos os alunos e professores.

6 CONCLUSÃO

Devido pandemia do COVID-19 que se alastrou por todo mundo, não foi possível abarcar um grande número de participantes para esta pesquisa, apesar de que o foco era somente duas escolas, uma particular e uma pública, e mesmo assim, a quantidade de participantes foi baixo, devido vários profissionais estarem de licença médica.

Tem se observado que a cada dia mais e mais pessoas estão se sensibilizando de que aqueles que possuem necessidades educacionais especiais têm o direito de estudarem juntos e partilharem das mesmas experiências, e desta forma, cooperando para a melhoria de qualidade de vida da sociedade. É a partir de atitudes e resultados singelos, mas significativos, que se percebe que o processo inclusivo é um processo mundial e irreversível. Então, o conceito de sociedade inclusiva vem gradualmente implantando-se em todas as nações e este conceito é um processo constante e que precisa ser continuamente revisto, para que vise sempre ampliar ao máximo a capacidade do aluno com deficiência na escola regular.

Ao discutir sobre a inclusão em escolas regulares, pode-se traçar um paralelo sobre o atendimento dos alunos com deficiência ao longo do tempo, mostrando que a realidade que esses alunos vivenciaram era muito excludente, e que apesar das legislações vigentes, ainda há muito a ser realizado para que esta inclusão seja efetivada de maneira completa.

Ao analisar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares verifica-se que apesar de todo respaldo legal e esforço das autoridades na busca de possíveis melhorias, ainda necessita-se de um ambiente escolar adequado com profissionais qualificados e competentes na área de educação especial, para subsidiar os trabalhos desenvolvidos por educadores e educandos.

Um outro problema sério detectado refere-se as preliminares educativas de inclusão, pois ao ser incluso o aluno com deficiência na rede regular de ensino, convém conhecer a causa que/ou a gravidade do problema. Pois não se pode dizer que toda dificuldade de aprendizagem é exatamente uma deficiência, os distúrbios emocionais muitas vezes decorrentes de problemas familiares ou adaptações à escola precisam ser analisados com cautela para não ocorrerem erros que possam prejudicar o desenvolvimento da criança. O ideal seria um trabalho em conjunto, no qual profissional e família possam se unir em prol do desenvolvimento das capacidades dos portadores de necessidades educativas especiais.

Assim, buscando-se respostas a tantas hipóteses sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, realizou-se este estudo com gestores, equipe pedagógica e

professores de duas escolas, uma particular e outra pública, no Município de Santarém – Pará, em que se pode observar suas percepções sobre esta temática.

Os resultados foram divididos em três categorias: perfil dos participantes, inclusão escolar e atendimento dos alunos com deficiência. Participaram da pesquisa, gestores, equipe pedagógica, professores do AEE e professores regulares.

Na primeira categoria, observou-se que o perfil dos participantes da escola particular, são de indivíduos na faixa etária de 36 a 55 anos, do gênero feminino, com tempo de formação de 1 a 5 anos, atuando de 1 a 5 anos no magistério, licenciados em Pedagogia, e especialização em Educação Especial e Inclusiva. O perfil dos participantes da escola pública foram de indivíduos na faixa etária de 46 a 55 anos, do gênero feminino, com mais de 16 anos de tempo de formação, atuando há mais de 16 anos no magistério, licenciados em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, e somente um tem vínculo com outra instituição pública.

Na segunda categoria, sobre inclusão escolar, verificou-se que a inclusão em Santarém se iniciou com a implantação de classes especiais nas escolas públicas, em 1991, todavia, somente em 2008, as escolas públicas passaram a receber os alunos com deficiência nas salas regulares. E na escola particular, essa inclusão iniciou em 2009.

Na escola particular oferta-se vários serviços de atendimento aos alunos com deficiência, realizados por profissionais como psicólogo, pedagogo, especialista em AEE, assistente social e psicopedagoga, além de realização de atividades específicas para este público. A escola pública também conta com profissionais capacitados para atendimento dos alunos com deficiência, como instrutor surdo, cuidador, mediador, especialista em AEE. Nas duas escolas foi implantada a sala de recursos ou AEE, em que são realizadas atividades pedagógicas para atender as necessidades dos alunos.

Desta forma, a percepção dos participantes da pesquisa sobre inclusão é ressaltado através da visão de um processo contínuo, em que se busca formas de alcançar o objetivo de trazer para sala de aula, todos os indivíduos que anseiam pela educação, e que estão a margem do sistema de ensino regular, que são os alunos com deficiência.

Todavia, ainda há muitas dificuldades para que se possa alcançar a excelência da inclusão, como destacado pelos participantes, como falta de recursos na implementação de atividades pedagógicas específicas, tanto na escola particular como na pública, além de falta de verbas para fomentar essas atividades no setor público. Também foi relatado a falta de aceitação destes alunos, por falta de conhecimento e preconceito por parte da comunidade escolar.

Na terceira categoria, atendimento aos alunos com deficiência, verificou-se que as escolas realizam projetos com os alunos com deficiência e seus familiares, e que tais projetos são avaliados e monitorados pelos profissionais da Educação Especial e equipe pedagógica. Mas na escola pública, além desses profissionais, os professores regulares também participam da avaliação e monitoramento desses projetos.

Para alcançar resultados positivos para a inclusão, os professores recebem formação continuada dentro da área de Educação Inclusiva, fortalecendo assim, a prática diária com novas informações apresentadas nos cursos que participaram. Na escola pública, também é ofertado cursos de Braile e Libras, e atendimento ao aluno com espectro autista.

Além das atividades realizadas com os alunos com deficiência, também é realizado atividades para sensibilizar os alunos no contato diário com seus colegas, ensinando-os a conviver com a diversidade, e respeitar cada indivíduo em sua especificidade.

Porém, ainda existem muitos desafios a serem superados para garantir o direito de todos a educação, especialmente no atendimento ao aluno com deficiência, visto que a discriminação ainda existe contra os alunos inclusos, e a falta de participação da família no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tão necessário, não só para a inclusão, como também para toda escola.

Observou-se que as escolas estão se adequando para receber o aluno com deficiência, principalmente no quesito estrutura predial, porém, há ainda muito a ser feito em prol da inclusão, principalmente na questão de recursos humanos capacitados para atender esta demanda específica, além da modificação do currículo para atender a todos. Todavia, na escola pública, a situação é mais preocupante, visto que a estrutura básica para que a inclusão se concretize ainda não está sendo disponibilizadas pelos órgãos competentes da educação especial, considerando que o investimento financeiro para tal ainda é insuficiente.

Há, ainda, muito que se fazer pensar, discutir e debater sobre a inclusão de alunos com deficiência. Para isso, as possibilidades não se esgotam com esta pesquisa e nem se consideram encerradas as discussões sobre o tema. Pretende-se, aqui, lançar a semente e esperando que os demais segmentos ajudem a cultivá-la.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, visto que se conseguiu analisar a inclusão escolar, através da percepção de gestores, equipe técnica e professores de duas escolas da rede pública e particular do Município de Santarém, demonstrando que nestas escolas, o processo inclusivo está sendo ofertado, mesmo com todos os percalços que ainda ocorrem, devido a fatores externos, que poderão ser sanados a partir da ampliação de recursos materiais e profissionais para suprir a demanda da inclusão escolar.

A inclusão das crianças e jovens com deficiência é um grande desafio a comunidade educativa a qual necessita estar preparada para integrar os deficientes com respeito aos direitos do ser humano. Acredita-se que a realização de campanhas incentivadoras e sensibilizadoras possam estimular e trazer essas pessoas para o interior da escola, visto que são poucos os deficientes que frequentam um ambiente escolar e são inúmeros os que se anulam perante a vida sem perspectivas sociais.

Neste sentido, é preciso que a sociedade reconheça que a pessoa com deficiência não é um incapaz, mas apenas um indivíduo que porta uma limitação. Sendo que, mesmo com ela, essa pessoa pode viver no contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e o público alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.
- ALMEIDA, Marina. **Caminhos para uma inclusão humana**. São Paulo: Didática Paulista, 2004.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na educação**. Brasília: CRESS, 2000.
- BAIA, Marcelo Santos. Cidadania e Deficiência. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 2, p. 91-100, 2021.
- BARBOSA, Aparecida Reis. **A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia). Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008.
- BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. **De anormais a excepcionais: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

- BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.
- BRITO, Gláucia S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ibpex, 2006.
- BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, 2016.
- CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.
- CARDOSO, Vanessa Mendes. **Dificultadores e facilitadores no processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho**. Monografia (Graduação em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.
- CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. 2.ed. Campinas: Autores Associadas/Unijuí, 2008.
- CASADO, Carla de Cássia Carvalho. **Rejeição social: Preconceitos do grupo ou falta de habilidade do indivíduo**. Belém: UEPA, KSK Editora, 2013.
- CAVALCANTE, Meire. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 196, p. 34-36, out 2006.
- CLEMENTE, Carlos Aparício; SHIMONO, Sumiko Oki. **Trabalho de pessoas com deficiência e Lei de Cotas: Invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão**. São Paulo: Edição dos Autores, 2015.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena Ximenes; DUARTE, Eliane Cristina Flexa. “Coordenação Pedagógica: formação continuada e educação a distância”. In: **Coordenação Pedagógica: vivências do cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2013.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Aprendizagem da docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área**. 5.ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- CORREIA, António Miguel; FERNANDES, Preciosa. A educação especial e inclusiva em Portugal. Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Cinval Filho dos; SILVA, Wender Faleiro da. (Orgs.). **Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- CRISPIM, Carlos Alberto; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças com deficiência: A inclusão como direito**. Erichin: Deviant, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão** - Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família 7.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 840-855, 2018.

DIAS, Vivian Ferreira. **Discursos sobre a deficiência**: enunciados e práticas de (in/ex)clusão. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, v.10, n.29, p. 65-79, jul/set. 2020.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. São Paulo: Intersaberes, 2012.

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas Municipais Paraenses**: Santarém. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém: FAPESPA, 2019.

FERREIRA, Bárbara Mercedes Santiago. **Prática pedagógica em educação especial**: inclusão de aluno com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão). Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2011.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Ed. Cortez 2008.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, p. 125-131, 2007.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; DUARTE, Ilda M. B. Nazareth. **Diálogos em neuropsicopedagogia na educação e saúde**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

FONTES, Fernando. **Pessoas com deficiência em Portugal**. Lisboa/Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

FRANCO, Roseane Barroso; OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. Um Panorama Histórico do Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e155911871-e155911871, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Márcio. **Construindo as trilhas para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa**: Projetos e Relatórios. São Paulo: Loyola, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: Um conceito de inclusão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

GUIMARÃES, Dalila Viana; QUIXABEIRA, Alderise Pereira; CARVALHO, Bárbara Araújo; FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 89-106, 2021.

HOEPERS, Idorlene da Silva; STIEGLER, Simão Valdirene. Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal. **Revista Espacios**, v. 38, p. 30, 2017.

JUSTINO, André Filipe. **Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência**: duas categorias sob o olhar de um antropólogo. Dissertação (Mestre em Antropologia). Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2017.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 8.ed. São Paulo, 2017.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 30-40, 2011.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012.

MARTINS, Catarina Dias. **Deficiência e Inclusão em Portugal**: As Políticas para Quem Quer Ser Ouvido. Dissertação (Mestrado em Economia e Políticas Públicas. Universidade de Lisboa (Portugal), 2018.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2021.

MAZZOTTA, Marcos José. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MORAIS, Edilane Silva de Almeida; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: uma análise a partir da percepção do estudante. **Revista Uniaraguaia**, v. 13, n. 1, p. 34-45, 2018.

MORALES-NAVARRO, Laura Maria. O binômio deficiência-normalização: por que uma perspectiva alternativa é necessária?. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 2-18, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1994.

PASTANA, José Maria do N. **Situação do espaço municipal de Santarém**. Belém: CPRM/PRIMAZ, 1997.

PAULON, Simone Mainieri. **Educação Inclusiva: documentos subsidiários à política de inclusão**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2007.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará**. Orientadora: Tania Suely Azevedo Brasileiro. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2007.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 1, 2017.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sonia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO, Thiago da Silva; FERREIRA, Vitor Siqueira. Modelos de deficiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 25676-25683, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Compilação Lei de Cotas Laborais para Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Atlas, 2013.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, UFSM, 2012.

SILVA, Luciana Vieira da; PEREIRA, Marcelo Ivanir. Educação Especial Inclusiva: Uma análise cronológica, prática e legal. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 2, 2017.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SILVA, Polianna Cante. **Os gargalos do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC nos bairros Mapiri e Uruará em Santarém-PA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional). Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

SILVA, Robson José de Moura; LIMA, Sonia Maria de; SANTOS, Luciano dos. **Educação Especial e Inclusiva**: Bases. 1. ed. Natal-RN: Caule de Papiro gráfica e editora, 2020.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva; MELO, Geovana Ferreira. **Formação Inicial de Professores**: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SOUZA, Ubiany de Oliveira Souza. **Educação especial na perspectiva inclusiva**: marcos históricos e normativos. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia). Ituiutaba-MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.2020.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Medica Sul, 1999.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4. ed. Belém: Unama, 2007.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos** – O Imperativo da Qualidade. UNESCO, Editora Moderna. Brasil, 2005.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa intitulada “A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR”. A proposta do estudo consiste em verificar as contribuições do gestor na formação dos professores em serviço, que está sobre responsabilidade da pesquisadora SULANITA SILVA DE ALMEIDA. A sua participação na pesquisa ocorrerá da seguinte forma: você irá responder ao questionário, contendo perguntas sobre sua caracterização pessoal, seus conhecimentos sobre inclusão escolar, e como a inclusão ocorre na escola, destacando projeto e dificuldades. Esses questionários permitirão estabelecer uma percepção sobre a inclusão escolar nas escolas santarenas.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir em qualquer momento se desejar, sem ser prejudicado(a) por isso. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Você não terá qualquer custo financeiro ao participar deste estudo e, também, não receberá pagamento por participar do mesmo.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, e de ordem ética, todavia informamos que sua participação não será divulgada, visto que as informações obtidas serão utilizadas somente para a presente pesquisa, cada indivíduo da pesquisa receberá um código, além de seus dados serem analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, garantindo-se assim o sigilo de todos participantes. Em caso de alguma questão lhe causar constrangimento, você terá opção de não respondê-la, ou tirar dúvidas com a pesquisadora.

Os benefícios serão observados através da apresentação dos resultados, que poderão servir de base para a melhoria da inclusão do deficiente nas escolas do Município de Santarém. Esse trabalho será desenvolvido de forma direta.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Sulanita Silva de Almeida, que pode ser encontrada pelo celular (93) 99138-47510, e-mail: sulanita9138@gmail.com, endereço: Travessa Elcione Barbalho, S/N – CEP 68038-325 – Santarém – Pará.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da UEPA – Universidade do Estado do Pará – Campus XII – Tapajós, sito a Avenida Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida – CEP 68040-090 – Santarém – Pará, e-mail: ceptapajos@uepa.br.

Após ter recebido todas as informações relacionadas ao estudo eu, _____, certifico que o Sra. Sulanita Silva de Almeida respondeu a todas as minhas perguntas sobre o estudo e minha condição, e eu, voluntariamente, aceito participar deste projeto, pois reconheço que compreendi por completo a pesquisa, recebi informações sobre a aplicação de questionários, na qual estarei envolvido(a), bem como fui informado(a) sobre os riscos e benefícios esperados. Sei que posso retirar-me do estudo a qualquer momento. Entendi que ao participar do estudo responderei a questionários que irão avaliar meu conhecimento sobre a inclusão de deficientes nas escolas de Santarém – Pará, e que todas as informações a meu respeito serão confidenciais. Foi-me garantido que não terei gastos em participar do estudo.

Concordo que os meus dados obtidos neste estudo sejam utilizados para fins de pesquisa científica. Declaro, ainda que assinei duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi uma cópia do presente.

Diante do exposto, eu concordo em participar da pesquisa, e sei que terei uma cópia deste termo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante

Santarém, ____ / ____ / _____

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

Sulanita Silva de Almeida
Pesquisadora Principal

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Título: A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Tempo de formação em magistério: _____ anos.

Tempo de atuação: _____ anos.

Função: _____

Especialização: _____ Em que? _____

Tem vínculo empregatício com outra instituição de ensino? () Sim () Não

Qual: () Instituição Pública () Instituição Privada

B. PARTE ESPECIFICA:

1. Quando iniciou a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas em Santarém-Pará?
2. Quais os serviços disponibilizados para os alunos?
3. Qual a demanda atendida na escola?
4. O que você entende por Educação Inclusiva? Esse termo faz jus ao nome que recebe?
5. Quais as dificuldades enfrentadas a partir de sua implantação e implementação?
6. Que projetos estão sendo desenvolvidos junto as famílias e a comunidade em geral?
7. Como vem sendo realizado a avaliação e o monitoramento dos projetos?
8. Você acha que as classes regulares podem ajudar os deficientes?
9. Há formação continuada para os professores? Quais?
10. Quanto ao corpo discente da escola há algum trabalho realizado com eles quanto à conscientização para que não haja algum tipo de discriminação por parte dos alunos para com os deficientes? Como ocorre?
11. Quais os maiores desafios que você julga para a consolidação da Educação Inclusiva?
12. Na sua concepção a escola dispõe de espaço físico apropriado e de profissionais aptos a trabalhar com a Inclusão? Explique.

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR

Pesquisador: Sulanita Silva de Almeida

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52166621.5.0000.5168

Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.115.536

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem por objeto a perspectiva da inclusão escolar em escolas de Santarém - Pará do Brasil.

A reflexão em torno do processo de inclusão se faz necessária, apesar de ser um campo bem explorado pelos autores, chegando às vezes a se confundir com modismos, ainda existem grandes dificuldades das equipes das unidades escolares em desenvolver um trabalho que realmente esteja incluindo o aluno deficiente, considerando que na maioria das escolas o processo de inclusão não acontece em todo seu contexto.

A inclusão é um projeto mundialmente desejado por pessoas portadores de deficiência e de seus familiares, que almeja alcançar todos os seus direitos e o seu lugar na sociedade. A palavra "inclusivo" remete-se a busca de qualidade de vida, seja para pessoas que possuem uma deficiência, seja para os que não possuem.

A educação inclusiva, quando feita de maneira correta dar a possibilidades de pessoas que historicamente são excluídas por parte da sociedade por apresentarem algum tipo de limitação nos afazeres do seu cotidiano, quando buscam serem inseridas no ambiente social.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a inclusão escolar, através da percepção de gestores, equipe técnica e professores de

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: ceptapajos@uepa.br

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 5.115.536

escolas públicas e privadas de Santarém – Pará.

- Verificar a percepção dos gestores, equipe técnica e professores sobre a inclusão escolar.
- Comparar a inclusão escolar de alunos especiais em escolas públicas e privadas da cidade de Santarém – Pará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos desta pesquisa são mínimos, e de ordem ética, todavia informamos que sua participação não será divulgada, visto que as informações obtidas serão utilizadas somente para a presente pesquisa, cada indivíduo da pesquisa receberá um código, além de seus dados serem analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, garantindo-se assim o sigilo de todos participantes. Em caso de alguma questão lhe causar constrangimento, você terá opção de não respondê-la, ou tirar dúvidas com a pesquisadora. Os benefícios serão observados através da apresentação dos resultados que poderão servir de base para a melhoria da inclusão do deficiente nas escolas do Município de Santarém - Pará. Esse trabalho será desenvolvido de forma direta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Temática pertinente e bem atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão completos e bem descritos.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Os(As) Pesquisadores(as) deverão apresentar relatórios parciais informando sobre o andamento da pesquisa, assim como deverão apresentar um relatório final, informando se a pesquisa apresentou alguma intercorrência ética, assim como os principais resultados alcançados pela investigação. Tais relatórios devem ser submetidos a partir da Plataforma Brasil, acessando o projeto de pesquisa na janela LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA, pelo botão "Detalhar" e então utilizando a ferramenta "Enviar Notificação".

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: ceptapajos@uepa.br

**UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS**



Continuação do Parecer: 5.115.536

OBS: Em virtude das condições impostas pela pandemia por covid-19, este CEP recomenda aos pesquisadores, que durante suas coletas de dados, e contato com os participantes, tomem todos os devidos cuidados e medidas protetivas, recomendadas pelas autoridades locais, como por exemplo: distanciamento social (evitar aglomerações); utilizar máscaras (oferecer máscaras para os participantes de pesquisa); utilizar álcool gel 70% (oferecer álcool gel 70% para os participantes de pesquisa); e outros.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1731069.pdf	11/11/2021 15:23:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Sulanita_Silva_de_Almeida.doc	11/11/2021 15:22:51	Sulanita Silva de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Sulanita_Silva_de_Almeida.doc	11/11/2021 15:22:33	Sulanita Silva de Almeida	Aceito
Declaração de concordância	Todos.pdf	03/09/2021 08:56:36	Sulanita Silva de Almeida	Aceito
Folha de Rosto	Documento_carimbado_UFP_Sulanita_Silva_de_Almeida.pdf	19/05/2021 15:50:21	Sulanita Silva de Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 19 de Novembro de 2021

Assinado por:
ELIDIANE MOREIRA KONO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399
Bairro: Aparecida CEP: 68.040-090
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)3512-8013 Fax: (93)3512-8000 E-mail: ceptapajos@uepa.br

Exma Sra. Professora Maria José Maia

Da: Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED da cidade Santarém Pará - Brasil

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário à gestora, professores, coordenador (a) pedagógico da escola Professora Ecila Nobre dos Santos e Coodenação e técnicos da educação Especial da cidade Santarém Pará - Brasil

Eu, Sulanita Silva de Almeida, aluna na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a vossa senhoria, a autorização para a realização de um questionário, que estamos a desenvolver no estudo que se intitula “A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR”.

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do trabalho de investigação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sobre a orientação científica da Professora Maria Tereza Romana Ventura.

Este trabalho pretende compreender a opinião dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental de duas escolas no município de Santarém Pará - Brasil da rede pública e particular, onde se encontram alunos com deficiência.

Fica assegurado que estes registros serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, sendo os resultados obtidos apenas para o estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta. Com os melhores cumprimentos

Santarém Pará – Brasil, 12, Agosto de 2021

Pesquisadora participante

SULANITA SILVA DE ALMEIDA - 668.931.352-20


 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED
 Decreto n.º 005/2021 - GAP/PMS

Maria José Maia da Silva
 Secretária Municipal de Educação - SEMED
 Decreto n.º 005/2021 - GAP/PMS

Carimbo e Assinatura

Exma Sra. Diretora

Do Colégio Santa Clara da cidade Santarém Pará - Brasil

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário à gestora, coordenadora pedagógica e professores desta escola.

Eu, Sulanita Silva de Almeida, aluna na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a vossa senhoria, a autorização para a realização de um questionário, que estamos a desenvolver no estudo que se intitula "A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR".

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do trabalho de investigação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sobre a orientação científica da Professora Doutora Maria Tereza Romana Ventura.

Este trabalho pretende compreender a opinião dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental de duas escolas no município de Santarém Pará - Brasil da rede pública e particular, onde se encontram alunos com deficiência.

Fica assegurado que estes registros serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, sendo os resultados obtidos apenas para o estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta. Com os melhores cumprimentos

Santarém Pará – Brasil, 01, setembro de 2021

Pesquisadora participante

SULANITA SILVA DE ALMEIDA - 668.931.352-20



GESTORA
COLÉGIO SANTA CLARA

Rosely Cordeteiro de Souza
DIRETORA
Esp. em Gestão Escolar

Carimbo e Assinatura



Exma Sra. Diretora

Da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Ecila Nobre dos Santos da cidade Santarém Pará - Brasil

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário à gestora, coordenadora pedagógica e professores desta escola.

Eu, Sulanita Silva de Almeida, aluna na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a vossa senhoria, a autorização para a realização de um questionário, que estamos a desenvolver no estudo que se intitula "A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR".

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do trabalho de investigação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Tereza Romana Ventura.

Este trabalho pretende compreender a opinião dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental de duas escolas no município de Santarém Pará - Brasil da rede pública e particular, onde se encontram alunos com deficiência.

Fica assegurado que estes registos serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, sendo os resultados obtidos usados apenas para o estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta. Com os melhores cumprimentos

Santarém Pará – Brasil, 02 , setembro de 2021

Pesquisadora participante

SULANITA SILVA DE ALMEIDA - 668.931.352-20

Rosângela Teles de Menezes Spínola

GESTORA

ESCOLA MUNICIPAL EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFª ECILA NOBRE DOS SANTOS

E.M.E.I.E.F. PROFESSORA ECILA NOBRE DOS SANTOS

Rosângela Teles de Menezes Spínola
Assinatura
 Pós-Graduação em Adm. Educacional - Reg. nº 099
 [Número Reg. nº 191/2018 - 588/92000]

E.M.E.I.E.F. PROFESSORA ECILA NOBRE DOS SANTOS - Localizada na Rua Valdir Sarmento, Bairro Conquista, Santarém - Pará - Renovação de autorização para o Funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) através da Resolução nº 55 de 19 de Dezembro de 2017 - CME / STM / DE



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Ciências da Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sulanita Silva de Almeida			
6. CPF: 668.931.352-20		7. Endereço (Rua, n.º): Travessa E ELCIONE BARBALHO Entre Ruas 10 e 11 SANTAREM PARA 68038325	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 93991387510	10. Outro Telefone:
		11. Email: sulanita9138@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>08 / 04 / 2021</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: 35 (12) 2507-1300		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>DOCTORA JANE GOMES</u>		CPF: <u>CC-9662209</u>	
Cargo/Função: <u>PROFESSORA ACADEMICA</u>			
Data: <u>06 / 05 / 2021</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			





UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Pró-Reitoria Académica

Declaração do Orientador

A anexar aos pedidos de assinatura da Folha de Rosto, gerada pelo sistema da plataforma Brasil

Maria Tereza Romano Ventura, vem, na qualidade de orientador(a), declarar que tem conhecimento e está de acordo com a submissão, no sistema da plataforma Brasil, do projeto de investigação intitulado **A REALIDADE DA INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR**, elaborado pelo(a) aluno(a) **SULANITA SILVA DE ALMEIDA**, com o n.º 40663, do 2º ciclo de estudos em **Ciências da Educação: Educação Especial**.

Declara ainda que o projeto de investigação não foi previamente submetido à Comissão de Ética da UFP.

Mais declara que a pesquisa proposta se adequa à área principal/fundamental deste ciclo de estudos e se encontra aprovada pela respetiva Coordenação de Ciclo.

Porto, Universidade Fernando Pessoa, 22 de março de 2021

O(A) Orientador(a),

(Assinatura)