



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NOEMI DO AMARAL CRUZ

**O ATENDIMENTO ESPECIAL E INCLUSIVO NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES REGENTES E DE APOIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA
CIDADE DE SIMOLÂNDIA – GO**

Assunção- Paraguai

2016

NOEMI DO AMARAL CRUZ

**O ATENDIMENTO ESPECIAL E INCLUSIVO NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES REGENTES E DE APOIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA
CIDADE DE SIMOLÂNDIA – GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Sociais Interamericana-FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão

Assunção – Paraguai

2016

NOEMI DO AMARAL CRUZ

**O ATENDIMENTO ESPECIAL E INCLUSIVO NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES REGENTES E DE APOIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA
CIDADE DE SIMOLÂNDIA – GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Sociais Interamericana-FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA:

Dedico aos meus pais, que sempre estiveram comigo, me orientando e me ensinando a trilhar o caminho do bem e da dignidade. E às minhas filhas, que são a razão da minha vida e da minha luta diária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me abençoar todos os dias mesmo quando não merecia, pela força, presença e proteção durante toda a minha trajetória. Por sempre estar comigo me amparando e dando-me forças necessárias para a conclusão deste trabalho que era um sonho e agora realidade;

Aos meus pais sou grata pelo amparo, pelo carinho constante, pelo incentivo em todos os momentos, por acreditarem que sou capaz de realizar o que me proponho;

Às minhas filhas, todas as palavras seriam poucas para agradecer e dizer o que vocês significam em minha vida;

Às minhas irmãs, irmãos, cunhada e cunhados que me apoiaram e me incentivaram a não desistir de realizar esse sonho: o mestrado.

À minha orientadora, Professora Dr^a Susana Barbosa pelo profissionalismo, dedicação, carinho, amor, pelo brilho nos olhos sempre que falava conosco e pelos conhecimentos em prol da melhor orientação dispensada aos mestrandos com a realização deste trabalho;

Ao professor Dr. Carlos Ibañez Morino, homem sábio, competente, que ficou na minha lembrança, pela sua dedicação, sabedoria e incentivo a todos os alunos;

Aos professores maravilhosos que tivemos e que nos ensinou muito durante todo o curso;

Aos colegas de curso e de “estrada”, pelos momentos maravilhosos, inesquecíveis que tivemos nessas viagens, não importando com o cansaço nem com a distância para realização do nosso sonho;

Aos novos amigos que adquiri no curso e que sempre terei em minhas lembranças; As colegas de Firminópolis que sempre tiveram um cuidado especial conosco;

Aos que, de alguma maneira, me ajudaram, colaboraram de forma direta ou indireta, para que eu alcançasse este grande objetivo;

Aos colegas professores das escolas entrevistadas, que com carinho participaram e contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

Este estudo tem como título “O atendimento especial e inclusivo na percepção dos professores regentes e de apoio nas escolas públicas na cidade de SIMOLÂNDIA – GO”. Teve como objetivo Descrever a percepção do professor regente e de apoio no atendimento especial inclusivo nas escolas públicas de Simolândia-GO. É uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem quali-quantitativa. Quanto aos objetivos, é descritiva. É um estudo bibliográfico, de campo e pesquisa-ação. Este estudo teve um universo de 43 professores regentes e 08 professores de apoio, caracterizando na aplicação de questionário e entrevista. Por meio deste estudo, ficou comprovado que, o apoio aos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, tem levantado a discussão do papel do professor regente e do professor de apoio, isto é, envolve o debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais no âmbito da inclusão escolar, evidenciando que esses professores precisam investir mais em formação continuada especificamente na área de Educação Especial. Tanto os professores regentes quanto os de apoio sentem-se inseguros no atendimento especial inclusivo. Faltam recursos pedagógicos adequados a serem oferecidos pela escola, investirem em formação continuada na educação especial. Acreditam que a prática fica comprometida quando alunos que necessitam de atendimento especial estão numa mesma sala de ensino regular. Mesmo sentindo-se comprometidos com a aprendizagem dos alunos, comprova-se a falta de trabalho em equipe, pois os professores não planejam suas atividades juntos. As mudanças são fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência. Cabe a cada professor fazer a diferença e cumprir o seu papel na educação

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Professores. Alunos. Escola.

RESUMEN

Este estudio se titula “El servicio especial e integrador en la percepción de los maestros regentes y del apoyo en las escuelas públicas de la ciudad de Simolândia – GO”. El objetivo fue conocer la percepción del maestro regente y apoyo en la atención especial incluido en las escuelas públicas del Simolândia-GO. Es un tipo de investigación aplicada con enfoque cualitativo y cuantitativo. En cuanto a los objetivos, es descriptiva. Se trata de un estudio de investigación bibliográfico, del campo y de la acción. Este estudio tenía un universo de 43 maestros y 08 maestros de apoyo, con la aplicación del cuestionario y entrevista. Por la presente estudio, se demostró que, el apoyo a los estudiantes que necesitan servicios de educación especializada, se ha planteado el papel y la discusión del profesor regente y apoyo, esto es, Implica el debate sobre la necesidad de desarrollar una acción coordinada entre los diferentes actores educativos en la inclusión escolar, lo que demuestra que estos maestros tienen que invertir más en la educación continua específicamente en la educación especial. Tanto los profesores regentes quanto de apoyo sentem-se inseguros no atendimento especial inclusivo. Faltam recursos pedagógicos adecuados a ser ofrecidos por la escuela, invertir en formación continuada en educación especial. Acreditam que es una práctica comprometida cuando los estudiantes que necesitan de un servicio especial están en una misma sala de enseñanza regular. Mesmo sentindo-se compromete con una enseñanza de los alumnos, comprova-se una falta de trabajo en equipo, porque los maestros no planean sus actividades en conjunto. Los cambios son fundamentales para la inclusión de los estudiantes con deficiencia. Corresponde a cada maestro para hacer una diferencia y cumplir su papel en la educación.

Palabras clave: Educación. Inclusión. Profesores. Estudiantes. Escuela.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela e Gráfico 1 Gênero	108
Tabela e Gráfico 2 Idade	109
Tabela e Gráfico 3 Formação acadêmica	110
Tabela e Gráfico 4 Nível de ensino atuante	111
Tabela e Gráfico 5 Tempo de atuação na escola	113
Tabela e Gráfico 6 Área de ensino atuante na escola	114
Tabela e Gráfico 7 Conceito referente ao ambiente de trabalho	115
Tabela e Gráfico 8 Ponto de vista da comunidade escolar referente à incluso	116
Tabela e Gráfico 9 Problemas referentes à incluso	117
Tabela e Gráfico 10 Preparação da escola para a incluso	119
Tabela e Gráfico 11 Quantitativo de alunos especiais por escola	120
Tabela e Gráfico 12 Responsável pela aprendizagem do aluno especial	121
Tabela e Gráfico 13 Interferência do aluno especial na aprendizagem dos demais alunos em turma mista	122
Tabela e Gráfico 14 Formação acadêmica necessária para o atendimento do aluno com NEE's	123
Tabela e Gráfico 15 Maior aprendizagem dos alunos com NEE's em instituições especiais	125
Tabela e Gráfico 16 Redução da eficácia pedagógica dos professores no atendimento em turma mista	126
Tabela e Gráfico 17 Participação do professor na formação continuada em Educação Especial	128
Tabela e Gráfico 18 Grau de importância do professor de apoio no ensino especial	129
Tabela e Gráfico 19 Relação professor Regente/Professor de Apoio	130
Tabela e Gráfico 20 Planejamento de aula do professor regente/professor de apoio	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Universo da pesquisa	100
Quadro 2 Amostra da pesquisa	101
Quadro 3 Gênero/idade	132
Quadro 4 Dados pessoais de formação e atuação	133
Quadro 5 Concepção a respeito do ambiente de trabalho	135
Quadro 6 Visão da comunidade escolar quanto à incluso	136
Quadro 7 Preparação da escola para a incluso	137
Quadro 8 Responsável pela aprendizagem do aluno com NEE's	139
Quadro 9 Perfil do professor de apoio	140
Quadro 10 Relação Professor Regente/Professor de apoio	141
Quadro 11 Dificuldades encontradas na execução da função	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAMR – Associação Americana sobre Retardamento Mental
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANEE – Alunos com necessidades Educacionais Especiais
- APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
- CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos
- CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatísticas
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- INES – Instituto Nacional de Educação do Surdo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEE's – Necessidades Educacionais Especiais
- NID – – Núcleo de Integração de Deficientes
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – política Nacional de Educação Especial

REI – Revista de Educação do Ideau

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Especial

SESPE – Secretaria de Educação Especial

TGO – Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	15
1.2 Problematização.....	15
1.3 Justificativa.....	17
1.4 Objetivos	Erro! Indicador não definido.7
1.4.1 Objetivo Geral	Erro! Indicador não definido.7
1.4.2 Objetivos Específicos	Erro! Indicador não definido.7
1.5 Hipótese	Erro! Indicador não definido.7
2 MARCO TEÓRICO.....	Erro! Indicador não definido.18
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Erro! Indicador não definido.18	
2.1.1 Educação Especial no Brasil	Erro! Indicador não definido.5
2.1.2 Fundamentos Legais da Educação Especial....	Erro! Indicador não definido.3
2.1.2.1 Modalidade de Atendimento.....	Erro! Indicador não definido.1
2.1.2.2 Características do Aluno Especial.....	49
2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL Erro! Indicador não definido.7	
2.2.1 Atuação dos professores em sala de aula.....	Erro! Indicador não definido.4
2.2.1.1 Professor Regente	Erro! Indicador não definido.2
2.2.1.2 Professor de Apoio	Erro! Indicador não definido.79
2.2.2 A Interação dos Professores com os Alunos.....	Erro! Indicador não definido.7
3 MARCO METODOLÓGICO	Erro! Indicador não definido.6
3.1 Delineamento da pesquisa	Erro! Indicador não definido.6
3.2 Conceituação: Metodologia e Método	Erro! Indicador não definido.6
3.3 Período da pesquisa	Erro! Indicador não definido.8
3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.8
3.5 Estratégias Metodológicas	Erro! Indicador não definido.8
3.5.1 Questionário piloto	Erro! Indicador não definido.8
3.5.2 Questionário	Erro! Indicador não definido.9
3.5.3 Entrevista	Erro! Indicador não definido.9
3.6 Sujeitos participativos da pesquisa	100
3.6.1 Universo de pesquisa	100
3.6.2 Amostra da pesquisa.....	100
3.6.3 Amostragem	101

3.7 Tipo de investigação	101
3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza	101
3.7.2 Da forma de abordagem do problema	103
3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos	104
3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	105
3.8 Operacionalização da hipótese	106
3.9 Técnica	107
3.10 Tabulação de dados	107
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
4.1 Questionário respondido pelos professores regentes	108
4.2 Entrevista com as professoras de apoio	132
CONCLUSÃO	Erro! Indicador não definido. 6
RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES REGENTES E DE APOIO	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido. 9
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES REGENTES	164
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE APOIO	169
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	171
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172

I INTRODUÇÃO

A Educação Especial, atualmente, tem despertado interesse de amplos setores da sociedade, uma vez que essa política tem se constituído numa forma eficaz para a inclusão social e conseqüentemente num importante passo para a diminuição das desigualdades. No Brasil, a Educação Inclusiva vem avançando e se firmando, passando a ser discutida com responsabilidade por bases científicas e respaldo legal. Inúmeros eventos científicos, congressos, seminários são promovidos para estudar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nas últimas décadas as discussões sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais vêm ganhando novos contornos e maior visibilidade, na medida em que o conceito de educação inclusiva se insere num âmbito de discussão que na atualidade vem ganhando maior espaço, e a inclusão social apresenta-se não só como uma necessidade, mas, sobretudo como direito.

A educação inclusiva constitui-se hoje um dos grandes desafios da educação brasileira e necessita urgentemente reformular-se para atender esta clientela que a muito foi segregada e que na atualidade reclamam por sua inserção na escola de ensino regular. A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade.

O professor é uma peça fundamental para tornar a educação melhor, agente mediador e promotor de estratégias que auxiliam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Sendo assim, este estudo trás o Professor na Educação Inclusiva, focando as práticas do professore na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais das escolas públicas na cidade de Simolândia-Go, sendo organizada da seguinte forma:

Inicialmente, esse estudo vai abordar um breve histórico da Educação Especial no Brasil, conhecendo um pouco das políticas públicas do país e do mundo, traçando um histórico nos aportes da legislação que viabilizam a inclusão escolar, oferecendo o direito a todos de estarem na escola recebendo educação sistematizada com possibilidades de ser cidadão com os direitos assegurados e garantidos.

Será focado também no professor regente e sua implicação no processo de inclusão, em que é abordado teoricamente o papel do professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE's. Situando o professor de apoio na educação inclusiva, conferida pela legislação, analisar suas atribuições, profissionais para o apoio pedagógico especializado de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares.

Posteriormente, este estudo será fundamentado em autores que falarão sobre o assunto em estudo trazendo contribuições de autores contemporâneos, que permitem neste diálogo, reflexões sobre as diversas concepções envolvidas na configuração do papel destes profissionais no contexto inclusivo e os mesmos estarão fundamentando o aspecto metodológico deste estudo.

Dando sequência, contará com autores que fundamentam o marco metodológico deste estudo.

Em seguida será feita uma análise com tabulação de dados com os resultados da pesquisa realizada.

1.1 Problema

O que se tem notado nas escolas públicas da cidade de Simolândia-GO, é que quando os alunos com necessidades especiais chegam a essas escolas os mesmos são vistos como um problema. Problema porque o professor, e a comunidade escolar, não estão preparados para enfrentar este desafio. Os professores não têm condições, formações, preparo para lidar com situações novas como esta e que requer muita responsabilidade e cuidados. Não tem apoio do grupo gestor, mesmo porque esses não têm suporte nem apoio necessário da Subsecretaria Regional de Educação para atender as necessidades e dificuldades que esses professores encontram ao se depararem com os alunos especiais em suas salas de aula.

Nota-se que o professor regente tem pouca, ou nenhuma, habilidade para atender a esses alunos, dificuldade em lidar com as diferenças e até receio por não saberem se estão agindo certo ou não. Acabam deixando a responsabilidade, da aprendizagem desses alunos, nas mãos do professor de apoio, como se fossem responsáveis por essa aprendizagem. Mas essa responsabilidade não é só do professor de apoio e sim dos dois e de toda comunidades escolar. O professor de apoio enfrenta muitas dificuldades, tem pouco apoio dentro da unidade escolar. É visto como alguém que não faz nada. Como se a sua função não tivesse nem valor nenhum, nem necessidade na escola. É muito discriminado e recebe muitas críticas destrutivas.

Tem-se como questionamento: Qual a percepção dos professores Regentes e de Apoio sobre o atendimento especial inclusivo?

1.2 Justificativa

Justifica-se a realização deste estudo à necessidade de uma escola inclusiva e com professores voltados para a causa e necessidades de aprendizagem dos alunos deficientes das escolas públicas da cidade de Simolândia-Go. A demanda sobre a necessidade de uma escola com capacidade de atender a todos os alunos com qualidade e igualdade tem sido discutida com frequência e tem tomado, cada vez mais, conta do ambiente educacional, no município de Simolândia - GO e até mesmo no Brasil. São desenvolvidas diversas políticas públicas com o

intuito de assegurar esse direito. Mas, garantir uma educação de qualidade para todos exige uma reestruturação de um sistema já criado para uma parte específica da população.

A escola é o lugar de formação das novas gerações e a responsável para criar uma sociedade inclusiva. A educação inclusiva exige uma resignificação da escola para que esta proporcione um ensino de qualidade para todos, sem qualquer distinção. Ultimamente, muito tem se discutido sobre o papel do professor, sua formação, capacitação e profissionalização. O professor tem a cumprir no mundo contemporâneo um papel de extrema importância na vida do aluno. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática pedagógica educativa em favor da autonomia do ser dos educandos e o trabalho, em equipe, com o professor de apoio, é a temática central em torno da atualidade. O professor regente é o elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Já o professor de apoio é um colaborador, um auxiliar, um articulador, pois buscam integrar os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mantendo, de modo saudável, as relações interpessoais, valorizando sua formação e a do professor regente, desenvolve habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar na construção de uma educação de qualidade e inclusiva. Mas o que está acontecendo é que, quando o aluno deficiente chega à sala de aula regular ele é visto como alguém tão diferente em seu desenvolvimento e aprendizagem que, para muitos, somente o professor de apoio pode ensiná-lo. Então ele passa a ser visto como um “problema” que só o professor de apoio pode resolver. Nota-se que há uma grande divergência em compreender o papel que deve ser desempenhado pelo professor do ensino regular e o do professor de apoio, confundindo e distorcendo a função e a responsabilidade de cada um.

A criação de uma nova maneira de atuação do professor, tanto regente quanto o de apoio, é o desafio que está posto pelo paradigma da inclusão e é fato que não sabem lidar com este processo.

Espera-se que este estudo possa ajudar todos os professores, profissionais e demais pessoas envolvidas na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

1.3 Problematização

- * Qual a trajetória histórica da Educação inclusiva até os dias atuais?
- * Qual é o papel do professor regente e do professor de apoio na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais?
- * Quais as dificuldades percebidas pelos professores no atendimento especial inclusivo?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Conhecer a percepção do professor regente e de apoio no atendimento especial inclusivo nas escolas públicas de Simolândia-GO.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o processo histórico da inclusão;
- Identificar o papel do professor regente e de apoio dentro da unidade escolar;
- Descrever as dificuldades dos professores na atuação em sala de aula na educação especial

1.5 Hipótese

Os professores não se sentem preparados para atuar em sala de aula com alunos que possuem necessidades educativas especiais. O professor regente trabalha sem planejar suas atividades com o professor de apoio, dificultando o trabalho em equipe.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com necessidades especiais, foram vistas de várias maneiras pela sociedade e sob diferentes perspectivas, foram consideradas conforme as concepções de homem e de sociedade, de acordo com os valores morais, sociais, religiosos, culturais e éticos de cada momento histórico. “No início do cristianismo (400-1500 d.C.), a forma de compreensão da pessoa deficiente sofre um grande impacto pela ênfase dada pelos ensinamentos religiosos.” (CIDADE & FREITAS, 2009, p. 26).

Segundo Silveira (2013), grandes comprovações históricas dessa visão são os registros artísticos das diferentes civilizações. Exemplo disso são as artes egípcias, pois no Egito antigo a pessoa com deficiência integrava-se nas diversas classes e hierarquias.

Segundo Gugel (2011), as obras artísticas egípcias mostram pessoas com deficiências físicas. Até nos papiros existiam ensinamentos morais, dando a entender que as pessoas com deficiências deveriam ser respeitadas pelos demais. O antigo Egito ficou sendo conhecido como a terra dos cegos, pois a população era diariamente atingida por uma infecção nos olhos que levavam à cegueira. E esses mesmos papiros apresentavam procedimentos médicos para curar os olhos.

Segundo Silveira (2013), mesmo com os informes artísticos e históricos do Antigo Egito, a história da humanidade é assinalada por políticas extremas de exclusão quando se faz referência a indivíduos com deficiências na sociedade. Existem relatos históricos e registros que atestam a dificuldade que marcou a vida e existência das pessoas com deficiência ao longo de sua trajetória no percurso histórico da humanidade.

Concordando com Rodrigues (2008), na Grécia antiga, onde a beleza física e a perfeição do corpo eram cultuadas, eram as condições necessárias para a vida e a participação e entrada na sociedade. As pessoas com deficiências eram sacrificadas ou ocultadas e até levadas para as montanhas e, em Roma, atiradas no Rio Tibre. Essas pessoas eram vistas como perigo para a continuidade da espécie, como relata o texto de Platão (428-348 a.C). No início da era cristã, entre os

romanos, nos mandados de Sêneca (filósofo e poeta nascido em 4 d.C) as pessoas com deficiências eram comparadas aos cães danosos, a touros indomáveis, animais ferozes, também os citava como ovelhas doentes e que todos eles deveriam ser mortos, degolados, eliminados, para não contaminar o rebanho, ou seja, a sociedade. Os recém-nascidos mal constituídos e as crianças débeis ou anormais eram asfixiadas ou afogadas, pois em suas concepções, era necessário separar as pessoas sãs daquelas que poderiam pervertê-las.

Ainda concordando com a mesma autora, para Santo Agostinho (354-430 d.C) a deficiência mental era atribuída à culpa e ao castigo pelos pecados praticados pelos antepassados. Comparava as crianças com deficiência como gado desprezível, nojento e sem alma. Já para São Tomás de Aquino (1227-1274) a deficiência era uma espécie de alucinação natural, mas que não representava um pecado. Na idade Antiga, as pessoas deficientes e que se comportavam diferentes das outras eram ligadas a imagem do diabo, do pecado, da feitiçaria e bruxaria, pois tinham comportamento resultante de forças naturais e por isso eram isoladas e eliminadas.

Na antiguidade clássica as pessoas com deficiência foram consideradas posses de demônios e de maus espíritos (...). Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da 'perigosidade' das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha. (VIEIRA; PEREIRA, 2003, p. 17).

Segundo Sasaki (2010), na Idade Antiga e na Idade Média, os deficientes eram vistos de maneira divergente e eram tratados de modo diferente, de acordo com as mudanças locais, sendo estes sacrificados, para evitar o mal que os mesmos poderiam causar; privilegiados e isolados como pessoas indefesas e insanas; evitados e perseguidos por ser considerados como demônios; lamentados, por serem representantes de pecados cometidos contra Deus.

De acordo com Fonseca (1995) desde Hipócrates até atualmente, as infâmias passaram por transformações significativas. Desde a escolha natural dos espartanos, que exterminavam as crianças deficientes, passando pelo conformismo do cristianismo, até à segregação e marginalização dos "exorcistas" e

“esconjuradores” da Idade Média, a perspectiva da deficiência esteve sempre ligada a crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas.

Ainda referenciando o mesmo autor, certifica-se que, nos séculos XVI e XVII, o espiritismo, a bruxaria e a mitologia dominavam o entendimento da deficiência, do qual ocorreram julgamentos morais, prisões, perseguições e outros, demonstrando visivelmente noções de valores de ordem e de controle social.

Mazzota (2005) diz que, até o século XVIII, a origem a respeito das pessoas deficientes era ligada ao misticismo e ocultismo, não havendo métodos científicos para o desempenho de noções reais. A ideia de diferenças individuais não era entendida ou aceita.

Segundo Sasaki (2010), no início do século XIX houve uma iniciativa de recuperação (fisiológica, física e psíquica) da criança com necessidades especiais. Sendo uma tentativa que tinha como objetivo ajustar essas crianças à sociedade, inserindo-as num processo de socialização concebido para eliminar alguns de características negativas, imaginárias ou reais. Este processo de adaptação assumia maneiras estranhas, com práticas abomináveis de exorcismo, pois a igreja pregava a existência do pecado, a luta do bem e do mal. Então, as pessoas com deficiências estavam relacionadas à incapacidade e abandono e o extermínio destas pessoas eram atitudes comuns para a época.

Como diz Mazzota (2005), de maneira geral, considerando que, sempre, as coisas diferentes e novas, às situações desconhecidas causam certo impacto, causa temor, a falta de informações e de conhecimentos sobre as deficiências, muito contribui para que os indivíduos portadores dessas deficiências fossem abandonados, exterminados, ignorados e marginalizados por “serem diferentes”.

De acordo com Sasaki (2010), a sociedade, em todas as culturas e etnias, passou por várias fases no que diz respeito às práticas sociais. Iniciou praticamente a exclusão social dos indivíduos que, por causa de suas “diferenças”, não lhe pareciam pertencer à mesma sociedade. Em sequência criou o atendimento segregado dentro de instituições passando para a prática da integração social e em seguida, implantou a filosofia da inclusão social para mudar os sistemas sociais gerais da sociedade. Mantoan (2003) também cita essa época referente à

segregação dessas crianças deficientes. E, mais tarde, sobre a integração no contexto escolar das mesmas.

Segundo Fonseca (1995) foi no século XIX que começaram as primeiras pesquisas e estudos referentes à deficiência, onde o mesmo faz referência aos trabalhos e estudos de “Esquirol, Séguim, Itard, Wundt, Lombroso, Tuke, Ireland, Dix, Morel, Down, Millard, Ducan, Rusch, Galton” (p. 8) e outros.

Sasaki (2010) também diz que, ainda no mesmo século já citado, médicos e profissionais das ciências dedicavam-se ao estudo das pessoas que tinham deficiências. A mudança resumiu-se à descoberta de patologias. Assim, as pessoas deficientes continuavam isoladas em instituições como asilos e hospitais, para que pudessem ser protegidos, só que agora com o objetivo de tratamento médico, pois os mesmos acreditavam que podiam “curá-las”.

Mazzota (2005) afirma que foi na Europa que aconteceu os primeiros movimentos para as mudanças na atitude da população e pelo atendimento médico aos portadores de deficiências, e também iniciaram as medidas educacionais. Tais medidas foram expandindo para os Estados Unidos, Canadá e mais tarde, no Brasil.

No início do século XIX, como cita Mazzota (2005), o médico Jean Marc Itard (1774-1838), também citado por Fonseca (1995) e por Fernandes (2007), desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Itard, a partir de seus estudos e de um diagnóstico de idiota que havia recebido, foi reconhecido como o primeiro estudioso a utilizar técnicas sistematizadas para o ensino de que a inteligência e desempenho de seu aluno era educável. “Também nesta época, começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”. O médico Jean Marc Itard (...) mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”. (MAZZOTTA, 2005, p. 20).

Segundo Fernandes (2007), “Itard é considerado o precursor da educação especial, e os procedimentos adotados por ele, baseados no treinamento e exploração dos canais sensoriais para a aprendizagem, alastraram-se por toda a Europa”. (p. 46)

Outro importante representante dessa época, também referenciado por Mazzota (2005), por Fonseca (1995) e por Fernandes (2007), foi o médico Edward Seguin (1812-1880), que, encorajado por Itard, desenvolveu o método fisiológico de treinamento, que fundamentava em incentivar o cérebro dessas pessoas deficientes através de atividades físicas e sensoriais. Além de dedicar-se com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e de um método educacional, ele também dedicou ao desenvolvimento de serviços, como uma escola para idiotas, sendo também, o primeiro presidente de uma organização de profissionais, conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR). “Edward Seguin(...), aluno de Itard e também médico, prosseguiu com o desenvolvimento dos processos de ensino para os gravemente retardados, a partir do ponto em que Itard ficou.” (MAZZOTTA, 2005, p. 21).

Mazzota (2005) e Fonseca (1995) também referenciam Maria Montessori (1870-1956) como sendo outra relevante educadora que muito ajudou no desenvolvimento da educação especial. Sentindo-se incentivada pelos avanços de Itard, criou e desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiências mentais, fundamentado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Seus métodos para o ensino de deficientes mentais foram usados e executados em diversos países da Europa e da Ásia. “Maria Montessori (...), médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma”. (MAZZOTTA, 2005, p. 22)

As pesquisas desenvolvidas por Itard, Seguin e Montessori fornecem as bases para os estudos sobre desenvolvimento, individualização e educação especial que permanecem através do século XX. O resultado da II Grande Guerra Mundial teve um positivo efeito sobre as atitudes em relação à pessoa deficiente, com início de programas dirigidos para esses indivíduos. (CIDADE & FREITAS, 2009, p.30).

Segundo Mazzota (2005), os métodos criados por esses três estudiosos durante o século XIX, foram adotados e usados para ensinar os indivíduos denominados idiotas que estavam protegidos nas instituições. Todas essas tentativas de educar essas pessoas eram executadas objetivando a cura ou irradicação da deficiência por intermédio da educação. Vários outros estudiosos também contribuíram para esse desenvolvimento.

“Nesse contexto, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas”. (FERNANDES, 2007, p.53).

De acordo com Mazzota (1993) no ano de 1760, na França, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, foi inaugurado o Instituto dos Jovens Cegos. Com a fundação desses institutos, a educação do surdo e do cego começou a desenvolver, pois profissionais da área começaram a se dedicar e a estudar a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem dessas pessoas. Desenvolvendo, então, o Sistema Braille, criado por Louis Braille, que ficou cego, aos 15 anos. Esse sistema é usado até hoje pelos cegos como sistema de leitura e escrita. Porém esse método se deu no ano de 1824, mas só foi reconhecido e oficializado em 1854. Já os deficientes físicos começaram a receber educação em 1832, quando foi criado o primeiro instituto na Alemanha.

Segundo Ferreira (1989), o deficiente mental teve início oficial, nos Estados Unidos, no ano de 1848, quando essa população específica passou a receber treinamento para aprender comportamentos sociais básicos em institutos residenciais. Em 1896, o atendimento passou a ser prestado em Institutos

Ainda referenciado o mesmo autor, a partir desse período, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, observou-se um grande crescimento das instituições especializadas, com expansão para o atendimento de outros distúrbios. Foi então a partir de 1900 que começaram a serem criadas as primeiras classes especiais dessas crianças. O crescimento dos serviços educacionais dependeu dos movimentos organizados pelos pais das crianças com deficiências, que passaram a ganhar força por volta de 1950.

Segundo a Revista Inclusão (2005), desde as décadas de 80 e 90 começou, no mundo inteiro, um movimento criado por pessoas da sociedade, por profissionais, pais, especialistas, indivíduos deficientes, e outros, que lutaram e lutam contra a concepção de que a educação especial, mesmo sendo colocada em exercício junto com a integração escolar, esteve presa em um mundo à parte, dedicando, de forma reduzida, a atenção aos alunos chamados de deficientes ou com necessidades educacionais especiais. Segundo Sasaki,

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (2010, p. 29).

Para Fonseca (1995) todos têm direitos educacionais iguais, pois esse direito é o resultado de uma luta histórica dessas pessoas, dos direitos humanos, implicando obrigatoriedade só ao Estado de garantir esse ensino, gratuitamente, para todas as crianças, independente de classes sociais, raças, etnias ou anomalias.

O princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal é um princípio fundamental, inerente a toda pessoa, sem distinção de origem, raça, sexo, cor e credo. Esse princípio também está mencionado no artigo I da Declaração Universal dos direitos humanos de 1948: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão de consciência e devem agir em relação umas as outras com espírito de fraternidade”.

Sobre a dignidade da pessoa humana, Sarlet afirma:

Uma qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2010, p.70).

A dignidade do indivíduo humano é um princípio norteador do ordenamento jurídico brasileiro, atraindo o conteúdo dos demais direitos fundamentais, inclusive os de natureza econômica, social e cultural. Nesse ponto de vista, a garantia de uma educação que inclua a todos indistintamente, preserva o princípio da dignidade humana, ao permitir o desenvolvimento pleno do cidadão.

De acordo com o art. 5º da Constituição Federal: “Todos são iguais, perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Portanto, qualquer forma de discriminação em relação aos seres humanos se constitui numa violação ao Estado Democrático de Direito.

Contudo, mesmo tendo o princípio da igualdade garantido na Carta Magna, não significa que todas as pessoas deverão ser tratadas e consideradas da mesma forma. Para aplicação desse princípio, deve-se, inicialmente, analisar o nível de desigualdade que se demonstra entre os destinatários de uma determinada norma. A partir daí, deve-se buscar os meios de tratamento desiguais para que todos os destinatários sejam atingidos proporcionalmente às suas desigualdades.

Segundo Brasil (2010) no que se refere às pessoas com deficiência, a igualdade deverá ser garantido através da proposição de políticas públicas por parte do Estado, que possibilitem a inclusão destas na sociedade para que possam exercer plenamente sua cidadania. No que concerne à educação, a garantia desse princípio será concretizada através de uma escola que acolha a todos os alunos, sem nenhuma distinção e ainda que possibilite a todos os estudantes, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Nas palavras de Thomas Willis:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos. (THOMAS WILLIS, apud RODRIGUES, 2008, p.10).

A história evidencia que os conceitos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com necessidades educativas especiais têm evoluído no decorrer dos tempos. No entanto, esta também relata políticas extremas de exclusão da sociedade de muitos de seus elementos.

2.1.1 Educação Especial no Brasil

No Brasil, no século XIX, segundo Mazzota (2005), incentivados por acontecimentos concretos na Europa e nos Estados Unidos, algumas instituições brasileiras começaram o atendimento as pessoas cegas, surdas, deficientes e mentais. Essas instituições enfrentaram muitas lutas, encontraram muitas barreiras, várias foram às dificuldades encontradas para trilharem esse caminho. Durante muitos anos, essas medidas tiveram aspecto inicial e particulares isolados, instigando o interesse de alguns educadores para o atendimento educacional das pessoas deficientes. Sendo que o primeiro instituto para cegos foi fundado no ano

de 1854 e para os surdos um em 1857, por intermédio de um decreto imperial e ambos localizavam-se no Rio de Janeiro. A partir de então, no Brasil foram criados institutos para o atendimento dessas pessoas.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2006, p.34).

De acordo com o autor, o governo não assume esse tipo de educação, mas contribui parcialmente com entidades filantrópicas. Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

Segundo Sasaki (2010), no Brasil, precisamente nos anos 60, houve uma explosão de institutos segregativas especializadas. Eram escolas consideradas especiais e centros de reabilitação. Esse avanço da educação especial no Brasil estava associado ao atendimento clínico às pessoas deficientes ou “anormais”, e essas ações tinham um caráter filantrópico.

Já Mazzota diz que: “A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.” (2005, p.27).

A educação referente à população dessas pessoas deficientes foi sendo conquistada a partir dos movimentos populares que reivindicavam a educação como um direito. Pois, concordando com Jannuzzi (1992) que argumentava o fato de que enquanto a classe superior, a elite buscava educação para seus filhos no exterior, mais precisamente na Europa. Quando ser alfabetizado era condição de votos, expandiu-se a procura ao saber escolar. Quando a economia passou a exigir mão-de-obra qualificada, a população foi chamada à escola.

Sasaki (2010) também afirma que foi na década de 60, precisamente no final, que começou o movimento pela integração social que objetivava colocar as

peças com necessidades especiais nos sistemas sociais como trabalho, educação, lazer, família, grupos e sociedade. Mas esse processo só teve forças e avanços na década de 80.

Segundo Mazzota (2005), a evolução da Educação Especial no Brasil por ser subdividido em dois períodos. “1º) de 1854-1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas de âmbito nacional. (2005, p. 27, 28).

Ainda referenciando ao mesmo autor, o primeiro período iniciou em 12 de setembro de 1854, quando o Imperador D. Pedro II, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, por meio de um Decreto Imperial Nº 428, o Instituto Nacional dos Cegos, chamado inicialmente de Instituto dos Meninos Cegos, e atualmente, Instituto Benjamin Constant, em homenagem a seu ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Esse fato aconteceu graças ao esforço e empenho de Alvares de Azevedo, um cego que cursara o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundada por Valentin Haüy, no século XVIII.

Nas palavras de Mazzota (2005) com a Lei Nº 839, de 26 de setembro de 1857, criada por D. Pedro II, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob incentivo do diretor do Instituto Bourges de Paris, Ernesto Hüe e seu irmão. Após cem anos de sua fundação, a instituição passou a ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957. “Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária” e o “ensino profissionalizante” de meninos “surdos”, com idade entre 7 e 14 anos. “ (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Segundo Jannuzzi (2006) após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de lesionados, a Europa aproximou-se na área da saúde para este atendimento. No Brasil, os deficientes sempre foram tratados nesta área, porém agora surgem clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos alguns mais outros menos voltados à educação. Na década de (50) na Dinamarca as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais do tipo segregadoras e recebeu apoio administrativo incluindo em sua legislação o conceito de normalização o qual consiste em ajudar o deficiente a adquirir condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo possível do “normal” introduzindo essa pessoa na sociedade já na década de 70 nos Estados Unidos, ouvia-se falar em inclusão. As duas guerras

mundiais deixaram como herança um grande número de estropiados, mutilados e perturbados mentais, o que suscitou a necessidade de o Estado e sociedade assumir tais responsabilidades na procura de respostas adequadas para estas pessoas.

Sousa (1998) diz que os governos de diferentes países, confrontados com esta situação, foram obrigados a estudar medidas diferentes das que até então tinham assumido – deixando deste modo, a integração de ser uma opção para se tornar um imperativo legal.

Ainda com o mesmo autor, na segunda metade do século XX, nos países mais desenvolvidos, verificou-se um gradual afastamento do conceito de deficiente, sendo considerados como pessoas relativamente imutáveis e que exigia medidas específicas diferentes da maioria dos outros indivíduos, pelo que esta época se caracteriza por um grande desenvolvimento do Ensino Especial quer ao nível dos recursos humanos e financeiros quer à diversidade e complexidade dos serviços existentes.

Afirma Vieira que:

A reconversão do quadro legal e a regulamentação que acompanham as leis de base da educação especial em países como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Portugal e tantos outros países constituem um dos indicadores mais visíveis de uma nova corrente de opinião claramente orientada para uma ruptura com o passado ainda não muito distante e consequente abertura progressiva das estruturas normais de ensino à criança diferente. (1995, p. 17)

Concordando com Mazzota (2005), as primeiras metas destinadas aos portadores de deficiência física e mental, datam de 1920, criadas pelo Decreto – Lei Nº 870 A, de 15 de outubro de 1927, que estabelece, obrigatoriamente, a frequência de todas as crianças de 7 a 14 anos, na escola primária, ampliando esse ensino até aos 16 anos. Entretanto, esse decreto liberava quem não tinham condições de estudar, não havendo preocupação com os portadores de deficiências. Podendo ser provado, esse fato, mediante o relato na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (1932) onde teve uma terminologia padronizada para as várias etapas de ensino. Até a metade do século XX, havia 40 instituições de ensino regular destinados ao atendimento escolar especial a deficientes mentais, os quais eram mantidos pelo poder público, contando um Federal e os outros estaduais. Também havia 14 instituições de ensino regular para atendimento de alunos com outras deficiências, sendo nove estaduais e quatro particulares, além de 3 instituições

especializadas (uma estadual e duas particulares) no atendimento a deficientes mentais. Além dessas, havia outras oito na educação de outros deficientes (três estaduais e cinco particulares).

“Não era uma escola como a minha; parece que lá todos eram um pouco parentes.” (PORTELA, 2007, p. 08). Como relata esse autor, de acordo com suas palavras, percebe-se que essas eram escolas de atendimento especializado, isso permite constatar que não era um ambiente direcionado a inclusão escolar que educa para a diversidade, nem mesmo uma escola inclusiva.

Mazzota (2005) relata o 2º período da evolução da educação especial, de 1957 a 1993, como o período das campanhas direcionadas principalmente para os deficientes, financiadas pelo Governo Federal como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, (CESB); pelo Decreto Federal Nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que tinha por objetivo promover os meios necessários à educação e assistência, sem medir esforços, em todo o país. Em seguida, pelo Decreto Nº 48.252, de 31 de maio de 1960, surgiu a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e, pelo Decreto Nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, sendo submissas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. Essas iniciativas, seguidas pelas pressões de entidades públicas, como Sociedade Pestalozzi e APAE, foram relevantes para a inclusão de um capítulo sobre a Educação de deficientes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

“Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para uma proposta de unificação”. (MENDES, 2006, p.388)

Assim, de acordo com Sasaki (2010), a integração social emergiu da necessidade de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, sem que esta mude. Mas, as pessoas com necessidades especiais é que deveriam estar preparadas e qualificadas para participarem da sociedade, através dos métodos clínicos, socializando-as para melhor convívio a esse meio.

Ainda de acordo com o mesmo autor, sabe-se que o processo de integração escolar foi um marco forte e decisivo diante das conquistas da educação inclusiva, porém não alcançava os objetivos previstos nos direitos das pessoas deficientes,

pois a sociedade não era modificada em nada, seus meios, maneiras, suas estruturas, seus preconceitos permaneciam os mesmos, visto que não acreditavam na estabilidade do método clínico de atendimento.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2010, p. 16)

Sassaki (2010), afirma que o termo “inclusão” não era usado na década de 80. Porém o Núcleo de Integração de Deficientes (NID) utilizava a palavra ‘integração’ com o mesmo sentido que atualmente está ligado ao conceito de ‘inclusão’.

Jannuzzi (2006) considerou a década de setenta como um marco na evolução da educação especial no Brasil, sobressaindo devido alguns acontecimentos como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, sendo o primeiro órgão federal de política exclusiva para a educação das pessoas com necessidades especiais. Como as organizações filantrópicas foram se estabilizando no país, a educação do deficiente foi se valorizando, objetivando o crescimento do país e o desenvolvimento do deficiente, visando à integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) um órgão para integração dos deficientes no cotidiano das populações, visando metas mais abrangentes do que o CENESP e dando oportunidade aos deficientes de participarem de suas decisões, viabilizando a integração social.

Para Miranda (2004) a prática da integração social foi impulsionada na década de 80, abrangendo um cenário mundial, e até no Brasil, resultados dos movimentos de luta pelos direitos de educação das pessoas com necessidades especiais. As mudanças sociais que foram acontecendo, apresentou-se em vários setores, sendo esses envolvimento legais e de suma importância. Estabelecido então, pela Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, o direito de todos à Educação, assegurando o atendimento educacional aos deficientes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, instituída e publicada. Em dezembro de 1996, promulgando a oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; bem como a melhoria dos serviços educacionais para os alunos e a importância da preparação do professor para

atendimento dessas crianças, além dos recursos necessários e adequados de modo a atender as necessidades e diversidades dos mesmos.

Ainda referenciando a Lei acima citada, no capítulo V, artigo 58, deixa claro que a educação especial deve ser oferecida, de preferência, na sala de aula da rede regular de ensino e, se preciso for, deve ser acompanhado de serviços de apoio especializado.

Segundo Miranda (2004), esses serviços especializados, bem como o atendimento das necessidades específicas desses alunos, estão longe de serem atingidos, pois o que se vê nas escolas são carências de recursos pedagógicos e má formação dos professores para atender seus alunos. Sabe-se que muitas foram às conquistas a partir dessa lei, mas é necessário garantir que essas conquistas, promulgadas nas leis, sejam de fato realizadas na prática diária escolar, garantindo a permanência e o sucesso dos educandos do ensino especializado na escola. A luta pela integração social das pessoas com necessidades especiais foi um avanço social de muita relevância, sendo que o mesmo tinha a função de inserir essas pessoas na sociedade de maneira organizada, diferente dos tempos de segregação.

Segundo Bueno (1999), a concepção da integração de crianças deficientes e mesmo as que têm necessidades educacionais especializadas, ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular, não é novidade. Ela já falava da diferença da integração e da inclusão, ambas priorizavam a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais.

Concordando com Miranda (2004), a Educação Especial alcançou várias conquistas, até a década de 90, no que diz respeito à deficiência mental. Foi de uma quase inexistência de atendimento à sugestão e execução de políticas de integração social, apesar de enfrentar tantos obstáculos pela trajetória. Nessa mesma década, iniciaram as discussões referentes ao novo método de atendimento escolar chamado inclusão escolar. Surgindo com uma reação oposta ao processo de integração, gerando muitas discórdias e debates, em sua execução.

De acordo com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1974:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (BRASIL, MEC/Cenesp, 1974, p. 20).

Moreira (2004) afirma que não é fácil trabalhar com classes heterogêneas, com várias diferenças e especificidades, apesar de trazer vários benefícios ao desempenho das crianças com necessidades especiais e as ditas normais, pois as mesmas têm oportunidades de conviver com as diferenças, instigando o valor da troca e da colaboração e cooperação mútua. Mas para que isso aconteça, faz-se necessário uma nova concepção de aluno, de escola, de aprender, de professor, de ensinar.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (MOREIRA, 2004, p. 06)

A autora acima citada diz que os alunos com deficiência são inseridos nas salas de aula regulares e que em seu cotidiano escolar vivem em uma situação precária, tendo experiências negativas, excluídos dos acontecimentos e ações escolares, pois pouco se faz pelas suas diferenças. Também cita que as questões teóricas do processo de inclusão tem sido tema constante de debates e estudos por profissionais da área de Educação Especial, apesar de que, na prática, pouco se tem feito, pois as pessoas e os responsáveis pela educação dessas crianças, não estão sabendo como o inclui-las, não estão preparados para enfrentar a situação.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes. E, por sua vez a escola é um local indicado para que esta discussão ocorra, pois é uma instituição social que se ocupa da educação formal de crianças e aqueles que não estão na escola perdem o status social de “criança normal”. Nessa declaração, conforme é colocado o conceito de inclusão educacional, determina-se que as ações educativas sejam inspiradas na importância de assegurar escola para todos, reconhecendo a diversidade social, promovendo a aprendizagem em um processo dinâmico, de forma a atender às aspirações, aos desejos e às expectativas dos alunos, ou seja, as necessidades educacionais dos alunos.

2.1.2 Fundamentos Legais da Educação Especial

Segundo Delors (2001), a educação, sob as suas várias formas, no mundo todo, têm por meta criar vínculos sociais entre os indivíduos de uma sociedade, tendo os mesmos, suas origens em comum. Abrangendo as culturas, os modos de vida e as circunstâncias mais variadas, através dos meios utilizados. Sendo assim, a educação tem como objetivo primordial o desempenho e desenvolvimento do ser humano na sociedade. A mesma define-se como meio de culturas, de valores, de preparação e de construção de uma socialização plena.

Segundo Souza (2001) Apud Brasil (2001):

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mas do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. (BRASIL 2001, p. 5)

Segundo Sasaki (2010), usando as palavras de Gil e Bengoechea (1991), diz que a legislação tem sido considerada como o meio mais relevante para indicar a discriminação da sociedade e das empresas, contra a inclusão de pessoas com necessidades especiais, em todos os países.

Mas Sasaki (2010) compara a legislação como uma faca de dois gumes. De um lado, as leis obrigaram empregadores a contratarem pessoas deficientes, por outro, isso pode levar, os mesmos, a antipatia por essas pessoas. O autor ainda afirma que nem todas as leis são totalmente adequadas, considerando a evolução de conceitos e práticas sociais, necessitando de revisões.

Segundo Mittler (2003), existem alguns termos legais e políticas públicas emergentes sobre a inserção da Educação Especial e da inclusão das pessoas com necessidades especiais, na educação e que essas políticas devem ser mais bem examinadas e colocadas em prática.

“Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61”. (BRASIL, 2010, p. 11) dando direito aos “excepcionais” à educação preferencialmente, dentro do sistema de ensino regular.

Segundo Brasil (2001), os documentos que reportam-se à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996 e retratam dois momentos, sempre posteriores à LDBEN: em 10 estados e no Distrito Federal, as referências utilizadas são o

capítulo V da LDBEN e outros documentos como a Política Nacional de Educação Especial de 1994 do MEC; nos outros 11 estados, as referências centrais são a LDBEN e a Resolução 02/01 do CNE/CEB, que definiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Neste último conjunto de normas é que constam alguns projetos de resolução. Outras referências documentais relevantes, independentemente do período de publicação das normas, são o Estatuto da Criança e do Adolescente, citado em cerca de metade dos estados, e a Lei 7.853/89, a chamada Lei da Integração, indicada em 1/3 dos documentos dos Conselhos ou Secretarias estaduais. Os documentos internacionais mais frequentemente citados, embora em menor frequência que os nacionais, são a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Além disso, constam naturalmente normas e documentos específicos de cada Estado.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, há dois artigos que falam da educação das pessoas com necessidades especiais, no Brasil, os quais tratam, no art. 88 – que a educação dessas pessoas deve estar inserida no sistema geral de educação, sempre que possível, para integra-los na sociedade. No art. 89 diz que toda iniciativa privada, sendo esta considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e voltadas para a educação dos deficientes, deve receber tratamento especial através de bolsas de estudos, empréstimos e outros, por parte dos poderes públicos.

Segundo a Lei nº 4.024/61, em seu art. 88, fala que, para inserir os deficientes na sociedade, sua educação deverá ser ajustada ao sistema de ensino regular. Conclui-se, que o princípio básico aí implícito é que a educação dos alunos com necessidades especiais deve incluir os mesmos serviços e atendimentos educacionais organizados e utilizados para os demais alunos. No entanto, o direito à educação e a obrigatoriedade escolar presente na LDB de 1961, ainda não é de caráter universal, pois, segundo o art. 30, em seu parágrafo único, constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei, como o caso de comprovação de estado de pobreza do pai ou responsável, matrícula encerrada, insuficiência de escolas e, ainda, doença ou anomalia grave da pessoa.

Segundo Ferreira (2006) a partir da década de 60, e com mais destaque na década de 70, “as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração” (p. 87). Onde, após a

Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, a Educação Especial efetivou como área prioritária nos projetos setoriais de educação.

Os anos 60 foram marcados por várias iniciativas criadas na área da educação especial, refletindo nem aumento considerável de serviços de ensino especial. “A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970 as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração” (FERREIRA, 2006, p. 87).

Mazzotta (2005) referencia essa lei e afirma que a mesma foi, posteriormente, alterada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que não mudou o artigo alusivo à educação especial, onde consta no capítulo I, segundo a modalidade de ensino, no art. 9º que, os alunos que são portadores de deficiência físicas ou mentais, os que estão atrasados, de acordo com a faixa etária, a série e a idade regular de matrícula, bem como os superdotados deverão receber atendimento especializado, segundo as normas adotadas pelos competentes Conselhos Estaduais de Educação. Sendo que, durante 25 anos, a educação especial teve suas normas definidas por estes Conselhos, que se orientaram na Constituição vigente, no art. 9º da Lei nº 5.692/1971 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação.

Segundo Brasil (2010), a Emenda Constitucional nº 12, de 17/10/1978, no Título IV, na família, da Educação e da Cultura, os artigos 175, 176 e 177 determinam que uma lei especial disporá sobre a Educação de deficientes; explicitando que, a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser ministrada no lar e na escola, sendo que, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que proporcionem, obrigatoriamente, aos alunos excepcionais, condições de eficiência escolar. Nas diretrizes há uma colocação que dá um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional adota o caráter preventivo/corretivo.

Tanto Santos e Peripolli (2013) quanto Mazzotta (2005) afirmam que, após a aprovação da Lei nº 5.692/71, que previa “tratamento especial aos excepcionais”, iniciaram o desenvolvimento de inúmeras ações com o objetivo à implantação de novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Na área de excepcionais, formou-se um Grupo-Tarefa de Educação Especial, constituído pela Portaria de 25 de maio de 1972, que elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura.

Segundo Brasil (2010), também muito citado por Mazzotta (2005), em 1973, pelo Decreto nº 72.425, foi criado, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com necessidades especiais, em todo país. Em 21 de dezembro de 1986, por meio do Decreto nº 93.613, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), passando a incluir a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, como órgão central de direção superior. Ainda em 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COPDE), pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro, como órgão com autonomia administrativa e financeira e com destinação de recursos orçamentários específicos.

Segundo Santos e Peripolli (2013) & Brasil (2011), o atendimento educacional especializado no Brasil ocorre em 5 de outubro de 1988, quando é promulgada a Nova Carta Constitucional Brasileira, que no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, dispõe, em seu art. 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos excepcionais, de preferência na rede regular. E, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe esse atendimento e regulamenta o Parágrafo Único do art. 60º da Lei nº 9.394/96, acrescido em 13 de novembro de 2007, pelo Decreto nº 6.253, garantindo as pessoas com necessidades educacionais especiais o direito a educação na escola regular, ao atestar que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (SANTOS & PERIPOLLI, 2013, p. 53).

Mazzotta (2005) também cita a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que determina normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências e sua efetiva integração social. Determina também, em seu art. 2º que o poder público e seus órgãos estão incumbidos de garantir às pessoas com necessidades especiais a plena execução de seus direitos básicos.

Concordando com Brasil (2001) e Brasil (2010), para efeito de identificação e análise de legislação e das normas relativas à educação das pessoas com necessidades especiais, apresenta-se ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 69, de 13 de julho de 1990, que promulga, em seus parágrafos 1º e 2º: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão

atendimento especializado” e que a eles será garantido o fortalecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento e (re) habilitação. Também afirma em seu art. 54 o dever do estado de assegurar o atendimento especializado na rede regular de ensino a essas pessoas.

Mazzotta (2005) relata que em 15 de março de 1990, com a reestruturação do Ministério de Educação, a SESPE foi extinta e suas atribuições passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). No final de 1992, procedeu-se a uma nova reorganização ministerial recriando a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão exclusivo do Ministério da Educação. Logo depois, é criado pelo Ministério da Educação, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como meta o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da população do país com a conseqüente erradicação do analfabetismo, baseada na Declaração de Salamanca (1994). Incluindo, de forma clara os deficientes como um dos segmentos da clientela escolar merecedores de atenção especial esforçando para atingir a universalização populacional com qualidade e equidade.

Segundo o MEC (1994), em dezembro de 1993, é criado um único e importante documento oficial referente às ações e políticas voltadas à educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), garantindo o atendimento educacional do alunado portador de deficiências, sejam elas quais forem.

Ainda concordando com o MEC (1994) e afirmado por Mazzotta (2005), em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 onde se destacam os artigos 58, 59 e 60 que se referem à Educação Especial, dando preferêcia as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, os deveres do Estado e da Educação pública. Ressaltando que os serviços de apoio especializado na escola regular não objetiva ao atendimento exclusivo em classe especial ou comum, mas visa troca entre o público e o privado através de projetos com apoio de órgãos nacionais e/ou internacionais, evitando a práticas segregadoras e antissegregadoras. Pretendendo ter uma educação escolar e ao ensino público.

Ainda referenciando aos mesmos autores, os quais citam que, no artigo 58 da Lei citada, a educação especial é vista como uma modalidade da educação escolar reservada aos alunos portadores de necessidades educacionais especializadas, prevendo, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio

especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração, estendendo esse atendimento até a educação infantil. O art. 59 relata as providências ou apoios, que os sistemas de ensino deverão garantir a esses alunos excepcionais, combinando ideias de flexibilidade e de articulação, tanto na questão da terminalidade específica no ensino fundamental e na aceleração, quanto na educação para o trabalho. Prevendo, no inciso III, a especialização adequada dos professores em nível médio ou superior para prestação de atendimento especializado, bem como a capacitação dos mesmos, do ensino regular para a integração do aluno às classes comuns. Já o artigo 60 prevê o estabelecimento de critérios, de caracterização das instituições privadas de Educação Especial, por meio dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o atendimento de apoio técnico e financeiro público ao mesmo tempo em que refirma, em seu parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público.

Sasaki afirma:

São cada vez mais necessárias as leis de caráter inclusivista, caminho ideal para que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possam sentir que realmente pertencem à sociedade, com oportunidades iguais de participação como cidadãos de cada país. (2010, p. 159).

Com a Lei n. 9.394/96, a Educação Especial começa a assumir novas dimensões, pois as matrículas dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares dos ensinos infantil e fundamental se consolida; além disso, a nova norma legal prevê a oferta de serviço de apoio especializado, objetivando o atendimento das peculiaridades dos alunos, ofertando-lhes melhores condições para a sua aprendizagem.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2001 regulamentou a Lei Federal n. 9.394/96, instituindo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e informando o que o Poder Executivo espera da Educação Especial, consoante se observa no art. 3º: Entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tomando-se por base essa proposta da

Educação Especial, seguindo a perspectiva da Educação Inclusiva, essa passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolaridade, o qual disponibiliza recursos e serviços, além de orientar quanto a sua utilização durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Brasil (2010), foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dispondo sobre o Plano Nacional de Educação que a educação especial é vista como uma modalidade de ensino e traz como diretriz a plena integração das pessoas com deficiências em todas às áreas da sociedade. Tratando duas questões primordiais: “o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares”. Ainda apresenta, como objetivo essencial para a inclusão desse educando ao ensino regular, a extinção dos obstáculos arquitetônicos nas escolas e a adaptação do material didático-pedagógico, de acordo com as necessidades específicas dos educandos. O Plano Nacional de Educação traz, como proposta, a construção de uma escola inclusiva, aberta a diversidade dos educandos, na qual a participação da sociedade e é fator primordial no século que surge.

Segundo Mazzotta (2005) outro documento que refere as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é o Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001 e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fornece as diretrizes para a educação especial na educação básica no âmbito Nacional e que aponta como iniciativa a necessidade de regulamentação das ações relativas aos alunos com necessidades especiais. Dispondo que as diretrizes do país, tornem-se base para a implementação de políticas de educação especial, a inclusão como objetivo, em consonância com os delineamentos de “Educação para todos”, garantindo igualdade de oportunidade e valorizar a diversidade; definições do que vem a serem alunos com necessidades educacionais especiais e propondo a construção da inclusão em vários âmbitos.

De acordo com Brasil (2001) esse Parecer, além de apresentar os dispositivos legais que alteram o tipo de atendimento dado às pessoas com deficiências, apresentam argumentos sobre a alteração da mentalidade em relação à educação das mesmas. O ponto inicial e a conclusão é a proclamação de uma política de educação inclusiva, que irá assegurar a realização dos direitos dos indivíduos e sua condição de dignidade e é para que ela ocorra que são feitas reformulações estruturais no sistema de ensino e na mesma de pensar a

diversidade, não deixa de ter como objetivo último aproximar da normalidade, o máximo possível, todas as pessoas que se distanciam de um padrão esperado.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui outra concepção de criança. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2).

A Declaração de Salamanca, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovem e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da L. D. B.), prevendo a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

A partir deste documento a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto. Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido o estímulo e modelo oferecido pelos

alunos “normais”. Outros se posicionam contra, pois vêem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implantadas.

Na concepção de Jannuzzi (1992), a organização do atendimento escolar para o portador de deficiências, ao longo da história do Brasil, revelam as expectativas sociais de cada época, não só mostrando a preocupação de tornar possível a vida dos menos favorecidos, dentro das comunidades, como patenteadando a segregação imposta a eles.

2.1.2.1 Modalidade de atendimento

Segundo Delors (2001), o conceito de educação surge como uma forma de mudanças e transformações e meio de entrada no século XXI. Transcende a diferenciação tradicional entre educação inicial e educação permanente. Dando resposta ao desafio dessas rápidas transformações, não formam uma conclusão inovadora, pois já existiam relatórios sobre esse assunto mostrando a necessidade de retorno à escola preparando para acompanhar a inovação, na vida privada e na profissional. “É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”. (p. 19).

De acordo com Mazzotta (2005), uma prática recente na sociedade atual é a defesa da cidadania e do direito à educação dado as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos excepcionais podem ser identificados como componentes integrantes de políticas sociais, a partir do século XXI.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo V, no art. 58, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que engloba procedimentos, estratégias, diversidade de recursos e processos organizados de forma a privilegiar a educação dos educandos com necessidades educativas diferentes dos demais alunos, exigindo um tratamento pedagógico distinto, proporcionando a aprendizagem efetiva dos mesmos na escola.

Brasil (2010) define a Educação Especial como um modo diversificado de organização e funcionamento educacional que integra ações e providências tornando a escola um lugar mais acessível e acolhedor para os alunos e não uma

modalidade separada e diferente da educação geral. A mesma fornece maneiras flexíveis e enriquecidas de direcionar o processo educacional, de forma a atender diferenças individuais. Sendo então, a escola de todos, para todos e com todos, independentes de suas diferenças.

Segundo Mazzotta (2005) só quando a sociedade alcançou um nível social favorável à causa das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi que membros da sociedade, homens ou mulheres, profissionais ou não, pessoas excepcionais ou não, surgiram como líderes sociais para tocar, estimular, sugerir, sensibilizar, sistematizar meios para o atendimento aos indivíduos portadores de necessidades especiais. Esses organizadores abriram lugares na vida social para a aquisição de informações e conhecimentos e de possibilidades de desempenho e atuação voltados à melhoria de vida dessas pessoas.

Já Prieto (2006) diz que ainda existem muitos obstáculos e desafios a vencer para alcançar a educação como direito de todos. Um desses desafios é não deixar que esse direito conquistado com tanta luta seja reduzido simplesmente como cumprimento da obrigação de matricular e garantir a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola e em classes comuns. Sendo assim, se a qualidade do ensino não for mantida, desenvolvimento das matrículas dessas pessoas na escola regular, em salas comuns pode acabar aumentando a rejeição e o desprezo, dificultando, ainda mais, a convivência e estudo com os outros educandos, podendo ter acesso ou sua permanência na escola simplesmente para cumprir as exigências legais, sem nenhum dignificado ou reconhecimento de sua igualdade de direitos.

É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem às relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo. (PRIETO, 2006, p. 36).

Denari (2006) diz que, no Brasil, os diferentes enfoques da formação do professor em Educação Especial, assim como as políticas de operacionalização de seus serviços, estão sujeitos a modelos educacionais e concepções diversas, cujas dependências se assentam em momentos específicos históricos.

Segundo Manzoli e Sigolo (2012) após acontecerem os movimentos a favor da educação, exigindo que esta fosse mais justa e igualitária, como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Declaração, 1990) o “Estatuto da Criança e

do Adolescente” (BRASI, 1990), todos no mesmo ano, reforçados pela “Declaração de Salamanca em 1994 e pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.393/96” (BRASIL, 1996), todos já citados anteriormente, juntamente com vários instrumentos normativos emitidos pelos órgãos governamentais responsáveis, determinaram-se, “postulado em princípios democráticos, o compartilhamento com a diversidade e a ideia da construção de uma sociedade voltada para a formação de todos os cidadãos”. (p. 88).

Nessa visão, ainda concordando com as mesmas autoras, o sistema educacional, comprometido com a realização de um sistema educacional inclusivo, começou distribuir ideias e divulgar uma grande produção de material professor e assegurar a frequência e participação de todos os educandos na escola.

Segundo Carneiro (2012) professores especializados para educar alunos com necessidades educacionais especiais inclui os recursos de que a Educação Especial se apoia para cumprir seus objetivos. Podendo então, utilizar equipamentos como: aparelho auditivo, para surdos, bengala para cegos, cadeiras de rodas para os alunos deficientes físicos, etc., como recursos materiais que forma o acervo educacional a ser usado pelos educandos com necessidades especiais. Professores que preparam bem suas aulas, usando estratégias de ensino e métodos eficientes de maneira a beneficiar a aprendizagem dos educandos com deficiências, também estão praticando Educação Especial.

Brasil (1999) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN apresenta a proposta de um plano de ação de atuação pedagógica chamada Adaptações Curriculares: estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades, “propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos (...) no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno”.(p. 13).

Ainda concordando com o mesmo autor, em virtude desse novo padrão, é de essencial relevância a reorganização escolar, reformulando o ensino especializado em todos os níveis escolares, sem desagregar nenhum sistema de ensino segundo sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96. (BRASIL, 1996), já citada. Esse feito pode ser encontrado também nos “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” no fragmento: “sua ação transversal permeia todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, ensino

médio e educação superior, bem como as demais modalidades – educação de jovens e adultos e educação profissional”. (BRASIL, MEC/SEF/SEESP, 1999, p. 21).

Segundo Brasil (2010), a Educação Especial não é uma modalidade específica, diferente da regular, voltada apenas a educandos diferentes, uma modalidade desenvolvida apenas em escolas especiais, onde estudam somente alunos deficientes e isolados dos outros, nem um método diferenciado de ensinar e aprender.

Ainda concordando com o mesmo autor, a Educação Especial pode ser compreendida como uma forma de pensar e conduzir a educação, para que a mesma seja contemplada por todos, mesmo os que não podem: andar, escrever, escutar, falar, enxergar compreender, fazer ou participar como os outros alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, o âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2010, p. 20).

De acordo com Brasil (2006), em 1994, a Declaração de Salamanca anuncia que as escolas de ensino regulares, voltadas com orientações inclusivas formam os meios mais competentes de lutar contra atitudes discriminatórias e que alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como fundamento que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (p. 330).

Cidade e Freitas (2009) também afirmam que é de suma relevância que o professor tenha os conhecimentos básicos relacionados ao seu aluno como: tipo de deficiência, a causa dessa deficiência, quando a deficiência apareceu, se foi repentina ou gradativa, as funções atingidas e as estruturas prejudicadas, o quadro de evolução, etc. Também é necessário conhecer os diversos aspectos do desenvolvimento humano, como o: biológico, motor, cognitivo, afetivo, emocional e social. Pois, conhecendo o seu aluno a fundo, o professor deverá adaptar a metodologia a ser utilizada na aprendizagem desses alunos.

Segundo Freitas (2006) e Brasil (2010), os componentes e os recursos disponíveis pela educação especial para alcançar os seus objetivos, são: professores regulares de classes regulares; professores especializados que apoiam os professores e alunos na sala de aula regular, quando preciso for; salas de

recursos ou de apoio pedagógico que ofereçam atendimento ao aluno no contra turno; recursos materiais e equipamentos especializados que privilegiam o processo de ensino aprendizagem; métodos, meios, técnicas, procedimentos didáticos específicos adaptação curricular à proposta pedagógica regularmente desenvolvida com os demais alunos; recursos organizados, institucionais que favoreçam a aprendizagem e a inclusão do educando e adaptações arquitetônicas para possibilitar o deslocamento dos educandos que usam cadeira de rodas e outros recursos de mobilidade, entre outros. Afirmando que, a Educação Especial pode ser realizada nas instituições educacionais como um todo, seja na escola regular ou especializada. O relevante é que os alunos tenham acesso a um currículo que favoreça o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições, (...) complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência que estão regularmente matriculados nas escolas comuns. (MANTOAN, 2006, p. 205).

Mazzotta (2005) diz que as finalidades da educação são as mesmas para todos os alunos. A Educação Especial permite que alunos com deficiências, e com outras necessidades especiais, sejam beneficiados pela influencia da escola. Pois a educação especial destina-se a alcançar, também, aqueles alunos que não podem frequentar temporariamente a escola, devido a condições físicas ou psíquicas que impedem seu deslocamento. “O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado.” (DELORS, 2001, p.54).

De acordo com Brasil (2001) e Brasil (2010), existem alunos que apresentam várias e graves deficiências que os impossibilitam seu deslocamento do lar para a escola. São situações raras, mas podem acontecer e são resolvidas pela educação especial por intermédio dos professores especializados itinerantes que vão até os lares desses alunos para atendê-los. Comprovando, então, que a educação especial destina-se a uma diversidade ampla de situações educacionais, para atender a esses alunos. Almejando que muito mais crianças possam estudar independente de suas condições e diferenças individuais.

Segundo Mazzotta (2005), Brasil (2001), Brasil (2010) e Zaniolo (2012), considerando a especificidade do trabalho realizado em educação especial incluem-se como seus objetivos: assegurar o acesso e a permanência de alunos com

necessidades especiais na escola, proporcionar atendimento especializado; desenvolver e executar programas voltados à educação para o trabalho; certificar que no projeto Político – Pedagógico das escolas tenham ações que contemplem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; possibilitar a realização de testes de acuidade visual e auditiva para os alunos da rede pública de ensino; apoiar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, propiciando práticas pedagógicas adequadas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais; realizar parcerias com órgãos afins, visando à capacitação de profissionais e o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção; dar apoio técnico às instituições filantrópicas com atuação exclusiva em Educação Especial; capacitar professores e demais componentes da comunidade escolar para o atendimento educacional especializado; etc.

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, 2010, p. 21).

O autor afirma que o atendimento especializado tem como metas identificar, criar, pesquisar, elaborar, organizar e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que excluam as barreiras e obstáculos encontrados para a plena inserção e participação dos alunos, privilegiando suas necessidades específicas. Desenvolvendo atividades diferenciadas da sala de aula comum, complementando e suplementando a formação dos alunos visando à autonomia, progresso e independência na escola e na sociedade.

Segundo Brasil (2001; 2010) dos níveis e modalidades da educação e ensino para os portadores de necessidades especiais, garantido por leis estão:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender 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.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 1.currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; 2.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; 3.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; 4.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; 5.acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Concordando com Brasil (1997), a partir de uma reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

No contexto da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Assim sendo, segundo os autores acima citados, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que visa assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, propiciando condições para expansão e a elevação da qualidade da educação. O Governo Federal, no exercício da sua função redistributiva e supletiva, por intermédio do MEC/FNDE, concederá apoio financeiro para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino, com qualidade social, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Apesar de suas necessidades de aprendizagem acadêmica, os alunos nas diferentes áreas de abrangência da Educação Especial trazem conhecimentos de vida bastante valiosos, que precisam ser respeitados e valorizados. Assim, os professores, devem acreditar na potencialidade deste aluno, estimulando a busca pelo conhecimento e intervindo positivamente no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e adaptativas, propondo um plano de intervenção pedagógica individualizado.

2.1.2.2 Características do aluno especial

Segundo Cidade (2009), durante muito tempo, diversos termos foram usados para representar as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Sendo esse termo motivo de discussão entre vários autores e sempre com significados diferentes. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, promulgada pela

Assembleia Geral da ONU, declara no art. 1º que: “pessoa deficiente” refere-se a todo individuo incapaz de proporcionar a si mesmo, as necessidades de uma vida normal, seja de modo total ou parcial, individual e social, em virtude de suas capacidades físicas e mentais.

Segundo Sasaki (2005), para se construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva é relevante, ter uma preocupação e zelo com a linguagem que se utiliza. Pois, por intermédio da linguagem é possível expressar, (in) conscientemente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas conforme suas características e diversidades. Os termos utilizados para se referir as pessoas podem ser considerados corretos ou não, em virtude de diferentes meios, valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Pois, com o passar do tempo, mudam-se os meios, os valores, os conceitos e os termos. A preocupação com a terminologia está no fato de que o uso incorreto de um determinado termo ou palavra pode reforçar ideias e informações equivocadas, e conceitos ultrapassados.

Ainda concordando com o mesmo autor, no Brasil têm ocorrido várias tentativas de se estabelecer terminologias corretas, ao se tratar principalmente de assunto relacionados à deficiência, na tentativa de desencorajar práticas discriminatórias e preconceituosas. A expressão ‘necessidades educacionais especiais’ tornou-se bastante conhecida em todos os sistemas, setores e categorias da sociedade. Surgiu da intenção de minimizar ou acabar com os efeitos negativos de terminologias utilizadas anteriormente para diferenciar as pessoas em suas singularidades, por apresentar qualquer tipo de deficiência e serem chamados como: deficientes, excepcionais, subnormais, incapacitados, superdotados, entre outras.

Segundo a Deliberação nº 02/03- CEE, a terminologia ‘necessidades educacionais especiais’ deve ser utilizada para referir-se às crianças e jovens, cujas necessidades sejam decorrentes de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Portanto, a terminologia necessidades educacionais especiais pode ser atribuída a diferentes alunos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por vários motivos, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar. Está associada, portanto às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas às deficiências. Na verdade, com o uso dessa expressão, buscou-se deslocar o foco do ‘especial’ do aluno direcionando-o para as respostas educacionais que eles requerem, ou seja, evita-se enfatizar os atributos ou condições pessoais que influenciam diretamente na

aprendizagem e escolarização, ressaltando-se a importância do papel da escola no atendimento a cada aluno nas suas necessidades específicas. Assim, respeitar a diversidade e manter a ação pedagógica torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais.

Segundo Gil (2005) a deficiência é muito antiga. Desde a Idade Antiga, Média e até atualmente, as pessoas precisam resolver os problemas que surgiam decidir de que maneira proceder em relação às pessoas mais vulneráveis da sociedade que necessitavam de apoio e ajuda para conseguir sobreviver, como as crianças, os velhões e os indivíduos portadores de deficiências.

Silveira (2013) afirma que há muito tempo, a deficiência foi tratada no plano quantitativo e por métodos psicológicos de investigação. Através desses métodos era detectada a “quantidade” de inteligência que uma pessoa possuía e como era seu desenvolvimento. Entretanto, conseguiam-se esses resultados através de números, escalas e crianças com deficiências, e essas apresentavam um nível de desenvolvimento intelectual muito inferior da normalidade exigida pelos métodos. Pois, através desses métodos permitia definir o grau de inteligência e o grau de insuficiência presente em caráter da deficiência.

Vários métodos são desenvolvidos e utilizados, permitindo, então, que novas concepções educacionais passam a ver as crianças com deficiências como pessoas que se desenvolvem, tendo suas próprias características, tornando-se uma pessoa que possui modo diferente e especial de se desenvolver, deixando de ser apenas mais uma variante numérica do desenvolvimento normal. Passando, então, após muitas outras terminologias utilizadas para identifica-las, a serem consideradas como pessoas que tem necessidades educacionais especiais.

Segundo Brasil (2010), é considerada pessoa com deficiência, ou pessoa com necessidades educacionais especiais, o indivíduo que é impedido, por causa dessa deficiência, de exercer suas funções e atividades diárias, sendo impedidos de terem sua participação completa e efetiva na escola e na sociedade, podendo essas, serem causadas por deficiências de natureza física, mental ou sensorial, juntamente com diversos obstáculos encontrados.

São várias as características do aluno especial. Entre eles estão os alunos com TGD “Transtornos Globais do Desenvolvimento” que são os alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo em seu comportamento um repertório de interesses e ações

restritas, estereotipado e repetitivo. Também estão incluídos nesse grupo os alunos com “autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. Incluindo, ainda, alunos com altas habilidades/superdotação, pois apresentam potencial elevado em qualquer área.

Segundo Mazzotta (2005) o corpo discente da Educação Especial é definido como “constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. (p. 117) Também conhecidos como “portadores de necessidades especiais”, identificam como portadores de deficiência (visual, física, mental, auditiva, múltiplas) e, ainda, portadores de condutas típicas e os de altas habilidades/superdotação.

A Declaração de Salamanca (1994) definiu o conceito de uma escola para todos como sendo uma escola eficaz, capacitada para atender a todos os educando, estabelecendo que essa escola reconheça a diversidade existente na mesma, que dê atenção às diferenças entre os alunos e promova a aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um, especialmente aos alunos que tem necessidades educacionais especiais.

Brasil (2001) e Fonseca (1995) afirmam que todas as pessoas são diferentes. Cada um tem características, habilidades, qualidades, interesses, convicções e necessidades diversificadas. O mesmo acontece com a aprendizagem: os educandos têm condições de aprendizagem que lhes são próprias e particulares. Alguns não conseguem falar, ouvir, andar, concentrar-se, compreender conceitos, identificar, diferenciar, comunicar-se ou relacionar com outras pessoas. Essas limitações são atribuídas a várias causas e são manifestadas de diversas formas.

Brasil (2001) e Silveira (2013) afirmam que algumas dessas limitações têm origens orgânicas e poderiam ser evitadas, como as doenças infesto-contagiosas da infância; os traumatismos de parto; os danos causados ao olhos e ouvidos; o uso inadequado de medicamentos; os acidentes que provocam lesões cerebrais, paralisia dos membros, o uso de drogas pela mãe, e outros. Já que não foram prevenidas, cabe contribuir para melhorar a eficiência e as habilidades das pessoas atingidas, evitando o surgimento de outras limitações decorrentes das originais. Pessoas assim podem apresentar deficiências que exigem atenção, porque mostram necessidades diferentes dos demais alunos da escola. Vários especialistas como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores, trabalham juntos aos educadores no intuito de contribuir e apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem desses

educandos portadores de deficiências, visando o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

Ainda com Brasil (2001) e Silveira (2013), as necessidades especiais, portanto, são necessidades diferenciadas que alguns alunos apresentam, solicitando da escola ações, métodos e procedimentos diferenciados, que não são aplicados aos demais alunos. Essas necessidades estão ligadas a deficiência ou superdotação apresentadas por alguns alunos, requerendo atitudes e cuidados específicos à mais do professor. Sendo assim, os alunos que assim são reconhecidos, são considerados portadores de necessidades educacionais especiais. Entre eles podem ser citados:

O aluno cego – “ausência total de visão até a perda da capacidade de indicar projeção de luz, utilizando o sistema braile como principal recurso para leitura e escrita”. (SILVEIRA, 2013, p. 75). Seu currículo escolar exige maneiras de ensinamentos diferenciados dos demais alunos, além de treinamento para o uso de bengala; aquisição de habilidades que possibilite sua orientação e locomoção independente; aquisição de competências para realizar ações cotidianas como saúde, segurança, etc.

O aluno com Baixa Visão – “é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, (...), que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo”. (MEC/SEESP, 2006, p. 16). Esse aluno precisa de ampliação no tamanho das letras para conseguir ler o conteúdo que está sendo ensinado; precisa de treinamento especial para utilizar com eficiência seus resíduos visuais.

O aluno surdo – portador da “Deficiência Auditiva: corresponde perda parcial ou total da audição”. (CIDADE, 2009, p 17). E de acordo com o MEC/SEESP (2006) esse educando não consegue ouvir vozes e sons, necessitando usar recursos para comunicar-se, precisa de treinamento especial para aprender a falar, necessita aprender a linguagem de sinais (LIBRAS), aprender a leitura oro-fácil, de maneira a “ler” os lábios e movimentos da linguagem de outras pessoas. Já o aluno com déficit auditivo precisa usar aparelho auditivo para perceber os sons do ambiente e adquirir pistas auditivas, além de aprender a utilizar, por meio de treinamento, seus resíduos de audição, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e a adaptação ao ambiente.

De acordo com Silveira (2013), os alunos com Condutas Típicas, segundo o qual o Ministério de Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial de define como “as manifestações comportamentais típicas de pessoas com síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social em grau que requeira Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (p. 61). Os mesmos apresentam psicopatologias, como autismo, neuroses, psicoses, hiperatividade/déficit de atenção, etc., precisando de adaptações curriculares, atenção aos distúrbios de conduta, para melhorar sua educação, além de cuidados médicos.

Fonseca (1995) fala sobre o aluno com Deficiência Física. “É toda e qualquer alteração no corpo humano, resultado de um problema ortopédico, neurológico ou de má formação, levando o individuo a uma limitação ou dificuldade no desenvolvimento de alguma tarefa motora”. (COSTA Apud CIDADE, 2009, p.17) Segundo os autores citados, esses alunos tem dificuldade de locomoção, podendo usar cadeira de rodas ou próteses; locomovem com apoio de aparelhos ou não. Não falam nem escreve, ou o faz com dificuldade e mal, requerendo o uso de meios de comunicação alternativa com tabelas de símbolos, para aquisição da aprendizagem.

O aluno com deficiência mental/intelectual, “o déficit intelectual implica limitações intelectuais específicas que variam conforme o grau de comportamento e que afetam a capacidade da pessoa para enfrentar os desafios da vida diária”. (CIDADE, 2009, p. 18), caracterizado pelo atraso no desenvolvimento cognitivo, dificultando sua compreensão de conteúdos abstratos e concretos que exigem raciocínio lógico e habilidades intelectuais superiores, requerendo adaptações no currículo escolar adequados ao ritmo a sua capacidade de aprendizagem bem como suas limitações cognitivas. “Na criança deficiente mental, o potencial de aprendizagem é caracterizado por graus de incapacidade adaptativa, em que subsiste uma inferioridade mental global”. (FONSECA, 1995, p.34).

Segundo Brasil (2001) e Brasil (2010) o aluno com deficiências múltiplas pode apresentar associação de duas ou mais deficiências dificultando seu desenvolvimento e sua aprendizagem, precisando receber uma atenção especial na escola. Podem ser mencionados nessas condições alunos surdos-cegos, deficientes mentais – visuais, físicos – mentais, entre outras.

Deficiência múltipla: é quando se tem agregado no mesmo indivíduo, duas ou mais deficiências primárias (intelectual/visual/auditiva), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa. (CIDADE & FREITA, 2009, p. 17).

Segundo o MEC (2006), que, concordando com A Política Nacional de Educação Especial (1994) e através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citada por Silveira (2013) definem como portadores de Altas Habilidades/Superdotação os alunos, crianças, pessoas e adultos, aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (SILVEIRA, 2013, p. 129). Esse aluno, devido a suas habilidades e talentos notáveis destaca-se dos demais educandos da sala em relação ao ritmo de aprendizagem, desenvolvimento e nas suas realizações.

Brasil (2001; 2010) afirma que os alunos superdotados diferenciam-se dos demais educandos, podendo vir a solicitar do professor a adoção de medidas diversificadas e diferenciadas para a aquisição da aprendizagem e para sua educação.

Entende-se por superdotação, neste artigo, os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada a grupo de igual faixa etária e contexto social. Em geral, apresenta em conjunto com esse desempenho, algumas características especialmente definidas e observáveis, que podem ser notadas e acompanhadas em várias faixas etárias, e que apresentam necessidades educacionais especiais, determinando procedimentos pedagógicos diferenciados para essa pessoa. (SEESP/MEC, 2006, p.19).

Segundo os autores referenciados, a Educação especial dá opções de apoio e atendimento especializado a esses alunos na medida em que precisam, mediante suas necessidades específicas.

Segundo Fonseca (1995) é relevante salientar que não são consideradas como necessidades educacionais especiais: problema de comportamento; retardo mental; exigência de atendimento especializado em todas as áreas do desenvolvimento e da aprendizagem; necessidade de atenção e de apoio diferenciado constante e irrestrito; dificuldade de aprendizagem; limitações ou déficits generalizados; atendimento exclusivamente especializado; impossibilidade de sucesso e progressão acadêmica; necessidade de currículo específico, diferenciado do currículo regular etc.

Fonseca (1995) afirma que nem todos os alunos que apresentam necessidades especiais precisam de atendimento especializado, só precisam de uma atenção especial em condições, tais como: temporais, circunstanciais e casuais, mas ao perceber o problema e o aluno começar a usar uma prótese auditiva e tendo tempo para acostumar-se com o aparelho, seu problema de aprendizagem estará resolvido e não precisará de maiores intervenções da Educação especial. Condições limitadas a poucas áreas também entra nessa questão. Exemplo disso é exigir que um aluno surdo escreva uma redação na mesma proporção e perfeição que os ouvintes; Também tem as condições restritas à aquisição de certas habilidades e aprendizagem, tal como o aluno que apresenta paralisia dos membros superiores, não fará atividades de colagem com a mesma perfeição dos demais alunos. E, por fim, condições limitadas às demandas da escola e do currículo, pois há alunos que precisam ter um currículo adaptado a sua necessidade, podendo ser citado, como exemplo, um aluno sem um braço não terá a mesma habilidade e agilidade para digitação, precisando, assim, de uma avaliação diferenciada.

Portanto, o aluno pode mostrar necessidades educacionais especiais que exigem apoio no início de sua escolarização sem que precise por toda a vida escolar. A atenção especial exigida em uma área pode não se apresentar em outras. As necessidades são relativas: dependem das pessoas e das demandas ambientais.

Silveira (2013) afirma que ambientes acolhedores, unidos, flexíveis participativos, levam os educandos a receber apoio natural, não específico e reduzem a emergência de atenção especial. Aprendizagens espontâneas, compatíveis com o nível e o interesse do educando, concedem-lhe aquisições crescentes de conhecimento e competências, sem a emergência de mediação especializada. Alunos com necessidades especiais podem requerer, ou não, atenção especializada. Mas se necessitar deve receber o apoio adequado.

A Declaração de Salamanca (1994) considera outras condições de necessidades especiais, além das deficiências, das altas habilidades/superdotação e das condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves. Considera outras necessidades como: alunos que trabalham e que vivem nas ruas; alunos de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; alunos de populações distintas e nômades; alunos de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Nos termos da Declaração de Salamanca (1994), a expressão

necessidades educacionais especiais deve ser utilizada para referir-se a “todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”.

“Uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”. (BRASIL, 2001, p.17). Concordando com o mesmo autor, o termo necessidades especiais com o objetivo de desviar o foco do educando e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles possam necessitar de maneira a não ressaltar suas limitações pessoais. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam portadores, ou não, de deficiências ou superdotação, podem mostrar necessidades em algum momento de sua trajetória escolares sendo essas consideradas especiais apenas quando exigem uma resposta específica adequada.

“Ouvir não é necessariamente escutar e ver não é sinônimo de olhar. O importante em termos educacionais é saber como a criança utiliza os seus processos sensoriais receptivos”. (FONSECA, 1995, p. 33).

2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas palavras de Martins (2012), construir uma escola que seja inclusiva e que atenda corretamente os alunos com características diferentes e especiais, nos tempos atuais, tem sido um grande desafio para os sistemas educacionais. Mesmo porque não é suficiente oferecer aos educandos apenas o acesso à escola. É necessário oferecer um ensino de qualidade para todos, atendendo as reais necessidades e focando as diferenças dos alunos. Para que isso aconteça, é preciso investir na formação dos profissionais de educação para que os mesmos possam atuar com a diversidade dos alunos, incluindo nesse contexto todos os educandos que apresentarem qualquer tipo de deficiência e dificuldade de aprendizagem.

Em concordância com a mesma autora, percebe-se que, no Brasil, vem acontecendo avanços a esse respeito, no que se refere à legislação existente e aos documentos vindos de órgãos educacionais. O MEC e diversos outros órgãos em nível federal, estadual e municipal tem tomado várias iniciativas ao que se refere à formação de professores para beneficiar a inclusão de todos os alunos na escola regular. Mas, mesmo percebendo o crescimento no número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial,

numa perspectiva inclusiva, várias pesquisas vêm mostrando que ainda existe a necessidade de aprimoramento desse processo.

Segundo Brasil (1994) e Chacon (2004), a partir da Portaria Ministerial nº 1793, no Brasil, foi reconhecida a relevância de complementar os currículos de formação de professores e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, principalmente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com Brasil (2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Ainda concordando com o mesmo autor, está previsto, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências e habilidades para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Segundo Martins (2012), é de suma relevância que se considere a escola como um lugar de formação, como um ambiente para discussão e debate de questões que tem profunda relação com a prática vivenciada e de busca de meios relativos à tomada de decisões referentes às condições de trabalho, tendo sob sua responsabilidade a aprendizagem vivida pelos alunos. A inclusão deve ser pensada de maneira a transpor a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar.

Ainda mas palavra da mesma autora, é importante que a formação leve em consideração, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, proporcionando situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e que possa levá-los a fazer uma análise reflexiva de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

Segundo Pimentel (2012), foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de professores especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I). Contribuindo, assim, e possibilitando condições para que os professores possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de qualquer tipo de deficiência.

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (CORREIA, 2008, p. 28).

Correia (2008) destaca que, no cotidiano escolar, não é apenas o professor que necessita estar preparado para a atuação com a diversidade dos alunos, mas todos os profissionais, bem como toda comunidade escolar, que ali atuam.

Para Pimentel (2012) a formação diária e permanente, é um dos fatores indispensáveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade, em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Segundo Brasil (1996), a política de formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência é promulgada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que informa que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, recursos educativos, métodos, técnicas, e organizações específicas que atendam às necessidades destes alunos.

No entanto, ainda é possível constatar, que os professores da escola básica se consideram despreparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, mantendo, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas. A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, a não flexibilização do currículo e o não reconhecimento das potencialidades destes alunos podem ser considerados fatores

determinantes para obstáculos nas atitudes e nas práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos alunos.

Para Carvalho (2007), a inclusão escolar exige professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de maneira que o ensino prioriza a aprendizagem de todos. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. (CARVALHO, 2007, p. 110)

Entende-se, de acordo com Carvalho (2007), que não basta garantir o acesso destes alunos à escola regular, é preciso apoiar o docente para que esta inclusão aconteça, proporcionando a equidade no atendimento pedagógico. Isso exige uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade.

De acordo com Miranda et al (2012) entre aceitar e respeitar existe uma diferença profunda, e o processo de compreensão da diferença, que exige disposição e compromisso dos professores e profissionais para trabalhar com o ser humano no sentido de ajudar com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata apenas de aceitar a diversidade, mas de compreender sua produção e singularidades na realidade de cada pessoa.

Segundo Pimentel (2012), para que a inclusão aconteça, os educadores precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas, precisam acreditar e investir nas potencialidades e capacidades de aprendizagem de seus educandos, atendendo e suprimindo as suas necessidades e proporcionando atividades que visam o seu desenvolvimento. Mas, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é preciso um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do professor e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se considerar a condição resultante da interação da pessoa com deficiência com o seu ambiente.

É relevante que a escola conheça as especificidades das deficiências atendidas e os meios adequados para fazer com que o aluno encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos

afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo. Para que isto se efetive, é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o aluno faz hoje, com ajuda do professor, possam fazer amanhã, sozinho.

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa *fornecer níveis de ajuda*, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que *presta assistência* ao estudante ocupando uma função de andaime, [...] ou seja, de apoio e suporte a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do seu estudante, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça. (PIMENTEL, 2012, p. 71).

Carvalho (2007) sugere ao professor e demais profissionais que atua na educação inclusiva, a necessidade da extinção das barreiras e dos obstáculos que surgem para a aprendizagem e para a participação. Assim, um professor que tem noção clara das bases que fundamentam o conhecimento, busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus alunos, reconhecendo para isso a diversidade presente em sala de aula e refletindo diariamente a sua prática pedagógica.

“As práticas pedagógicas dizem respeito ao conjunto de conhecimentos em torno de uma metodologia de ação que é formulada a partir de princípios filosófico – educacionais de cada época”. (BESSA, 2008, p.181). Segundo a autora, diante dos problemas encontrados na prática docente, o professor não pode planejar sua prática isoladamente, ele necessita compartilhar com seus alunos, demais professores e comunidade escolar, os problemas encontrados em sua turma, e buscar soluções, juntos, para os mesmos, criando novas oportunidades de aprendizagem, na qual todos possam trocar experiências e participar das questões positivas ou negativas dos alunos e da escola, solidariamente.

Na luta por uma escola democrática e inclusiva é indispensável repensar as práticas pedagógicas. Tais termos (teoria e prática) derivam do grego, sendo teoria o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra prática, provinda da palavra práxis, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (CANDAU & LELIS, 1999). Esta dicotomia, descende dos currículos de formação profissional com base na racionalidade técnica derivada do

positivismo, pois objetivavam justamente separar o mundo acadêmico do mundo prático, mantendo assim o monopólio da pesquisa (MALDANER, 1998).

Neste aspecto, o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor (LIBÂNEO, 2002). Nesta visão, pode-se indicar que um programa de formação seria aquele que contempla os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para Tardif (2002), neste processo de formação há o domínio, de conhecimentos disciplinares. Geralmente, esses conhecimentos são produzidos sem ligação com a prática profissional. Sua aplicação se dá na prática.

Brito (2006), afirma que a formação do professor deve ser fundamentada na concepção de um professor que reflete diariamente sua prática docente. E assim, continua criando um processo dinâmico que possa romper a divisão teoria-prática juntando o processo educativo com a realidade social. A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específico. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas.

Para França (2005) é necessário que o processo de aprender a ensinar, receba atenção especializada do professor regente que é o profissional responsável pela orientação do aluno para encaminhar o processo de apropriação dos conhecimentos acerca da sua aprendizagem. Não é suficiente observar o trabalho de outro professor para se garantir a aprendizagem sobre o fazer docente.

Segundo Brasil (1999), para que o professor proporciona a adaptação curricular de maneira a garantir o atendimento à diversidade vivenciada em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um

profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

Segundo Pimentel (2012), o processo de formação continuada dos professores nas escolas deve ser embasado na discussão sobre a prática pedagógica e deve ser obrigatório para todos os docentes e não apenas para aqueles que ministram aulas para alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser considerado como carga horária complementar. A formação docente requer urgência, visando que a inclusão não requer somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada pessoa, procurando garantir para todos os alunos o direito de aprender.

Para Moran (2000), O ambiente escolar está passando por momentos de transformação em todas as dimensões e, no que se refere à qualidade do ensino e da educação, pode-se dizer que este período tem se estendido a longa data, entretanto, caracteriza-se como sendo de fundamental importância para a transformação da sociedade.

Segundo Bruner (1969;2001), referenciado por Bessa et al (2008), a atuação do professor é fundamental para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e ele é responsável pela criação de métodos e técnicas capazes de ajudar no desenvolvimento intelectual do aluno, pois o professor é o principal responsável por esse desenvolvimento. E isso deve ser feito através de situações desafiadoras, motivadoras e da vontade de aprender. Estimulando os alunos para novas descobertas, instigando o interesse pela matéria estudada, requerendo, assim, do professor, um aprofundado conhecedor dos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das séries e das disciplinas que leciona.

Segundo Bessa (2008), ao desenvolverem certas práticas pedagógicas, os professores não percebem que estão utilizando referências teóricas que influencia a exclusão e o fracasso escolar. É de fundamental importância conhecer as teorias educacionais para buscar caminhos próprios e criativos para o desempenho de novas práticas que supra as necessidades do aluno. É dever do professor continuar estudando, lendo, conhecendo o que vai ensinar, tendo, além do conhecimento produzido, meios de efetivar a produção do conhecimento no ensino. O aperfeiçoamento profissional é um projeto pessoal que visa em investimento em si.

“Os professores [...] realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.” (TARDIF, 2002, p. 236-237). O autor deixa claro que os professores devem fazer uma reflexão constantemente, buscando a relação da teoria com a prática. Sendo assim, a Educação tem hoje como um desafio, reconhecer o valor da prática dos professores como contribuição na formação prática dos currículos, tendo como base seus conhecimentos, reconhecendo-os como atores e não como executores.

Segundo Bessa (2008), os argumentos apresentados proporcionam uma análise reflexiva do desempenho do professor sobre sua prática pedagógica. É preciso conhecer e analisar o pensamento do professor, suas teorias e crenças sobre a prática desenvolvida para que possa entender o modo como as suas teorias e concepções estão influenciando e sendo influenciados por sua atuação.

O conhecimento a respeito do pensamento prático dos professores é vital para uma maior compreensão do processo de ensino – aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de mudanças radicais nos programas de formação de professores, assim como a promoção da qualidade do ensino na escola, em uma perspectiva inovadora. (BESSA, 2008, p. 179).

Ainda concordando com a mesma autora, a educação não é responsabilidade somente do professor e da escola, e sim de toda sociedade e principalmente dos pais, pois eles são modelos para seus filhos e como tal, podem ser positivos ou não. Não pode haver distinção entre a escola e a família. A educação precisa ser coerente entre ambos para que o aluno encontre seu equilíbrio emocional e cultural, conquistando seus direitos e sua autonomia. Para tanto, é primordial que a família, a escola e a sociedade tenham um bom relacionamento e boa convivência.

Hoje, o desafio da profissão docente engloba ações de ensinar e educar com qualidade, porém, há mais uma preocupação com um ensino de qualidade do que com educação de qualidade. Moran enfatiza que ensino e educação são conceitos diferentes. Segundo o autor,

No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática...). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade (MORAN, 2000, p. 12).

Ainda concordando com o mesmo autor, deve-se procurar desenvolver um ensino de qualidade, contudo, temos que ter consciência de que é um processo

muito lento e que toda a comunidade escolar e sociedade devem estar inseridas nesse processo, diretores, coordenadores, educadores, pais, alunos e comunidade para atingir o grande objetivo que é um ensino e uma educação de qualidade.

2.2.1 Atuação dos professores em sala de aula

De acordo com Marchesi (2004), a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Além disso, para este autor, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos estudantes com Necessidades Especiais. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os estudantes.

Ainda concordando com o mesmo autor, independente de como está a formação do professor, o estudante com Necessidades Especiais continuará chegando às escolas, estejam elas preparadas ou não. Então, devemos refletir o que este estudante estará fazendo na sala de aula e como o professor estará atuando para promover a aprendizagem, considerando suas características, limitações ou altas habilidades. Estaria este estudante posto no meio apenas para socializar-se ou deixado a sua própria sorte, tentando por si só adaptar-se nesse meio? Para Mantoan (2005), inclusão e educação inclusiva são, respectivamente:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p. 24)

Mantoan (2005) afirma que inclusão é estar e interagir com o outro, percebendo que inclusão é mais que estar no mesmo ambiente, é a socialização do outro com o grupo, a fim de desfrutar e compartilhar com pessoas diferentes que trazem consigo a sua singularidade.

Sabendo que, e concordando com Mantoan (2004), as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior o grupo de relações em

que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento. Sendo assim, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação ao relacionamento, na qual decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, em assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não excluindo nenhum aluno em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2004, p. 04).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tendo como objetivo prevenir e eliminar todo tipo de discriminação com relação à discriminação de deficientes.

Segundo Silveira (2005), a prática pedagógica adequada em face do processo de inclusão é de fundamental importância, sendo necessário que o professor se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem. Que ele veja cada estudante como um sujeito singular, que tem uma história própria, que traz consigo conhecimentos anteriores à vida escolar, e que se constrói através das relações sociais existentes no contexto social.

A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, poderá ser um ambiente rico; os diversos questionamentos tornam-se estímulo para o desenvolvimento, através da compensação social, criando-se condições para o deficiente apropriar-se da cultura. Nesse caso, devem-se considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da deficiência.

Carvalho (2015) diz que: “Não há dúvida de que o professor precisa ter um maior e mais profundo conhecimento sobre os sujeitos incluídos, suas características, seus limites e suas potencialidades.” (p. 47). O professor deve considerar que, além do limite aparente, há possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, o que dependerá em boa parte da sua atuação, lembrando-se que

junto com o defeito vem a compensação, isto é, uma força motriz capaz de levar o estudante a compensar suas deficiências.

Sendo assim, a principal função desse profissional está na zona do desenvolvimento proximal do estudante. É importante que cada criança seja mediada com recursos que promovam a aprendizagem, desenvolvendo-se plenamente, já que todas são capazes de superar-se, desde que sejam ofertadas as condições necessárias.

Segundo Sasaki (2010), é na escola que começa o processo de preparação das pessoas com necessidades especiais para a vida em sociedade, mais precisamente dentro da sala de aula, junto com o professor. Mas os professores sozinho consegue muito pouco, eles precisam do acompanhamento de todos os membros da escola como grupo gestor, autoridades educacionais, profissionais especiais, pessoas que fazem parte do movimento dos portadores de deficiência e demais funcionários da comunidade escolar.

Para proceder às mudanças fundamentais nas políticas exigidas pela abordagem de educação inclusiva, é necessário “capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais” (SASSAKI, 2010, p.119).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), esse processo de capacitação das escolas da rede regular de ensino, que objetiva atender os alunos com necessidades especiais é realmente um fator fundamental para o processo de educação inclusiva, mas é algo que precisa sair do papel e partir para a prática, pois em algumas escolas esses alunos são acolhidos, porém, a escola ainda não está devidamente preparada para incluí-los nesse ambiente escolar de uma forma adequada junto com os demais alunos, propiciando aos mesmos, uma educação que vise superar suas necessidades educacionais.

Uma formação de professores voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Mas, ao se conferir a realidade educacional brasileira, e no que se refere à educação básica, pode-se constatar que muitos professores têm pouca familiaridade teórica e prática com alunos com necessidades educacionais especiais. A formação do professor pode ser vista como:

uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas (DUK, 2006, p. 22).

Segundo Duk (2006) para que os professores estejam preparados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que os mesmos tenham uma boa formação. Para que estejam preparados para desenvolver seu trabalho com excelência, buscando aplicar aos seus alunos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade, principalmente no que diz respeito a uma educação inclusiva, a preparação para esses professores com formação, que deveriam iniciar no período de graduação, se torna um fator de suma relevância para que os mesmos se sintam preparados na teoria, usando essa aprendizagem para desenvolvê-las na prática com seus alunos, portadores ou não de deficiências.

Para Duk (2006), ensinar é a atividade principal e primordial na vida e profissão do professor, e por isso de ser compreendido como uma “arte”, pois no processo de construção do conhecimento e na trocas de experiências educacionais, os professores passam por uma formação para que os mesmos estejam preparados e capacitados para tomar decisões e resolver problemas que surgem constantemente nas salas de aula.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004), o papel do professor de ensino regular da escola inclusiva é de suma relevância no processo de aprendizagem, pois é de sua extrema responsabilidade esse ensino. O conhecimento e a prática sobre como ensinar alunos com necessidades especiais não deve ser responsabilidade só de “especialistas”. Todos os profissionais que trabalham na escola precisam ter esses conhecimentos. A inexperiência e a falta de preparação do professor e demais profissionais, ao que se relaciona ao conhecimento de particularidades de certos tipos de deficiências, é citada como responsável pelo insucesso e não funcionamento da inclusão. Quando se trata de incluir alunos com necessidades especiais no ensino regular, essa falta de preparo dos profissionais responsáveis pelo ensino e pelo conhecimento é um dos aspectos mais apontados e discutidos.

Ferreira e Ferreira dizem que:

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em ‘reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (2004, p. 37).

Para Carvalho (1999), corre-se o risco de inserir na escola regular os alunos com necessidades educacionais especiais sem que esta tenha condições essenciais para oferecer a eles sua escolarização. Ainda pensando na complexidade e nos desafios que a inclusão traz ao professor e a todos os demais profissionais da escola, depara-se com discursos advindos da dificuldade de se trabalhar com uma diversidade de alunos, cada um com suas peculiaridades e diferenças, o que torna o conjunto muito heterogêneo. O que tem sido mencionado a respeito dessa heterogeneidade é que os professores:

[...] não se sentem “preparados” e motivados para a docência de grupos tão diversificados, consideram tal docência difícil, pois ganham muito mal, não tendo recursos para a compra de livros, revistas especializadas ou para fazerem cursos de atualização, além das condições em que trabalham serem muito adversas [...] (CARVALHO, 1999, p.39).

Já Prieto (2003), considera que o insucesso da inclusão não se dá somente ao despreparo do professor, pois, a desconsideração de não serem oferecidos a ele cursos de capacitação, existem outros problemas a serem solucionados, tais como: baixos salários, rotatividade de professores, jornada de trabalho, ausência de plano de carreira, que impossibilitam que os professores e outros profissionais re-signifiquem a sua prática. É indispensável uma formação específica dos professores para atender aos alunos com NEEs, pois contesta a ideia de que alguns alunos com NEEs frequentam a escola para aprender, de modo que outros a frequentam somente para “serem socializados”. Mesmo que se valorizasse somente a socialização, é preciso reconhecer que esta não acontece automaticamente quando as pessoas usam o mesmo espaço escolar.

Ferreira e Ferreira (2004) colocam em relevância que o atendimento aos alunos com NEEs em uma escolarização na perspectiva da cidadania, deve estar revestida dos mesmos sentidos e significados que revestem a educação dos outros alunos. Assim, sem desconhecer o valor das interações, o sistema educacional, na ação do professor, deve assegurar aos alunos com NEEs a apropriação do conhecimento escolar, o desenvolvimento pessoal e experiências culturais significativas, pelas e nas atividades partilhadas.

Ainda concordando com os mesmos autores, pode-se afirmar que mudanças de postura em relação a preconceitos e à rejeição por parte dos professores que trabalham com alunos com NEEs, aceitar estes alunos na escola, a vontade de trabalhar, posturas menos apáticas, reconhecer a necessidade da formação do

professor para trabalhar com o aluno com NEEs; são relevantes para que a inclusão escolar aconteça. Não se pode desconhecer ou negar que cabe à escola a formação integral da criança e que a aprendizagem de disciplinas específicas sejam insignificantes quando se fala em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Mantoan (2003), na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.

À estas habilidades devem ser acrescidos conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade; ou seja, os professores e professoras devem estar preparados para trabalhar com meninos e meninas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um [...] auxiliar os professores e professoras na reflexão e revisão de suas concepções e práticas educacionais, atitudes em relação aos estudantes e crenças sobre os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, visando transformar as práticas de ensino em sala de aula a partir da participação em oficinas de formação para o uso de práticas de ensino inclusivas que respondam de forma mais efetiva às necessidades educacionais dos estudantes e à diversidade nas escolas (DUK, 2006, p. 23).

Para que a educação inclusiva seja desenvolvida corretamente, os professores precisam estar preparados para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais para que possam desenvolver as habilidades e superar as limitações destes alunos, buscando diariamente proporcionar a eles o desenvolvimento da aprendizagem juntamente com os demais alunos da rede regular de ensino. Mas, para que os professores possam desenvolver essas habilidades, os mesmos necessitam do apoio e formação adequada para saber lidar com determinadas situações que possam encontrar dentro da escola e principalmente, na sala de aula. Depois dos pais, os professores são os principais responsáveis para que a aprendizagem desses alunos aconteça.

Segundo Dukc (2006), para que a educação inclusiva seja desenvolvida corretamente, os professores precisam estar preparados para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais para que possam desenvolver as habilidades e superar as limitações destes alunos, buscando diariamente proporcionar a eles o desenvolvimento da aprendizagem juntamente com os demais alunos da rede regular de ensino. Mas, para que os professores possam desenvolver essas habilidades, os mesmos necessitam do apoio e

formação adequada para saber lidar com determinadas situações que possam encontrar dentro da escola e principalmente, na sala de aula. Depois dos pais, os professores são os principais responsáveis para que a aprendizagem desses alunos aconteça.

Concordando com Silva (2005), o professor tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois eles são condutores das informações a serem passadas aos seus alunos, tendo a possibilidade de cativá-los e motivá-los, pelo fato de que na maioria das vezes são exemplos de confiança. Desse modo, cabe ao professor desenvolver atividades que direcionem seus alunos, sendo eles portadores ou não de alguma necessidade especial para que se tornem cidadãos críticos, não possuindo apenas uma passividade absoluta.

Segundo Carvalho (2007), é relevante destacar algumas sugestões para enfrentar o fracasso nas escolas, como, por exemplo, desenvolver atividades realizadas em grupos, orientar os familiares, motivar os alunos para que façam pesquisas objetivando a aprendizagem e assegurar a formação continuada para os professores. Obviamente, esses conjuntos de situações proporcionaram tanto para os alunos portadores de necessidades especiais, professores e familiares uma condição mais ampla de tornar a escola da rede regular de ensino um espaço que seja agradável para convivência de todos, enfatizando sempre que necessidades educacionais desses alunos precisam ser supridas.

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos, como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura (CARVALHO, 2007, p. 124).

Ainda concordando com a mesma autora, os professores precisam utilizar suas habilidades metodológicas adquiridas na sua formação, necessitam aplicar em suas aulas conteúdos que sejam dinâmicos, significativos, procurando que seus alunos, principalmente os que possuem necessidades especiais, interajam em suas aulas, em grupos, visando sempre à aprendizagem dos alunos, para que suas aulas não se tornem cansativas e monótonas, pois assim eles terão um melhor desempenho e se adequará aos demais alunos e membros da sociedade. Sabe-se que é possível o professor trabalhar com seus alunos em um clima agradável e alegre, sempre a favor da aprendizagem.

Concordando com Freire (2010), o professor tem a cumprir no mundo contemporâneo um papel de extrema importância na vida do educando. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa – progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central, em torno da atualidade. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 2010, p.31). A construção da identidade docente deve estar presente na vida do educando. O ser humano só se configura como pessoa à medida que se inter-relaciona com as demais, trocando experiências e de comunicando. No mundo contemporâneo o professor busca alternativas para acompanhar as mudanças que ocorre a cada dia. No dia-a-dia, o professor tem a oportunidade de perceber em seus alunos a várias características, atitudes, experiências, etc., que fazem com que cada um seja único.

2.2.1.1 Professor Regente

Segundo Menezes (2012), a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do processo educativo. Mas não é um universo separado da sociedade, portanto mantém particularidades históricas, sociais, culturais que a torna diferente de outras instituições. A educação não acontece somente na escola, mas é suma relevância salientar que nela ações sistematizadas de ensino e de aprendizagem têm preferência, pela importância de seus objetivos. A escola é um ambiente exclusivamente educativo.

Segundo Bessa (2008), o processo educativo é à base da cidadania e seu principal objetivo e a formação completa do indivíduo e isso faz da profissão de professor a mais importante e de maior destaque em comparação às demais profissões. A escola é o lugar onde os laços cívicos são fortalecidos, o respeito às diferenças e o conhecimento em si. Sendo o professor a peça fundamental na solidificação desses valores, mesmo que não tenha reconhecimento, visto as condições precárias de trabalho e a má remuneração de muitos.

Freire (2010) em suas palavras transmite uma reflexão a respeito de ser professor que diz:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada

de posição. Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha profissão. (FREIRE, 2010, p. 115).

Ainda concordando com o mesmo autor, mesmo reconhecendo a dimensão do trabalho educativo e da importância de todas as pessoas envolvidas nesse processo, destacamos o professor, o aluno e toda comunidade educativa como centrais pelo envolvimento direto para realizar os objetivos primordiais da escola.

A inclusão educacional é um conceito que ainda apresenta vários olhares, diversos modos de intervenção. Segundo Brasil (2010) para a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial é uma modalidade oferecida a alunos com necessidades educacionais especiais, dando oportunidades e condições favoráveis à sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social autônoma e cidadã. Nas últimas décadas, os sistemas de ensino vêm promovendo ações que buscam a oferta de uma educação pública de qualidade social para essa população específica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Carvalho (1999) e Beyer (2006), a filosofia da inclusão baseia-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que possam ter, e as escolas devem atender às necessidades de todos seus estudantes. Portanto, ao analisar esta prática com o currículo escolar, vê-se que isto não acontece. O currículo é criado na perspectiva da homogeneidade, baseado na ideia de que os alunos de certa turma têm conhecimentos semelhantes, onde se aprende os mesmos conteúdos, no mesmo tempo e ritmo e com as mesmas estratégias. Esta similaridade já gera um problema no caso da escola regular por causa de sua irrelevância.

Ao considerar os alunos com NEEs, esta homogeneidade fará ainda mais objeção, pois ao tratar de uma escola “para todos” esses “todos” têm que ser contemplados, tem-se que considerar as singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, em particular dos que tem NEEs com deficiência. Aparece então a necessidade de se pensar num currículo comum ou diferenciado ou currículos adequados ou inadequados, lembrando, ainda, dos adaptados.

Para Brasil (2008), a educação especial, ultrapassa a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecem, no Atendimento Educacional Especializado, meios, recursos e processos, configurando um serviço que visa “identificar, elaborar

e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.21).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 10,

Os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no artigo 59 inciso III que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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”.

Para Mazzota (1996) o professor é um profissional que atua em várias áreas da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, visando, objetivos de formação humana previamente estabelecidos em sua contextualização histórica. Para tanto o “programa de formação de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso, devem ser-lhe proporcionadas experiências práticas integradas com a teoria” (MAZZOTA, 1996, p. 43). Faz-se necessário a associação da teoria com a prática

Segundo Menezes (2012), ao tratar a educação numa concepção inclusiva é preciso que o professor tenha, na sua formação profissional, conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem suas ações para que sua atuação seja útil e eficiente e para que a inclusão aconteça de acordo com as exigências da legislação, fundamentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca e Documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva. Os quais garantem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em ensino regular.

Para Tavares (2011) ao professor responsável e comprometido, cabe ativar o diálogo e contribuir para com a formação da identidade cultural do educando. A educação é o instrumento que o educando utiliza para alcançar sua emancipação, para resolver e vencer as barreiras sociais de sua realidade, de sua história.

Ensinar é comprometer-se com o outro e a inclusão escolar desafia uma mudança de atitude diante deste outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, e sim alguém que é essencial para a construção da sociedade que queremos formar (NASCIMENTO, 2007, p. 6).

Para Nascimento (2007), não basta formar engenheiros, arquitetos, médicos, advogados, professores com um profundo conhecimento técnico, sem que aprendam, primeiro, o caráter humanístico e social, pois esses farão dele um ser a serviço da humanidade. Isto é socialização: A junção dos vários segmentos em busca do bem comum, e a escola busca trilhar esses caminhos, pois ela é o centro de onde partem todos esses segmentos. Isto é socialização.

Ainda concordando com o mesmo autor, é função da escola, construir relações de confiança para que a criança possa reconhecer-se e viver como ser em formação. Cada aluno desenvolve-se no processo ensino aprendizagem de acordo com seu próprio ritmo, dependendo da situação, mas todo ser humano é digno de respeito na busca de seu conhecimento e na busca da sua auto realização. A educação não se reduz a métodos de ensino e nem somente ao ambiente escolar. Nesse sentido, a formação humana acontece em todos ambientes de inserção do indivíduo, desde o seu nascimento até as instituições escolares conciliando formação e conhecimento.

Para Rodrigues e Spencer (2010), o papel do professor de ensino regular, como integrante da escola inclusiva, é de suma relevância neste processo, já que o ensino é de sua inteira responsabilidade. Assim, o conhecimento e habilidades sobre como ensinar alunos com NEEs não deve ser atributo nem responsabilidade só de “especialistas”. Os outros profissionais que trabalham na escola precisam adequar-se a estes conhecimentos.

Os autores ainda afirmam que o professor da rede regular de ensino desenvolve papel importante quando se refere à acessibilidade do aluno ao conhecimento estruturado. Esse papel deve ser desempenhado pelo professor tanto na educação regular quanto na educação especial. Quando assume uma sala de inclusão, o professor precisa utilizar-se de instrumentos e signos para realizar a mediação, de modo que o desenvolvimento do aluno seja eficaz. Sobre isto Rodrigues e Spencer (2010, p. 101) afirmam que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Para Mazzota (1993), o educador deve estar preparado e aberto a todos os progressos que possam ajudar em sua prática pedagógica. O autor ressalta que o bom professor de crianças pequenas é antes de tudo um bom observador. A questão principal para um diagnóstico relevante é o que a criança faz e não o que a criança tem. Assim sendo, o papel do professor vai além de sua intervenção prática na relação ensino-aprendizagem. Precisa atuar como observador reflexivo, fazendo reflexões sobre as atitudes e desempenho do aluno no ambiente escolar, à sua aprendizagem, ao seu desenvolvimento e à suas expressões verbais e gestuais diárias, a fim de intervir de maneira eficaz nas dimensões educacionais que precisam ser mais observadas, trabalhadas e mediadas. Assim:

Combinando as qualidades fundamentais no nível atitudinal, cognitivo, instrumental e crítico-contextual, o professor precisa ser aquele educador que, para concretizar o valer, o saber e o saber fazer, entenda, antes de mais nada, a sociedade e a educação em suas várias dimensões (MAZZOTTA, 1993, p.40).

Segundo Ferreira (2009, p. 14), “ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador”. Segundo a autora, os professores desempenha uma das funções mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles exercem um papel primordial na formação e desenvolvimento das gerações futuras. Afirma que o ser humano é a “matéria prima” destes profissionais, e esta é também, a “matéria-prima” mais preciosa para a humanidade, pelo que, se considerar que é na fase de formação e crescimento que os professores executam as suas funções profissionais, podem entender a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os componentes de uma escola. Destacando, nesse grupo, primeiro, os alunos, pois esses são o motivo da existência do professor. Em seguida, os pais, os outros professores, os demais profissionais do grupo gestor e a comunidade em geral.

Assim, conforme Vasconcellos (1995, p. 33).

O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é crer na possibilidade de mudança do outro. A atividade do professor está relacionada à transformação do sujeito educando; se não acreditar nesta possibilidade, seu trabalho carece de sentido.

No entanto, se tratando de educação especial, não compete somente ao professor o sucesso de uma prática docente, bem como não é na educação regular, pois nem sempre as escolas oferecem estruturas materiais e físicas suficientes e adequadas para que a docência seja realizada de maneira plena e eficaz. Ainda

segundo Vasconcellos (1995, p. 33), “[...] algumas mudanças dependem de instâncias superiores, neste caso, a luta é mais longa e exigente”.

Sobre isso Goulart et. al. (2011, p. 47) afirmam que:

A forma como a escola se encontra organizada atualmente não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão de todos, ao contrário, aponta para o restrito de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em detrimento de muitos excluídos [...].

De acordo com o mesmo autor, isto mostra que, devido a falta de materiais e equipamentos apropriados às necessidades e as especialidades e insuficiente formação e apoio aos professores que lidam com a diferença encontradas em suas turmas, o atendimento a alunos com necessidades especiais fica prejudicado em muitas escolas regulares.

Portanto, de acordo com Goulart et. al. (2011, p. 47), os desafios e as barreiras encontrados pelos professores que atuam na inclusão e no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, acabam exigindo uma postura docente mais compromissada com a formação humana dos educandos, além de atribuir-lhes o papel de “[...] identificar e corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, formas e ritmos de aprendizagem.” (GOULART et. al., 2011, p. 47).

Segundo Bessa (2008), o professor deve ter um bom relacionamento, um bom desempenho e uma interação completa com seus alunos. Alguns fatores relevantes para um bom desempenho do professor é: ter um bom relacionamento, ou seja, uma interação professor – aluno, um bom entrosamento; ter bons programas de ensino, pois é por meio destes que o professor consegue transmitir os conhecimentos necessários a seus alunos; escolher bem o método utilizado para apresentar sua disciplina; ter capacidade didática e facilidade de transmitir os conteúdos; conhecer e utilizar bem as técnicas de avaliações, tendo em mente os objetivos propostos; entre outros. Sua função é ensinar, visando alcançar as metas propostas.

Ainda concordando com a mesma autora, o professor do ensino regular deparar-se-á com crianças portadoras de necessidades diferenciadas na sua sala de aula, levando-o a confrontar-se com metodologias distintas, novas práticas, novas técnicas de trabalhos de grupo, novos métodos e diferentes estratégias.

A Declaração de Salamanca (1994) realça igualmente a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas.

Segundo Menezes (2012), os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência que apresentem. A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades diferenciadas, está na qualidade do processo pedagógico, cuja responsabilidade é do professor.

Segundo Freire et al (2010), o professor tem a cumprir no mundo contemporâneo um papel de extrema importância na vida do educando. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa – progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central, em torno da atualidade. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 2010, p. 31). A construção da identidade docente deve estar presente na vida do educando. No mundo contemporâneo o professor busca alternativas para acompanhar as mudanças que ocorre a cada dia. Deve estar sempre buscando novos conhecimentos, pesquisando novas metodologias. Para o autor, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.

Segundo Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício.

Como profissional, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outros são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. O problema está na própria avaliação. Sabemos realmente o que é que fizemos muito bem, o que é satisfatório e o que pode melhorar. (ZABALA, 1998, p.13).

Ainda concordando com o mesmo autor, a prática educativa deve estar presente em todas as atividades profissionais. O professor deve estar atento ao

conhecimento que seus alunos trazem e aproveitá-lo, sempre possível, em suas aulas. A oportunidade de relacionar experiências de vida com os conteúdos da escola favorece a aprendizagem significativa. Essas novas aquisições ocorrem na combinação dos conhecimentos já apropriados, com os novos, numa relação de continuidade. Além disso, as próprias mudanças decorrentes do progresso científico e avanço tecnológico provocam no indivíduo necessidades e interesses que devem, frequentemente, ser renovados e atualizados.

Para Bessa (2008), ao falar do professor não tem distinção entre o professor da classe regular e o professor de apoio. Isso se deve ao fato de entender que, para além de ambos terem um papel importante a desempenhar na integração/inclusão das crianças com necessidades específicas, também se encontram completamente ligados. As inovações decorrentes causaram mudanças de papéis, muito significativas, a estes dois profissionais. O professor da classe é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais e o professor de apoio atua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão.

2.2.1.2 Professor de Apoio

De acordo com Ministério da Educação (1992), entende-se por apoios e complementos educacionais o “conjunto de procedimentos que visam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educacionais”. (p. 13)

Segundo Sanches (1996, p.27) “os apoios e complementos educacionais visam à superação das dificuldades, mas também, a descoberta de talentos e desenvolvimento de potencialidades”. O crescimento do conceito de apoios educacionais e do âmbito da sua aplicação tem ajudado a transformar a visão limitada do apoio pedagógico centrado no aluno, dirigindo-o também para as atividades de aprendizagem. A autora ainda afirma que, para que os apoios e complementos educacionais estabeleçam uma resposta efetiva, “têm de ser uma estratégia resultante de uma análise das necessidades do contexto educacional em questão e um elemento integrador e integrante da filosofia da escola e da sua dinâmica”. (p.28).

Segundo França (2005), a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas e classes regulares tem trazido um novo desafio para os professores e demais profissionais da comunidade escolar, e também na formação dos mesmos, pois veem sendo preparados para o ensino de classes homogêneas. Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 recomende em seu art. 59, inciso III, a existência de “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” (BRASIL, 1996. P.41), a realidade educacional brasileira ainda deixa muito a desejar. Sendo assim:

A política de inclusão articula a ampliação do acesso da educação básica e educação para todos ao movimento de expansão dos processos de escolarização. Contudo incluir não é apenas garantir o ingresso dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum, é criar condições para que o estudante permaneça e vivencie um processo educacional de qualidade (TARTUCI, 2001, p.8).

Segundo Ribeiro (2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 adotou o princípio da inclusão, tendo como compromisso, a formação do cidadão e colocando a Educação Especial como componente integrante da Educação Geral que, defende que o “ensino seja ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais preferencialmente no sistema comum a educação”. (p.56).

Segundo Pereira Neto (2009), entre os vários profissionais responsáveis pelo desempenho, pelo sucesso e pela eficiência da inclusão está o professor de apoio. Esse professor deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o educando deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares.

Apesar da pouca informação sobre as especificidades do professor de apoio, fica evidente a preocupação em caracterizar o trabalho peculiar, devendo estar em acordo com as necessidades singulares de cada aluno atendido, utilizando-se para tal, de auxílios que possibilitem primar pela qualidade do trabalho pedagógico. Outro dado importante, diz respeito ao olhar a este profissional de apoio permanente, não remetendo o a mais um auxiliar para a instituição ao enfatizar a necessidade deste tipo de serviço (PEREIRA NETO, 2009, p.19).

Concordando com o mesmo autor, esse profissional deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento as crianças deficientes.

Segundo Carvalho (2009), em 1997 surge o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho, que determina os Apoios Educativos na Escola. De acordo com os princípios gerais da Lei de Bases do sistema Educativo, em particular dos seus art.ºs 17º e 18º enquadrando-se “numa linha de intervenção que visa fazer da escola o centro privilegiado da ação educativa.” O aparecimento do Despacho Conjunto 105/97, veio regulamentar os apoios educativos e define as funções do professor de apoio educativo.

O referido Despacho recomenda que o contexto normativo dos apoios educativos deva materializar-se num conjunto de ações que constituam uma resposta articulada e integral aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas de acordo com um conjunto de princípios orientadores. Reconhece a importância primordial da atuação dos professores com formação especializada e articula-se com outros projetos, nomeadamente a reorganização da rede escolar, a reestruturação da gestão pedagógica e administrativa das escolas, a descentralização e a criação de condições de maior estabilidade do corpo docente.

De acordo com este Despacho, o professor de apoio educativo passou a ter de desenvolver as suas funções em relação à escola, aos outros docentes, ao pessoal auxiliar e aos alunos com NEE num sentido mais colaborativo e participativo.

Segundo Brasil (1999), neste intuito, dentre os serviços e apoios especializados a atenção volta-se para o Art. 13º em seu item IV que prevê o serviço de Professor de apoio em sala de aula. Segundo a Deliberação, o professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao estudante que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem.

Em relação à formação do professor, no Cap. VII da Deliberação, fica especificado que a formação em nível superior poderá ocorrer em cursos de licenciatura, pós-graduação, ou programas especiais de complementação

pedagógica. Admite ainda, a formação para Educação Especial em Curso Normal ou equivalente em nível médio.

Apesar da pouca informação sobre as especificidades do professor de apoio, fica evidente a preocupação em caracterizar o trabalho peculiar, devendo estar em acordo com as necessidades singulares de cada estudante atendido, utilizando-se para tal, de auxílios que possibilitem primar pela qualidade do trabalho pedagógico.

Tartuci et al (2011), afirmam que o professor de apoio que respeita o processo de humanização de seu estudante precisa oferecer possibilidades concretas para tal. Tais possibilidades precisam se efetivar na vida social e mais especificamente na vida escolar destes indivíduos, vislumbrando e traçando em parceria com o professor da sala regular, uma ação pedagógica eficientemente crítica e reflexiva, que considere as potencialidades dos seus estudantes. No entanto para a parceria ser efetiva, é imprescindível que o papel do professor de apoio seja revisto e compreendido por todos da comunidade escolar. Contudo, sabe-se que a qualificação da prática docente do professor de apoio em sala, ainda necessita maiores ponderações, além da necessidade de dar relevo a algumas concepções que ainda permeiam esta prática.

Segundo Saviani (2007), as escolas por sua vez, encontram-se emaranhadas em problemas presentes há muito tempo na educação, com muitas dificuldades para cumprir seu papel, papel este em que a escola tem o função de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar.

Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, por que se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas. Tal escassez de produção sobre o papel do professor de apoio em sala de ensino regular denota uma falta de clareza em relação a este profissional na comunidade escolar, a prática pedagógica que deverá desenvolver, além é claro, de suscitar uma ambivalência de entendimentos a respeito do papel desenvolvido por este.

Tartuci (2011) afirma que, às vezes surgem problemas entre os professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos. A relação existente entre professores de apoio e professores das salas regulares nem sempre é tranquila e sem conflitos.

O fato de dois professores trabalharem juntos em um mesmo recinto é muitas vezes motivo de críticas de ambos os lados, tanto do professor regente quanto do professor de apoio. A autora ainda ilustra a atuação dos professores de apoio no espaço da sala de aula:

As professoras de apoio afirmam que uma de suas ações é de apoio e de “Estar planejando e dialogando com o professor regente”. De outro modo, apontam o caráter de mediação do ensino em articulação com o professor regente junto ao estudante com necessidades educacionais especiais, ou seja, sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens. Ao afirmar: “Observo suas atitudes [estudante], procuro conduzi-lo ao diálogo com o professor regente, auxílio em suas tarefas desde ouvir a professora regente e concluir suas atividades com maior compreensão e clareza”, a professora de apoio ressalta que o seu envolvimento, além de uma mediação no sentido de estabelecer o diálogo entre este estudante e o professor regente, é uma ação que se assemelha a de um “intérprete mediador” – decifrador – promotor de “escuta” e da “ação de resolução de atividades” mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais. (TARTUCI, 2011, p. 10).

Ainda de acordo com a mesma autora, sendo assim, o aluno é cada vez mais o aluno do professor de apoio e não o aluno incluído no espaço escolar. Afirma-se que o aluno atendido na sala de ensino regular é muitas vezes rotulado como o “aluno incluído”, ou o “aluno deficiente”, ou ainda, o aluno da professora “fulana de tal”, o que se constitui uma exclusão da criança no próprio espaço escolar.

Carvalho (2009), afirma que pensar a escola de forma inclusiva deve ser função de todos na unidade escolar. O professor de apoio deve se constituir um elemento a mais para que o princípio da inclusão possa acontecer. Neste ponto, o professor de apoio precisa tomar posse das concepções circulantes e recorrentes acerca de uma histórica carregada de estigmas sociais, preconceitos e estereótipos. Obviamente que ao compreender o processo histórico das relações sociais, é possível não só rever a prática pedagógica ancorada por concepções equivocadas, mas buscar com a comunidade escolar o rompimento da manutenção ainda presente nos entendimentos acerca das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, suas possibilidades de aprendizagem e o papel fundamental do professor de apoio permanente no ensino regular.

Para Vieira (1999), o professor de apoio é visto como “especialista em deficiência” (p.99), constituindo-se um elemento de consulta para a resolução dos problemas decorrentes de certas adaptações indispensáveis no ensino às necessidades e limitações dos alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (1998), para uma escola ser inclusiva, a mesma deve propor ao ensino regular ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os educandos. Para tanto, elas devem estar presentes no projeto político-pedagógico da escola para tornar viável o atendimento às diversidades dando oportunidades a todos, priorizando em seu currículo e metodologia uma educação de qualidade, visando um crescimento para a escola, o corpo discente e capacitando o corpo docente para enfrentar e vencer as dificuldades que venham a surgir no âmbito da educação inclusiva.

No inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 está definido como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Então é dever do Estado munir as escolas com profissionais que atendam as necessidades especiais dos educandos.

A LDBEN 9394/96 - No capítulo V "Da Educação Especial" Art. 4º é reforçado que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia", III – "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Trazendo em seu Art. 58, que se entende 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.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 em seus artigos 1º e 8º prevê serviços especializados de apoio pedagógico em salas comuns e salas de recursos com atuação de professores especialistas em educação especial, professores regentes e profissionais itinerantes e professores de apoio. E ainda prevê outros tipos de serviços e profissionais.

Como afirma Carvalho (2009), o professor de apoio é um interlocutor privilegiado do professor regente, sendo a convivência e a colaboração entre os dois, essencial para o sucesso escolar e a boa aprendizagem dos alunos com NEEs. Um trabalho em equipe valorizará ambos, no sentido de partilhar saberes, conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Pereira Neto (2009), a escola está se transformando e com ela a sociedade, que reconhece seus limites, reestrutura seus ambientes, rever seus valores. Para alcançar uma educação inclusiva, é necessário que junto com os responsáveis pela política, pensem no papel do professor de apoio.

[...] ainda estamos longe do real sentido da inclusão, seja por insuficiências de políticas públicas específicas de educação, seja por outros motivos, como pressões corporativas, falta de informação e acomodação. Provavelmente as poucas e recentes iniciativas públicas significativas tenham dado um novo fôlego às discussões acerca do processo inclusivo, remetendo-nos às práticas em sala de aula e as ações pedagógicas empreendidas nos espaços de ensino regular (PEREIRA NETO, 2009, p. 33).

Ainda concordando com o mesmo autor, os professores de apoio são membros considerados relevantes e fundamentais para a permanência e sucesso do aluno com deficiência na sala de aula. Acredita-se na relevância dos alunos terem a oportunidade de aprenderem os conteúdos como os demais alunos e que os professores de apoio se sintam responsáveis pelo bem estar, desempenho e aprendizagem dos educandos, pois os mesmos traz a possibilidade de uma resposta educativa mais diversificada e individualizada que beneficie não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, mas a todas.

De acordo com Costa (1995) este mesmo apoio pode ser prestado na classe regular ou numa sala especialmente reservada para a ação. É de acordo com as necessidades e a especificidades do aluno que será determinado o apoio mais adequado. Nas escolas existem diversas práticas, que podem ser considerada como apoio, no sentido de auxiliar o aluno a obter sucesso. O Professor de Apoio deverá organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (2008), o Professor de Apoio à inclusão tem o papel de subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da presença de alunos que possuem Déficit Intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico. Tendo um perfil do seguinte modo:

- Ter habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas;
- Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação;

- Ser especializado na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial;
- Ter disponibilidade de no mínimo 30 h semanais;
- Na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – modulado com 30 horas semanais (equivalente às 2' horas aulas, incluindo as horas atividades, cumpridas nos termos do Estatuto do Magistério) cumprirá sua carga horária de forma integrada com o Professor Regente, não retornando no turno de ampliação da aprendizagem;
- Na 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) – modulado com 30 horas semanais (equivalente às 21 horas aulas, incluindo as horas atividades, cumpridas nos termos do Estatuto do Magistério). Deve atuar em todas as atividades desenvolvidas na série de sua modulação;
- Na escola de Tempo Integral – modulado com 30 horas semanais, no turno regular. Este profissional também poderá ser modulado com 60 horas semanais, sendo 40 horas (equivalente as 28 horas aulas incluindo as horas atividades, cumpridas nos termos do Estatuto do Magistério) mais 20 horas para acompanhamento de estudantes que realmente necessitem de acompanhamento sistematizado e mais individualizado no turno das aulas do currículo básico e também nas atividades curriculares pedagógicas, artísticas e culturais, esportivas e de integração social.

Ainda segundo o mesmo autor, o Professor de Apoio à inclusão será modulado mediante a existência de até 06 alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento numa mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade escolar e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial.

Carvalho et al (2009) afirma que o Professor de Apoio precisa conhecer o seu espaço de trabalho, deve compartilhar ideias e conhecimentos, necessita construir o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador. Ainda afirma que, o Professor de Apoio é peça fundamental no espaço escolar, pois procura inserir os envolvidos no processo ensino-aprendizagem priorizando as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com a meta de ajudar, com eficácia, na construção de

uma educação de qualidade social. Deve ter uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando à garantia do sucesso de todos os alunos.

Ainda em concordância com a autora, assim sendo, para que o professor de apoio consiga alcançar as ações propostas nas Instruções, sua ação pedagógica precisaria contemplar, a partir das singularidades, os diversos conhecimentos para os estudantes com necessidades educacionais especiais; mantendo como referência para a ação pedagógica tudo o que foi produzido ao longo do processo histórico, o que permitiria suscitar diversas discussões, porém, o que precisa ser enfatizado é que o limite do que pode ser aprendido pelas pessoas que apresentam alguma necessidade educacional especial, não é atribuição do professor, ao contrário, este precisa utilizar-se das diversas formas de ensinar para proporcionar ao estudante a aquisição destes conteúdos culturais.

2.2.2 A Interação dos professores com os alunos

Segundo Libâneo (2006), em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é indispensável para que aconteça o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Concordando com Freire (2005), percebe-se uma grande importância muito sobre a interação professor-aluno e uma forte valorização do diálogo como importante método na formação dos sujeitos. Só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos seres humanos. Freire afirma que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Ainda com Freire (2005), quanto mais o professor entender a importância do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão

conquistando em relação aos alunos, pois assim, sentir-se-ão mais motivados, curiosos e mobilizados para mudarem a realidade. Quando o professor trabalha nesse sentido, ele não é visto como um simples transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências e conhecimentos dos alunos com o mundo, instigando-os a refletir sobre seu meio, desempenhando um papel mais humanizado em sua prática docente.

Já para Vygotsky (1991), a ideia de interação social e de mediação é eixo primordial do processo educativo. Pois esses dois elementos estão intimamente ligados ao processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos. A atuação do professor é de essencial relevância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. A qualidade na mediação realizada pelo professor é muito importante para o aluno, pois desse processo dependerão os avanços, os conhecimentos e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem.

Ainda concordando com o mesmo autor, exercer uma prática escolar, considerando essa hipótese, é conceber o aluno um indivíduo em constante construção e transformação que, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo. Ao pensar em uma escola baseada no processo de interação, não se está imaginando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num ambiente de respeito, de valorização, de companheirismo e de construção de conhecimentos, no qual todos se sintam motivados a refletirem em conjunto.

Segundo Silva (2007), A escola passa por uma crise de sentido, os alunos não sabem por que a frequentam, não vê significado em estudar, existe muita evasão, reprovação e violência nas mais diferentes formas e isso acaba por transformar esta relação professor-aluno ainda mais conflitante e difícil de ser trabalhada. O professor deve amenizar este conflito intermediando o relacionamento emocional e afetivo.

Para Libâneo (2006), o aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Educar, do latim *educare*, é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, conforme é explicado por LIBÂNEO:

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...) (1994 p.56.)

Segundo o autor, o professor deve proporcionar ao aluno a possibilidade de utilizar seu pensamento para se desenvolver, crescer, se libertar e sair da inferioridade, da submissão do seu pensamento ao ver de outra pessoa. Na interação professor-aluno, o professor, através da afetividade poderá compreender melhor seus alunos, ter boa convivência e conseguir meios para alcançar seus objetivos.

Para Vygotsky (1991), como a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados, é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro. Essa realidade acaba contribuindo para que as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. O autor ainda afirma que a sala de aula é um dos lugares onde se tem maior oportunidade para a construção de ações partilhadas entre os indivíduos. A mediação é um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1994), a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. A aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, deve também preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem. O professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula. (LIBÂNEO 1994, p. 251)

Ainda concordando com o mesmo autor, a relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseiam no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Cabe ao professor mudar essa situação, pois ele é um profissional preparado para agir e resolver os conflitos que surgirem. Sendo que, essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser ministrado.

Segundo Gadotti (1999), a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o centro do processo pedagógico. É impossível separar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos alunos, uma vez que essa relação é um caminho que leva a aprendizagem, pois ambos - professores e alunos - podem ensinar e aprender, mutuamente, através de suas experiências. Se por um lado é importante a existência de afetividade, confiança, compreensão, tolerância e respeito entre professores e alunos para que melhor se desenvolva a aprendizagem, por outro, os professores não podem deixar que esses sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2010, p.159-160)

Segundo Freire (2010), para exercer sua função, o professor precisa aprender a conciliar autoridade, respeito e afetividade. Ao mesmo tempo em que estabelece normas, deixando bem claro o que espera dos alunos, deve respeitar a individualidade e a liberdade que os mesmos trazem com eles, para neles poder desenvolver o senso de responsabilidade. Além disso, ainda que o docente precise atender um aluno em particular, a interação deve estar sempre direcionada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

Libâneo (2006) ressalta a atuação de alguns professores, não como modelo perfeito de docência, mas como meio de inspiração para que continuem a trilhar um caminho melhor para chegar ao interior e à mente dos alunos. Um aluno não pode ficar passivo e, mesmo que dê alguma resposta errada ou incompleta, o professor precisa fazer uma crítica construtiva. A maneira como a aula é conduzida deve despertar a interesse pelo ouvir e aprender.

Segundo Freire (2010) um professor precisa estar sempre se aperfeiçoando, ter um carinho especial e dedicação pela profissão que escolheu e saber utilizar sua autoridade com moderação e imparcialidade.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994/2006, p.250)

Segundo Masseto (1996), o sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva e companheirismo existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores.

Ainda com o mesmo autor, um professor competente e responsável está sempre pronto a refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus alunos, de modo que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

Para Haydt (1995), o diálogo é um elemento fundamental na aprendizagem, o professor não pode usar sua autoridade a ponto de achar que sua palavra é a que prevalece, pois se houver uma falha na comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, poderá ocorrer o afastamento das duas partes, o que implicará prejuízo na relação de ambos.

Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão. HAYDT, 1995, p.87),

Para Freire (2010), para exercer a autoridade, o docente deve saber da importância do seu trabalho e amenizar com a afetividade a sua autoridade, utilizando o diálogo como forma de alcançar o resultado almejado. O importante é que professores e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, amigável, curiosa, motivadora e indagadora, enquanto falam ou enquanto ouvem. O professor deve usar do diálogo, devendo ser cultivado e ensinado. O professor deve ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os

interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo.

Segundo Siqueira (2011), o professor como facilitador do aprendizado deverá buscar a motivação de seus alunos. Não é uma tarefa fácil, pois a falta de motivação pode ter origem em problemas particulares do aluno como cansaço, necessidades afetivas não satisfeitas. O professor deverá centrar os seus esforços na aprendizagem e, ao trabalhar com ela, tornar o ensinamento significativo para o aluno, fazendo-o sentir que a matéria tem significância para sua vida.

Para Mello (2013), a aprendizagem está ligada a fatores que ultrapassa o ato de ensinar, de criar e aplicar metodologias inovadoras e criativas, o afeto é fator essencial para a aprendizagem e que o papel do professor é também fazer o aluno conscientizar de si mesmo diante a sociedade sabendo aceitar-se e aceitar o outro. “A aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (GOLDANI, 2010, p.13).

Para Maia (2011), aprender é uma capacidade adquirida desde o nascimento e permanece durante toda sua vida. Aprender é uma combinação entre vários fatores: emocionais, pedagógicos, biológicos entre outros e o aprendizado escolar é a base para o desdobramento e desenvolvimento de um aluno. O sentimento que irá surgir no processo de aprendizagem é detalhes em um dia escolar que definirá a influência na aprendizagem.

De acordo com Siqueira (2011), a sensibilidade deve estar presente em um olhar, um gesto, um diálogo de modo que integre à visão do aluno, fazendo-o compreender a sua realidade. “O educador sensível é aquele que questiona suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando uma realidade vista a seu modo, com suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas”(SIQUEIRA et al. 2011, p.6). Outra ferramenta muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem é o afeto.

O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma interação professor-aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem professor entre aluno-professor–no “gostar do professor.” (GOLDANI, 2010,p. 29)

Segundo o autor referenciado, o professor sensível é capaz de entender e compreender os estágios de desenvolvimento do aluno, levando-o a vivenciar um mundo de imaginação, felicidade, sonhos, liberdade, alegria, entre outros.

Segundo Goldani (2010) e Siqueira (2011), o aluno vê o professor como um guia, uma direção, um caminho no qual busca e encontra o aprendizado e o bom relacionamento com afeto e atenção, possibilita ao aluno gostar de aprender. Esta afinidade entre ambos torna a aprendizagem prazerosa, motivadora e interessante. De fato o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, o afeto sendo desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar por parte do aluno uma boa receptiva do mesmo, em querer aprender (SIQUEIRA et al., 2011). O afeto é base, o alicerce para uma aprendizagem mais significativa pois torna-se um facilitador neste processo, capacitando o ser humano.

Para Mello (2013) as relações e convívios em sala de aula fundamentam-se, por intermédio de todos os envolvidos, o professor sendo mediador, zelando pelo desenvolvimento e bom trabalho pedagógico e ressaltando que o carinho, os elogios, a importância da opinião dos alunos, a convivência são maneiras de comunicação e demonstração de afeto. A sala de aula torna-se o ambiente que ocorre a educação emocional. “Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança”. (MELLO, 2013, p.7)

Siqueira (2011) na sala de aula, os alunos devem ter suas necessidades atendidas e suas dúvidas sanadas, pois essa é uma condição essencial para que ocorra a aprendizagem. É nela que ocorre o diálogo, a convivência, o relacionamento, a troca de experiência. “O professor deve influenciar de forma positiva, realçando pontos fortes do seu caráter que despertam no aluno o desejo de aprender, de querer adquirir valores e virtudes, transformando-se em um cidadão crítico” (SIQUEIRA, et al, 2011, p.9).

Alves (2000) afirma que o professor se sente feliz e alegre ao ensinar, além de amar o que faz. Exerce o papel de protagonista que desenvolvendo a magia do agir, do falar e do aprender, dando segurança, autoconfiança e eternizando a aprendizagem. “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujo os olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da

nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”. (ALVES, 2000, p.5 apud MELLO, 2013, p.6).

Para Muller (2008), entre os caminhos a serem trilhados para a aquisição do ensino e da aprendizagem está à relação entre o professor e aluno, mesmo tendo que cumprir a regras, prazos, objetivos, metas esta relação transforma-se no ponto central deste processo de ensino aprendizagem. Na escola a afetividade influi no processo de aprendizagem, nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências expressando opiniões. Outro fator relevante para a aquisição do conhecimento é a identificação que o professor faz do aluno, o tratamento dispensado a ele, compreendendo a sua personalidade.

Segundo Davis (1994), por meio da interação entre professor e aluno cria-se expectativas, intenções e definições que origina uma ligação de esperança que torna harmoniosa ou não. O relacionamento estabelecido entre o professor e o aluno, na escola, os fatores afetivos e cognitivos entre eles exercem influencia decisiva na promoção e aquisição do ensino e da aprendizagem. Nessa relação, cada um procura a realização de seus objetos e desejos.

Segundo Coutinho (2004) toda pessoa tem necessidade de ser aceita, valorizada e amada no seu ambiente de convivência e esta aceitação propicia uma afetividade e bem estar pessoal. “Atitudes e práticas repressoras instalam e reforçam medos e ansiedades irracionais que dificultam a aprendizagem, isso se dá, quando não se propicia ao aluno a oportunidade de tornar racional e compreensível”. (COUTINHO, 2004, p.183)

Para Silva (2007), a interação professor - aluno submete ao meio criado pelo professor, em saber ouvir, dialogar, entender, compreender os alunos e principalmente saber interligar o conhecimento a ser transmitido sem desfazer o conhecimento dos alunos.

Aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o estudante desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem vai aprender. Um dos princípios escopos da mediação é criar vínculos entre educando, o professor e o espaço escolar (CUNHA, 2012, p.82).

Para Freire (2010), ensinar requer desejar o bem, a alegria, não ter medo de expressar o que sente, ser autêntico, ágil, atingir o íntimo do aluno proporcionando a ele novas oportunidades de aprendizagem.

3 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada no município de Simolândia, Goiás, Brasil, onde se localiza as escolas em estudo, tendo como tema “O professor na educação Inclusiva”, focando A prática do professor na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais das escolas públicas da cidade de Simolândia-Go. Objetivou-se, nesse estudo analisar o processo histórico da Educação Inclusiva, a atuação do professor regente e de apoio, para a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico – conceitual;

Etapa 4: Participação e aplicação do questionário e entrevista;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: metodologia e método

Segundo Prodanov e Freitas (2013) metodologia é o estudo dos métodos e especialmente dos métodos da ciência, que consiste em estudar, compreender e avaliar os métodos utilizados para realizar a pesquisa, visando ao encaminhamento e a solução dos problemas investigados. Enquanto método é o modo de proceder, a maneira de agir, o meio propriamente. Assim, metodologia é a ciência integrada dos métodos. A metodologia não procura as soluções, mas integra os conhecimentos adquiridos sobre os métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas e filosóficas. A metodologia guiada pela lógica integra a experimentação e a intuição.

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.14) “A metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa”. A mesma consiste na aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser analisados, observados e utilizados para construção do conhecimento, com intuito de provar sua veracidade e serventia nos vários âmbitos sociais.

Segundo Tartuce (2006) metodologia é o estudo do método; corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. São caminhos a percorrer para chegar ao método.

Cada problema é acompanhado de dados específicos que o distingue de outros problemas, e o método é uma forma de apontar para diferentes caminhos, deixando o campo livre à intuição, à iniciativa, à liberdade. Assim sendo, o método não é, por si só, um meio garantido de não haver erros. O método é imposto. É a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir certo fim ou um resultado desejado. (CERVO & BERVIAN, 2002).

O método pode ser definido como os caminhos a percorrer para alcançar a determinado fim. E método científico como o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 24). A prática científica não é redutível a uma sequência de operações, de procedimentos necessários e imutáveis, de protocolos codificáveis. Tal concepção reduz o método a um procedimento lógico e a pesquisa a um tipo de programa.

O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido desta forma. O método é o reflexo das necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da história. Este estudo foi realizado através do método dedutivo, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013) o método dedutivo consiste em um método que parte do geral, do maior descendo para o menor, ao particular. “Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica” (GIL, 2008, p. 9).

Método Dedutivo (Racionalista: Descartes, Spinoza, Leibniz) Dedução – difere do indutivo por apresentar premissas verdadeiras e por toda a informação já estar, pelo menos implicitamente, nas premissas. Os fenômenos não podem ser explicados sem uma teoria geral ou no mínimo um modelo teórico. Portanto, parte-

se da teoria geral para explicar o particular. É o racionalismo (Só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro). Parte de duas premissas, da qual se retira a conclusão. É uma pesquisa de estilo Sistemático, é racional e segue parâmetros. A revisão sistemática é um recurso importante da prática baseada em evidências, que consiste em uma forma de síntese dos resultados de pesquisas relacionados com um problema específico. Sendo que o estudo realizado está pautado nas normas da ABNT.

3.3 Período da pesquisa

Este estudo iniciou-se em setembro de 2015 e terminou em novembro de 2016.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa são os professores regentes e os professores de apoio das escolas públicas da cidade de Simolândia-GO.

3.5 Estratégias Metodológicas

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário para os professores regentes das escolas públicas da Cidade de Simolândia-GO e para os professores de apoio, das mesmas escolas, foi aplicada uma entrevista.

3.5.1 Questionário piloto

Questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que conformam o questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias.

Na aplicação do questionário piloto se aplicou aos elementos que conferem o departamento de professores das escolas públicas da cidade de Simolândia-Go.

3.5.2 Questionário estruturado

Este questionário foi aplicado para os professores regentes das escolas públicas do município de Simolândia-Go, sendo o mesmo estruturado e contendo 20 perguntas fechadas. O formulário contou com um roteiro (Apêndice A), cujo objetivo foi definir o papel do professor regente e de apoio dentro da unidade escolar em que trabalham, pesquisando práticas pedagógicas eficientes que levem os alunos com deficiências a uma aprendizagem construtiva. Para a aplicação do mesmo, pediu-se o consentimento do grupo gestor das escolas em estudo. O questionário foi distribuído aos professores, em algumas escolas durante o Conselho de Classe, aproveitando a oportunidade de todas estarem reunidos e em outras, durante o intervalo para o recreio dos alunos. Todos os professores participaram sem objeção e de boa recepção.

Sendo assim, aplicou-se um questionário estruturado que, segundo Gil (2010), questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação. Gil (2010, p. 128) considera o questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. As perguntas fechadas são aquelas em que a gama de respostas possíveis é determinada pelo pesquisador.

3.5.3 Entrevista

Para os professores de apoio, das escolas em estudo, aplicou-se uma entrevista estruturada, contendo 08 perguntas. (Apêndice B). Segundo Prodanov e Freitas (2013), a entrevista estruturada pauta sua linha norteadora de pesquisa no preenchimento de um formulário rigorosamente elaborado com perguntas pré-definidas com intuito de obter informações dos entrevistados sobre algum assunto. “É quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência. Com a padronização, podemos comparar grupos de respostas.” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 106).

Para Gil (2008) a entrevista estruturada desenvolve-se partindo de uma relação de perguntas onde à ordem e a redação em si seja invariável para todo o conjunto de pessoas entrevistadas que sempre são muitas.

3.6 Sujeitos participativos da pesquisa

3.6.1 Universo de pesquisa

Segundo Prodanov e Freitas (2013) e Segundo Oliveira (2002), universo são conjuntos de seres vivos e não vivos que são pesquisados com o objetivo de verificar algo para estudo e pesquisa. “O universo ou a população-alvo é o conjunto dos seres animados e inanimados que apresenta pelo menos uma característica em comum.” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 225).

Para Gil (2008) Universo são todas as pessoas que participaram da pesquisa, o total, cada um com características definidas. “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” (Gil, 2008, p.89).

O universo deste estudo compõe-se de:

Quadro1: Universo da pesquisa

Professores Regentes	Professores de Apoio	Total
43	09	52

FONTE: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2016.

3.6.2 Amostra da pesquisa

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 225) a amostra “é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.” Na pesquisa, a amostra se define a partir do universo, pois esta é uma parte do universo selecionada previamente.

Para Prodanov e Freitas (2013, p.89), a amostra é uma parte do universo separada segundo as necessidades da pesquisa. “Amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano.”

Este estudo pesquisou 43 professores regentes e 08 professores de apoio.

Quadro 2: Amostra da pesquisa

Professores Regentes	Professores de Apoio	Total
43	08	51

FONTE: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2016.

3.6.3 Amostragem

Segundo Prodanov e Freitas (2013), amostragem é a busca de dados sobre determinado assunto ou parte de um todo, ligado representativamente na pesquisa. Podendo, cada um que foi incluído, fazer parte da pesquisa. “Denominamos probabilística a amostra que contém qualquer elemento da população-alvo com probabilidade diferente de zero de fazer parte dela.” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.99).

Segundo Cervo e Bervian (2002) a amostragem “procura estabelecer generalização a partir de observações em grupos ou conjuntos de indivíduos chamados de “população” ou “universo”. (p. 12).

Este estudo teve uma amostragem probabilística, pois todos tiveram a mesma oportunidade de responder, porém uma professora não respondeu, para que a pesquisa não tivesse uma interpretação tendenciosa. Sendo assim, responderam os questionários 43 professores regentes e 08 professores de apoio.

3.7 Tipo de investigação

3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

Esta é uma pesquisa aplicada. É mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utiliza instrumentos estruturados (questionários). Deve ser representativa de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele

universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são concretos e menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos criam-se índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico de informação.

A pesquisa científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2008, p.8) para que seus objetivos sejam alcançados, ou seja, para que os métodos científicos sejam atingidos. . E a pesquisa aplicada “têm como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas”. (GIL, 2008, p.27).

A pesquisa tem como finalidade “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 14) e a partir de indagações levantadas com relação a algum ponto ou fato que continua incompreensível e precisam de explicações aceitáveis e respostas que venham esclarecê-la.

Minayo (2011, p. 17) considera a pesquisa como: “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Lakatos e Marconi (2007, p.157), consideram a pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Pesquisar não é só buscar a verdade, mas encontrar respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados por intermédio de métodos científicos.

Para Prodanov e Freitas (2013), existem vários tipos de pesquisas que possibilitam a coleta de dados sobre o assunto que deseja pesquisar. Assim sendo, essa pesquisa quanto à natureza é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência e a resolução de problemas, sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses públicos. A pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (p. 51).

De acordo com Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus

resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.

Para Moreira et al (2002) ao contrário da pesquisa teórica, investigações de natureza aplicada apresentam complexidades metodológicas e éticas muito mais complexas. Devido a estas questões, as práticas de pesquisas aplicadas estão mais frequentemente associadas ao ensino superior e à pós-graduação. Na maioria dos casos, as pesquisas aplicadas exigem e partem de estudos teóricos. Na Academia poucos são os casos de pesquisas de campo que não estejam fundamentadas ou discutidas com base na literatura existente. A teoria não deve, portanto, ser considerada como aspecto restrito às pesquisas bibliográficas. Na sua estruturação mais comum, uma pesquisa aplicada apresenta: a) fundamentação teórica; b) metodologia de pesquisa; c) Análise e discussão dos dados. Neste caso, a fundamentação teórica serve, entre outras possibilidades, de referencial para a análise dos dados, dados estes que foram coletados por meio de uma metodologia compatível com os objetivos de pesquisa e as características do objeto de estudo e do contexto de investigação.

3.7.2 Da forma de abordagem do problema

Quanto ao problema essa pesquisa é quali-quantitativa ou mista, quando em uma mesma pesquisa, ambos os aspectos são usados para recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Pois, segundo Sampieri (2013) essa é um tipo de pesquisa que engloba combinação do enfoque quantitativo e do qualitativo.

Ainda concordando com o mesmo autor, a pesquisa com enfoque qualitativo explora os fenômenos em profundidade; é conduzido em ambientes naturais; os significados são extraídos dos dados; não se fundamenta na estatística e sim em teorias; analisa realidades subjetivas; não tem sequência linear; contextualiza fenômeno; se baseia em hipóteses; tem entrevista, entre outros.

Para Kauark (2010) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. É uma pesquisa descritiva; os pesquisadores utilizam o método indutivo; não

utilizam métodos e técnicas estatísticas; utiliza técnicas para coletar dados no ambiente natural, entre outros.

Já a pesquisa com enfoque quantitativo, segundo Sampieri (2013) utiliza estatística, mede fenômenos; testa hipótese; analisa a realidade objetiva; tem controle sobre os fenômenos; generaliza os resultados, entre outros.

Kauark (2010) afirma que esse tipo de pesquisa “considera o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer uso de recursos e técnicas estatísticas [...]” (p. 26-27).

3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos

Quanto aos objetivos, essa é uma pesquisa descritiva.

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. São exemplos de pesquisa descritiva as pesquisas mercadológicas e de opinião Barros e Lehfeld (2007). A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos. Nesse tipo de pesquisa não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com que o fenômeno acontece ou como se estrutura e funciona um sistema, método, processo ou realidade operacional.

Do ponto de vista de seus objetivos, conforme aponta Gil (2010), a pesquisa descritiva visa descrever o perfil e as características das pessoas, de determinada comunidade ou fenômenos; faz descrição da investigação; utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário e observação sistemática.

Prodanov e Freitas (2013, p.52) ainda acrescenta que na pesquisa descritiva “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”.

O processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes em uma empresa, sistema de produção ou produto Perovano (2014).

3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obteve os dados necessários para a elaboração da pesquisa, esta é: Bibliográfica, Pesquisa – Ação e de Campo.

Segundo Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas por meios escritos e eletrônicos”. Utiliza-se de dados existentes.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que esse tipo de pesquisa é elaborado a partir de material já publicado, constituído de livros, artigos científicos, revistas teses, publicações em periódicos, dissertações, jornais, internet, monografias, entre outros, objetivando inserir o pesquisador em contato direto com materiais já existente sobre o tema da pesquisa, sendo de suma importância que o pesquisador averigua a veracidade das informações obtidas. A Pesquisa Bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não se recomenda trabalhos oriundos da internet.

Em suma, todo trabalho científico, toda pesquisa, todo estudo, deve ser apoiado e embasado na pesquisa bibliográfica, para que não se perca tempo com problemas que já foram resolvidos e possa chegar a conclusões inovadoras. (LAKATOS & MARCONI, 2007)

Já a pesquisa – ação é aplicada para identificar problemas importantes dentro do contexto investigado, determinar um programa de ação para solucionar e acompanhar os resultados alcançados. “Quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 65).

Esse tipo de pesquisa além de propiciar uma associação entre as teorias e as práticas, permite ao pesquisador intervir na situação da organização. GIL (2010, p. 42) afirma que se trata de uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupo, organizações e comunidades”.

Segundo Thiollent (2007) a pesquisa – ação precisa atender dois objetivos fundamentais: o prático, que compreende como a atribuição da pesquisa na solução

do problema em questão e o conhecimento, como esse sendo gerado a partir da solução do problema.

Quanto à pesquisa de Campo, essa se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realiza coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa. Para Gil (2008) busca o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informações para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade.

A pesquisa de campo é “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.59).

Segundo os mesmos autores, esse tipo de pesquisa passa por algumas fases, como: realização de pesquisa bibliográfica sobre o assunto pesquisado; de acordo com a natureza da pesquisa; estabelecer as técnicas que serão utilizadas na coleta de dados e na definição da amostra; é necessário determinar as técnicas de registro desses dados, antes de realizar a coleta de dados, como também as técnicas que serão adotadas em sua análise posterior.

No estudo de campo, “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. (GIL, 2008, p.53). O Estudo de Campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

3.8 Operacionalização da hipótese

Os professores não se sentem preparados para atuar em sala de aula com alunos que possuem necessidades educativas especiais. O professor regente trabalha sem planejar suas atividades com o professor de apoio, dificultando o trabalho em equipe.

3.9 Técnica

Para este estudo foram feitos formulários, O formulário foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior clareza nos resultados. Foram elaboradas questões de múltiplas escolhas para os professores regentes e uma entrevista com questões abertas para os professores de apoio.

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 174) “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se servem uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”.

3.10 Tabulação de dados

A tabulação será feita com o auxílio do programa Excel 2010.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

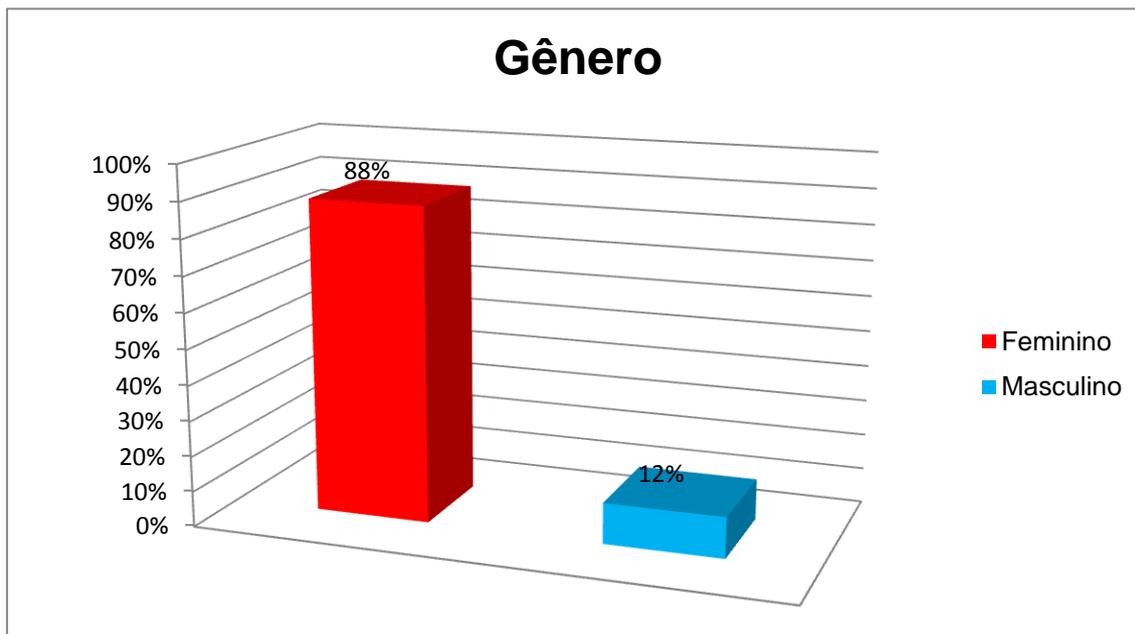
4.1 Questionário respondido pelos professores regentes

Tabela 1: Gênero

Feminino	38
Masculino	05
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 1 Gênero



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016

Através do estudo realizado, observa-se que a maior parte dos professores das escolas públicas da cidade de Simolândia-Go, cerca de 88%. (oitenta oito por cento) são do sexo feminino e apenas 12% (doze por cento) são do sexo masculino, sendo que, inicialmente, era uma profissão masculina onde somente os homens podiam estudar e ensinar.

A educação, durante longo tempo, era função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido por religiosos e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras.

Após a Revolução Francesa, com o crescimento da burguesia, a mulher é chamada a assumir o seu “papel social” na educação dos filhos (FREITAS, 2000). Portanto, não é a sua entrada no magistério que contribuiu para que as separações e discriminações realizadas baseadas nas relações de gênero não estivessem presentes na escola. Elas já estavam entranhadas na instituição escolar e excluir as relações de gênero não dependia somente da aceitação da mulher como docente. “Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino”. (INEP, 2009, p. 22).

Saviani (2005) afirma que a profissão do magistério é marcada pela presença feminina em decorrência do processo histórico-social onde as mulheres são consideradas fortes, lutadoras, trabalhadora, dentro e fora de casa, e mesmo

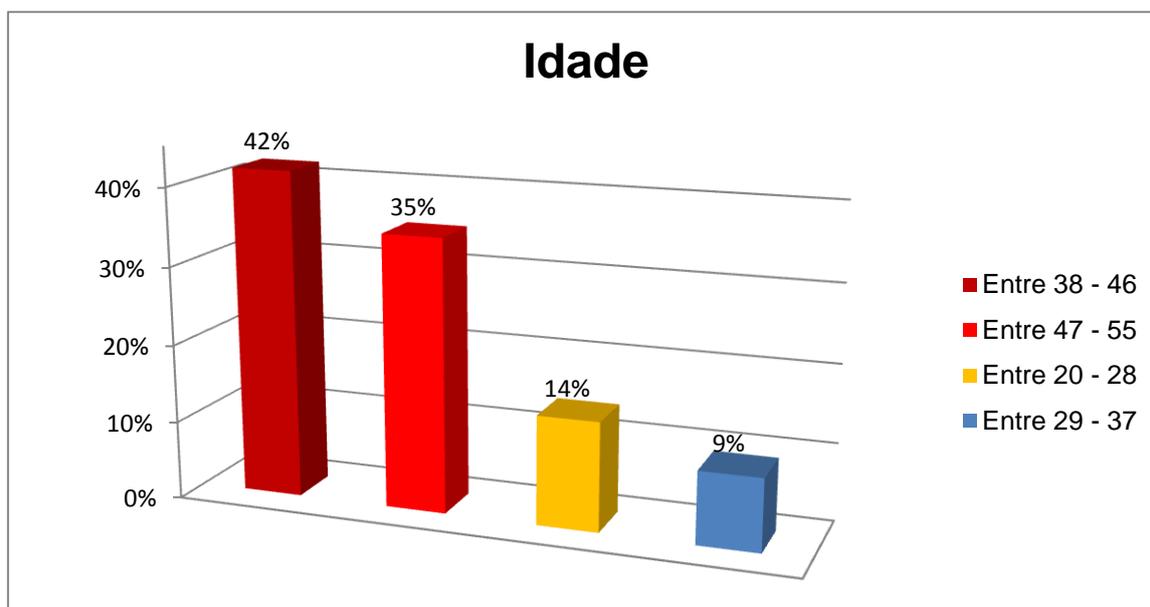
assim, não tiveram seu valor reconhecido como deveria ter. Ainda não são reconhecidas e valorizadas como deveria ser.

Tabela 2: Idade

Entre 38 - 46	18
Entre 47 - 55	15
Entre 20 - 28	06
Entre 29 - 37	04
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 2 Idade



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Outra característica dos professores de Simolândia-Go é a idade. Pela leitura do gráfico, observa-se que a distribuição dos professores por idade revela que cerca de 42% (quarenta e dois por cento) dos docentes têm entre 38 a 46 anos de idade e que 35% (trinta e cinco por cento) estão na faixa de 47 a 55 anos. Já entre 20 a 28 anos tem 14% (quatorze por cento) e entre 29 a 37, 9%(nove por cento).

A média de idade dos professores da educação tem uma pequena variação, quando se toma o conjunto de docentes de cada etapa. Porém, observa-se que as idades que aparecem com mais frequência (moda) variam entre 38 e 46 anos. Revelando um quadro de profissionais maduros e experientes.

Segundo o IBGE, no Censo (2010) “A estrutura etária da população residente no Brasil sofreu profundas mudanças nos últimos 50 anos”. (p. 57)

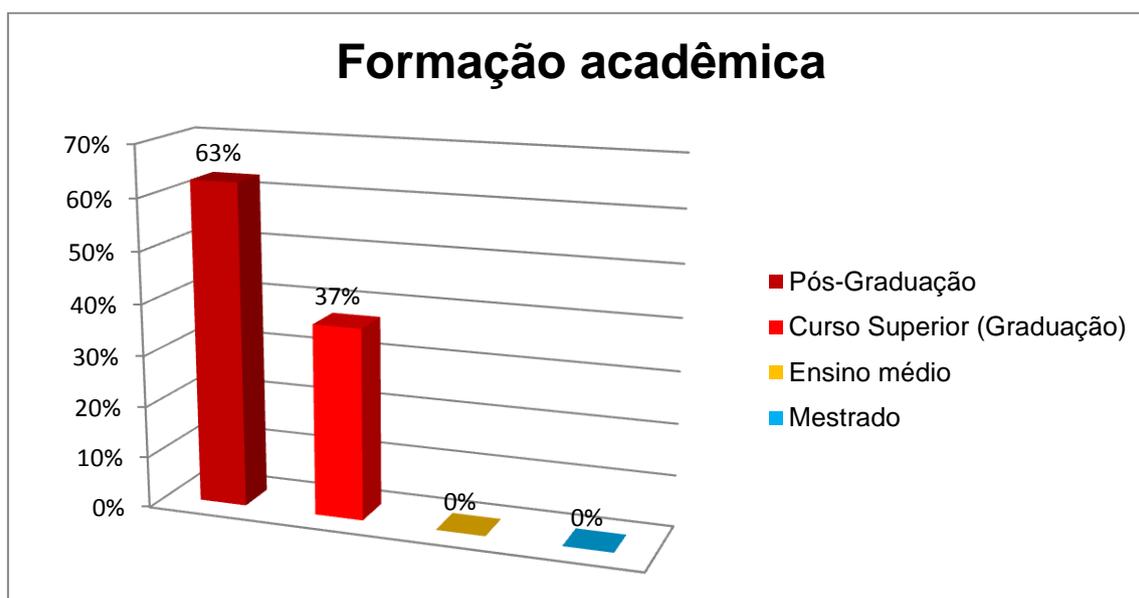
De acordo com o Sendo Escolar da Educação Básica (2014), a em uma pesquisa realizada pelo MEC, comprova que a média de idade dos profissionais da educação básica é de 38 anos. Tendo um reconhecimento positivo do valor da experiência de vida para o exercício da função de professores nessas escolas.

Tabela 3: Formação Acadêmica

Pós-Graduação	27
Curso Superior (Graduação)	16
Ensino médio	00
Mestrado	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 3 Formação acadêmica



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Do total dos professores pesquisados, aproximadamente 63% (sessenta e três por cento) tem Pós-Graduação, 37% (trinta e sete por cento) já possuem Graduação e que nenhum possui mestrado, mas também não tem nenhum somente com Ensino Médio. O que mostra que os quadros de professores estão preparados e possuem condições necessárias, através da sua formação, para exercer um bom trabalho, pois são possuidores do saber e do conhecimento.

Para Tardif (2002), a prática dos docentes compõe-se de diversos saberes, entre os quais são mantidas diferentes relações, como: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais.

A LDB estabelece como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipula como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço”, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

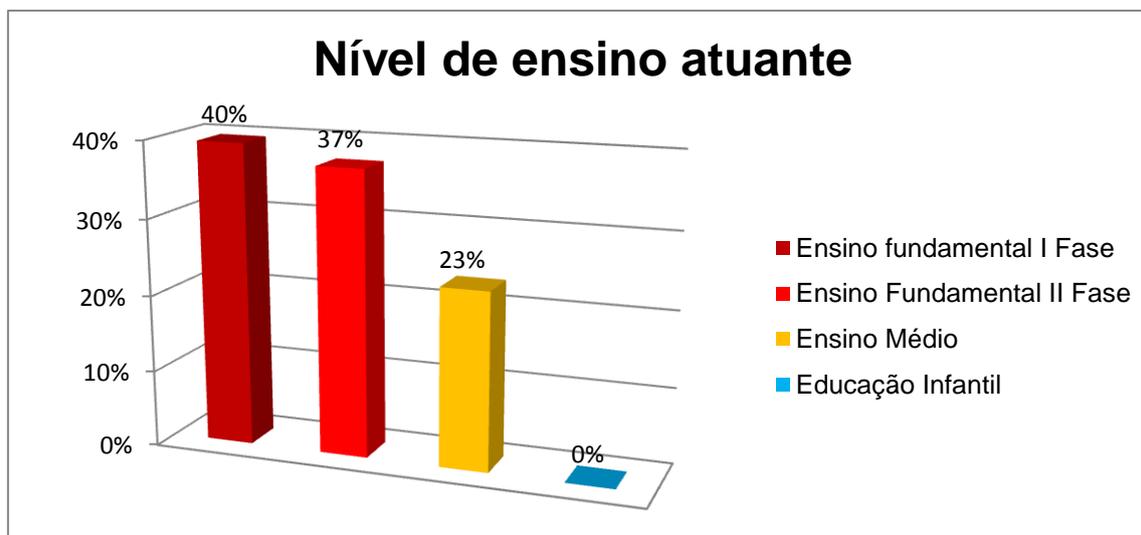
Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227).

Tabela 4: Nível de ensino atuante

Ensino fundamental I Fase	17
Ensino Fundamental II Fase	16
Ensino Médio	10
Educação Infantil	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 4 Nível de ensino atuante



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Através dos estudos realizados, observa-se que o número de escola de Ensino Fundamental é maior, pois entram as escolas estaduais e municipais, onde o numero de crianças nesta faixa etária é maior. Sendo o quadro de professores maior nesse nível de ensino.

Já a Educação Infantil não foi coletado dados devido não ter o profissional da inclusão, pois a mesma não possui alunos especiais nem professor de apoio.

Com relação à preparação e formação do corpo docente que irá lidar com estes alunos especiais a LDBEN/1996, em seu artigo III, recomenda que sejam: 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 salas comuns.

Segundo Brasil (2005) nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, há a definição do novo conceito de Educação Especial, compreendida como uma modalidade transversal, atendimento educacional especializado, complementar e não substitutivo ao ensino fundamental regular, como sugerido na Constituição Federal, artigo 208, inciso III. No que se refere à escola comum, as Diretrizes Nacionais reafirmam que o currículo das escolas comuns é o mesmo, para alunos com ou sem deficiência:

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. (BRASIL, 2005, p. 57).

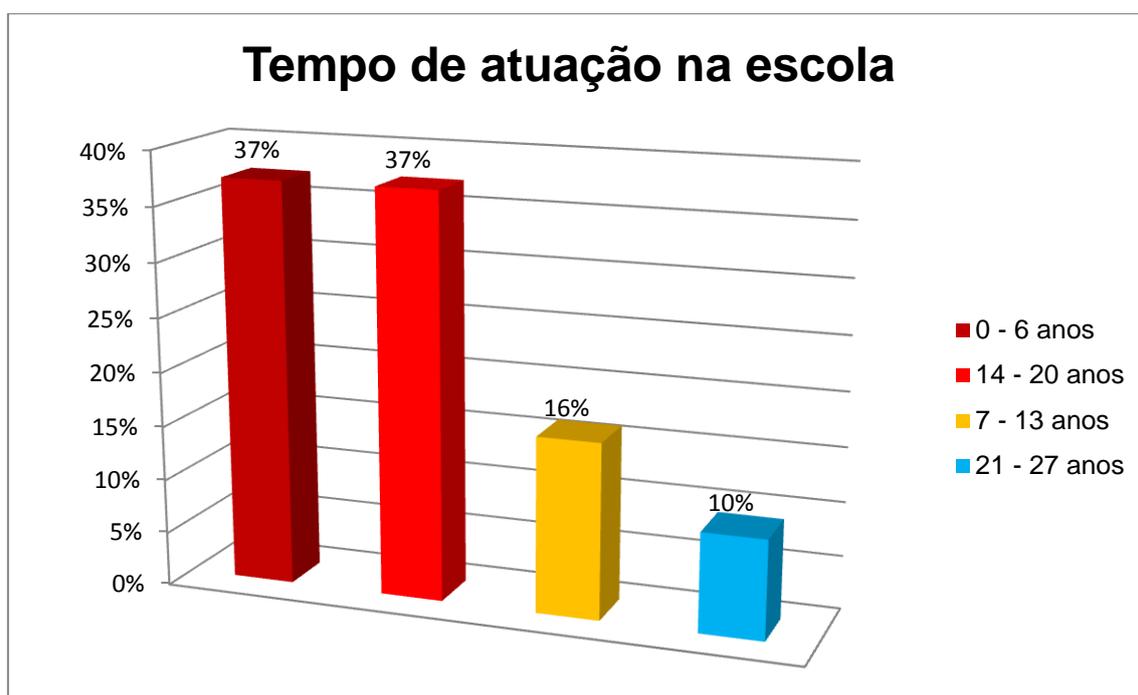
Segundo Brasil (2013, p.168) “a Lei nº 9.394/96 (LDB), define que a educação escolar brasileira está constituída em dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação Superior”.

Tabela 5: Tempo de atuação na escola

0 - 6 anos	16
14 - 20 anos	16
7 - 13 anos	07
21 - 27 anos	04
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 5 Tempo de atuação na escola



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto ao tempo de atuação como professor, em média, 74% (setenta e quatro por cento) atuam entre 0 a 20 anos, tendo então, professores experientes, preparados e em tempo de serviços que mostra experiência. 16% (dezesseis por cento) atuam entre 7 a 13 anos e como minoria, 10% (nove por cento) atuam entre 21 a 27 anos. Pode-se notar que, esse nove por cento já estão aproximando a idade de aposentarem-se e que dedicaram vários anos de sua vida profissional para a atividade docente.

Segundo Alvares (2012), é considerado tempo de serviço àquele que a Constituição determina, ou seja, o que a lei afirma, considerando o tempo de serviço prestado às sociedades de economia mista e às empresas públicas.

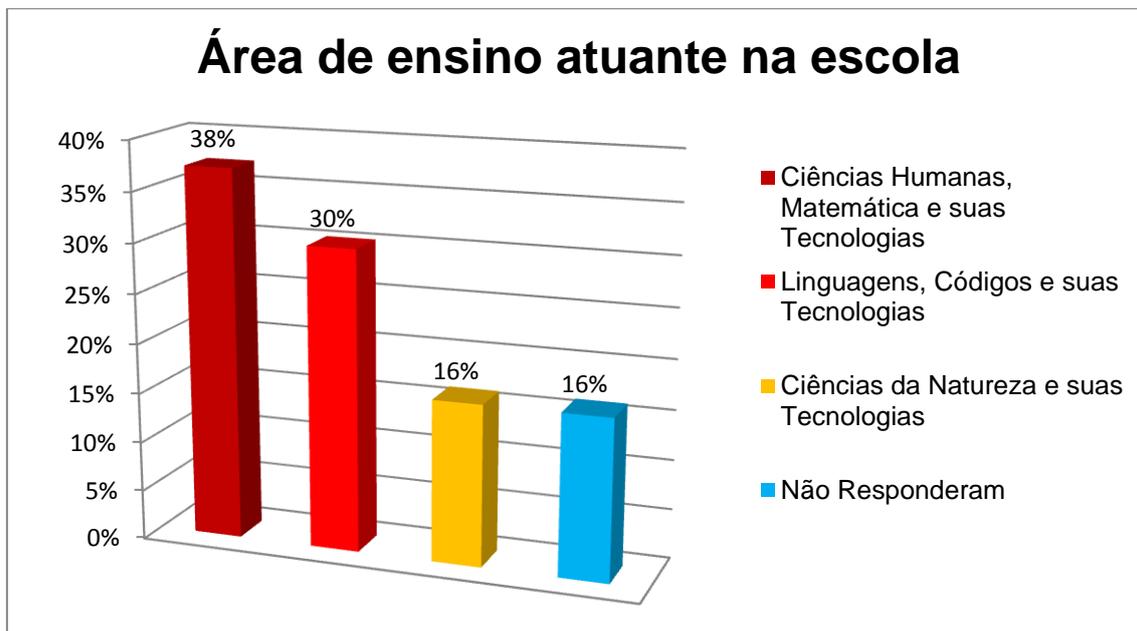
Mendes Neto (2010), uma carreira só é forte e firme se existir, simultaneamente, um plano de carreira, cargos, funções e salários que torna evidente a relevância para a sociedade, referindo ao setor público.

Tabela 6: Área de ensino atuante na escola

Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias	16
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	13
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	07
Não Responderam	07
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 6 Área de ensino atuante na escola



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto a área de atuação na escola, os professores, em sua maioria atuam nas áreas de Ciências Humanas, Matemática e suas tecnologias cerca de 38% (trinta e oito por cento), diferença pouca em relação a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, já que, aproximadamente, 30% (trinta por cento) atuam nessas áreas. Também se percebe um percentual baixo relacionado a Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois apenas 16% (dezesesseis por cento) dos profissionais atuam nessa área.

Portanto, nota-se que, muitos professores em média 16% (dezesesseis por cento) ou mais, não responderam essa questão. Pode-se considerar um percentual grande em relação aos demais. Esse acontecimento dá-se, provavelmente, pelo motivo de terem professores que atuam em duas ou mais áreas específicas.

De acordo com os PCN's (2000) para o Ensino Médio, foram elaborados documentos divididos em áreas de conhecimento, como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Brasil (2013) também faz Considerações sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O currículo foi organizado em áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

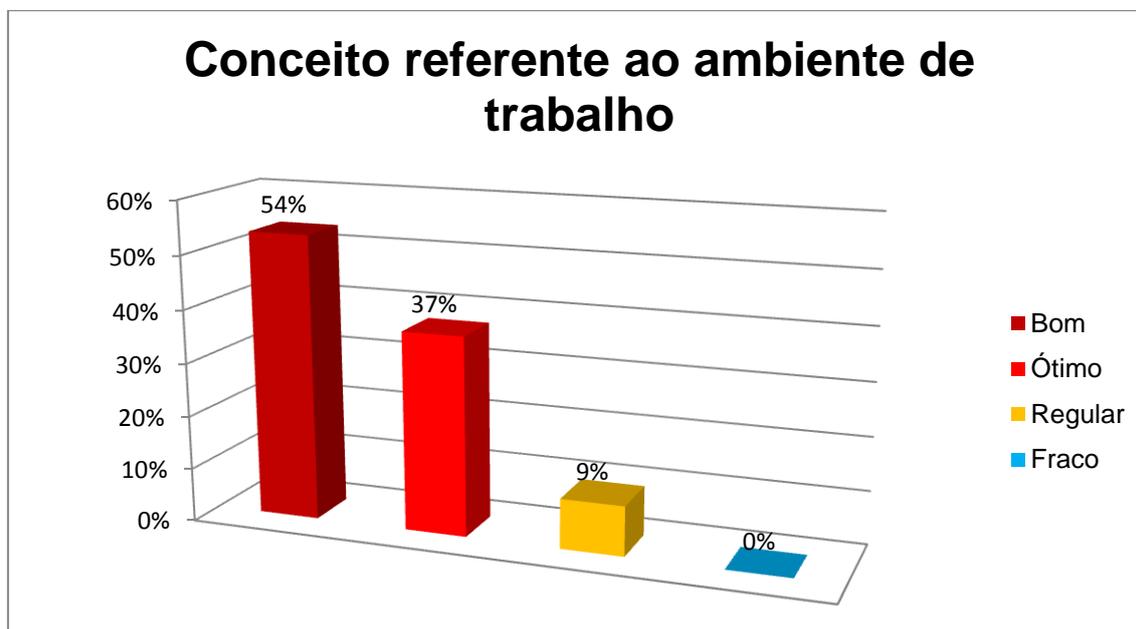
- b) Língua Materna, para populações indígenas
 c) Língua Estrangeira Moderna;
 d) Arte, em suas diferentes linguagens – cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
 e) Educação Física. II – Matemática III – Ciências da Natureza: a) Química;
 b) Física; c) Biologia. IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia;
 d) Sociologia.

Tabela 7: Conceito referente ao ambiente de trabalho

Bom	23
Ótimo	16
Regular	04
Fraco	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 7 Conceito referente ao ambiente de trabalho



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

A concepção dos professores quanto ao ambiente de trabalho demonstra agradar a muitos, uma vez que a maioria, cerca de 54% (cinquenta e quatro por cento) afirmou ser um bom local para trabalhar, e 37% (trinta e sete por cento) considera um ótimo lugar. Nota-se que o local não é problema para desempenhar um trabalho. Apenas 9% (nove por cento) afirmam ser regular.

Segundo Rei (2013), para ter um bom desempenho e sucesso no ambiente de trabalho é fundamental manter boas relações com os colegas de trabalho, pois assim, terá um melhor rendimento e o trabalho tornará tranquilo e prazeroso.

Ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não estiver equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado. (REI, 2013, p.02).

Mosquera e Stobäus (2004), afirmam que para manter um bom relacionamento é preciso compreender uns aos outros, entender e respeitar o fato das pessoas serem diferentes, pois geralmente pensam e agem diferente das demais pessoas.

Tabela 8: Ponto de vista da comunidade escolar referente à inclusão

Importante	33
Imprescindível	04
Secundário	04
Não responderam	02
Irrelevante	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 8 Ponto de vista da comunidade escolar referente à inclusão



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto a visão da comunidade escolar referente à Inclusão sob o ponto de vista das professoras regentes, mostra-se que a grande maioria considera-a importante, cerca de 77% (setenta e sete por cento), tornando esse um ponto positivo. O restante, 9% (nove por cento) considera imprescindível e outros 9% (nove por cento) considera secundário. Portanto, 5% (cinco por cento) não responderam a esse respeito.

Sasaki (2010) já afirmava que a inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela:

[...] representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado. (SASSAKI, 2010, p.18)

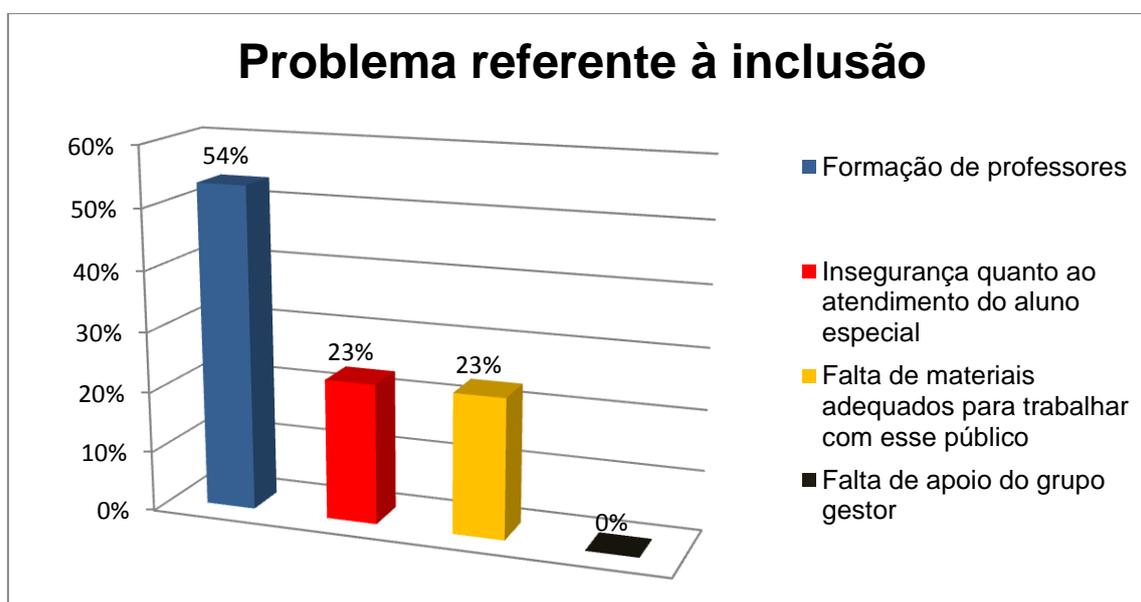
“Assim a inclusão representa um grande desafio para professores e gestores que têm dificuldades em trabalhar questões referentes às diferenças dos alunos”. (POZZATTI, 2007, p. 78).

Tabela 9: Problema referente à inclusão

Formação de professores	23
Insegurança quanto ao atendimento do aluno especial	10
Falta de materiais adequados para trabalhar com esse público	10
Falta de apoio do grupo gestor	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 9 Problema referente à inclusão



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Em relação aos problemas referentes à Inclusão encontrados e enfrentados pelos professores de Simolândia-Go, destaca-se a Formação de Professores com um grande percentual, sendo aproximadamente 54% (cinquenta e quatro por cento), mais da metade dos professores da rede, não são formados na área de Inclusão.

Cerca de 23% (vinte três por cento) afirmam que se sentem inseguros no atendimento ao aluno especial, para os 23% (vinte e três por cento) restante, afirmam que faltam materiais adequados para trabalhar com o alunos que tem necessidades especiais.

Saraiva (2007, p. 12) afirma que são várias as “dificuldades enfrentadas no exercício docente, especificamente relacionada ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais”.

Segundo Tardif (2002), é comum os professores queixarem-se da formação recebida nos cursos de graduação diante do universo de dificuldades que surgem ao ingressarem na profissão e também atribuírem maior valor aos saberes experienciais, porque os saberes oriundos da formação inicial não são suficientes para atender de modo satisfatório a todas as exigências impostas pela prática cotidiana.

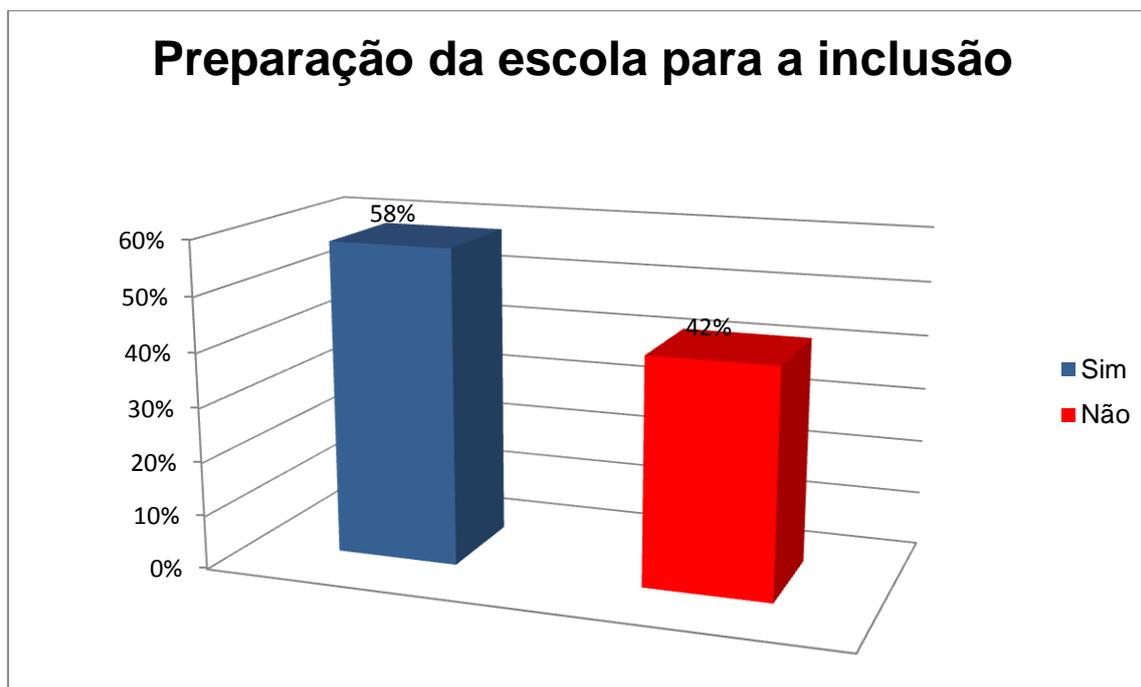
Saraiva (2007, p. 13) ainda diz que “a indisponibilidade de recursos didáticos especializados, que auxiliem a prática do professor, constitui-se como outro fator dificultador”.

Tabela 10: Preparação da escola para a inclusão

Sim	25
Não	18
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 10 Preparação da escola para a inclusão



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Das escolas pesquisadas, no que diz respeito à escola estar preparada para o atendimento ao aluno especial, 58% (cinquenta e oito por cento), em média, afirmaram que as mesmas estão preparadas para recebê-los. E, 42% (quarenta e dois por cento) afirmam que as escolas não estão preparadas para receberem esse público.

Segundo Veltrone (2007, p. 02) “a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos”.

É comum transferir a responsabilidade de aprendizagem dos alunos deficientes, e dos demais, para a escola e por esta não dar suporte adequado para execução das funções de cada indivíduo. “É comum responsabilizar a escola de ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória”. (PAULON, 2005, p.32).

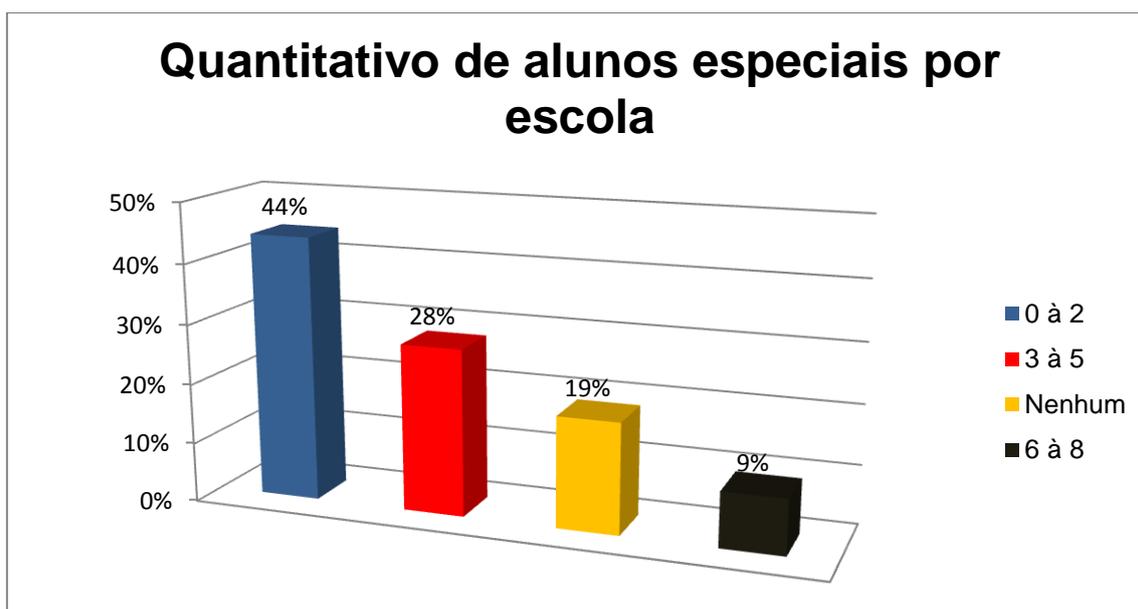
Brasil (2001) afirma que o sistema regular de ensino deve atender a todos os alunos, independente de sua especificidade, todos os considerados excluídos, que são frequentadores da escola, incluindo, neste atendimento, todos os alunos considerados deficientes.

Tabela 11: Quantitativo de alunos especiais por escola

0 a 2	19
3 a 5	12
Nenhum	08
6 a 8	04
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico11 Quantitativo de alunos especiais por escola



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto ao número de alunos com necessidades especiais por escolas, a maioria, 44% (quarenta e quatro por cento) têm de um a dois alunos, 28% (vinte oito por cento) têm de 3 a 5 alunos especiais, 9% (nove por cento) têm de 6 a 8 e 19% (dezenove por cento) não tem alunos especiais, nas salas de aula. É importante ressaltar que esses números são referentes aos alunos especiais que frequentam as escolas e possuem laudos médicos constatando suas especialidades. As escolas são frequentadas por um número bem maior de alunos especiais, portanto, os mesmos não possuem laudos médicos diagnosticando suas deficiências, o que dificulta e impede o atendimento especializado aos mesmos, pois a Secretaria de Educação do Estado só disponibiliza esse atendimento aos alunos com laudos médicos.

Segundo Brasil (2013), a Lei estadual nº 15.830/2015 de 15 de junho de 2015, limita em 20 o número de alunos em classe onde houver alunos deficientes. A lei ainda prevê a contratação de um professor auxiliar, além do regente da classe, dependendo do grau de dependência dos alunos. A regra se aplica às escolas paulistas, públicas e privadas, do ensino fundamental e médio.

Segundo Paulon (2005, p. 28):

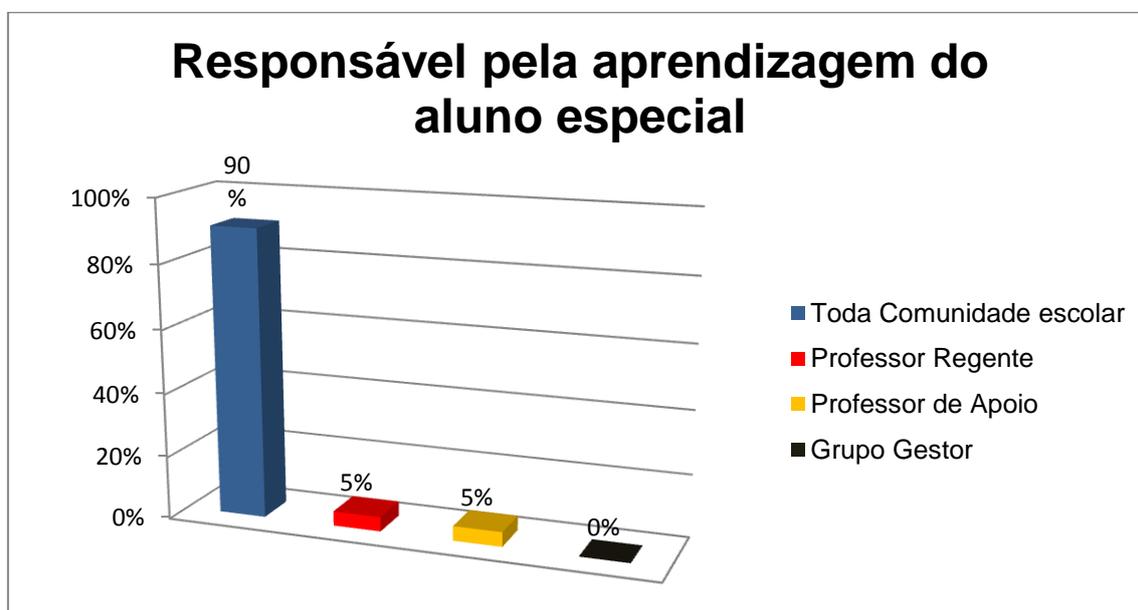
Muitos professores consideram que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso. Mencionam também a necessidade de em algumas situações específicas, a constituição de turmas de alunos diferenciadas.

Tabela 12: Responsável pela aprendizagem do aluno especial

Toda Comunidade escolar	39
Professor Regente	02
Professor de Apoio	02
Grupo Gestor	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 12 Responsável pela aprendizagem do aluno especial



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto a aprendizagem dos alunos especiais, observa-se que a grande maioria, cerca de 90% (noventa por cento), são conscientes e afirmam que a responsabilidade dessa aprendizagem está nas mãos de toda comunidade escolar. Os 10% (dez por cento) restante se dividem entre o professor regente e o professor de apoio.

Segundo Veltrone (2007, p. 08), “Uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos”.

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2006, p.228)

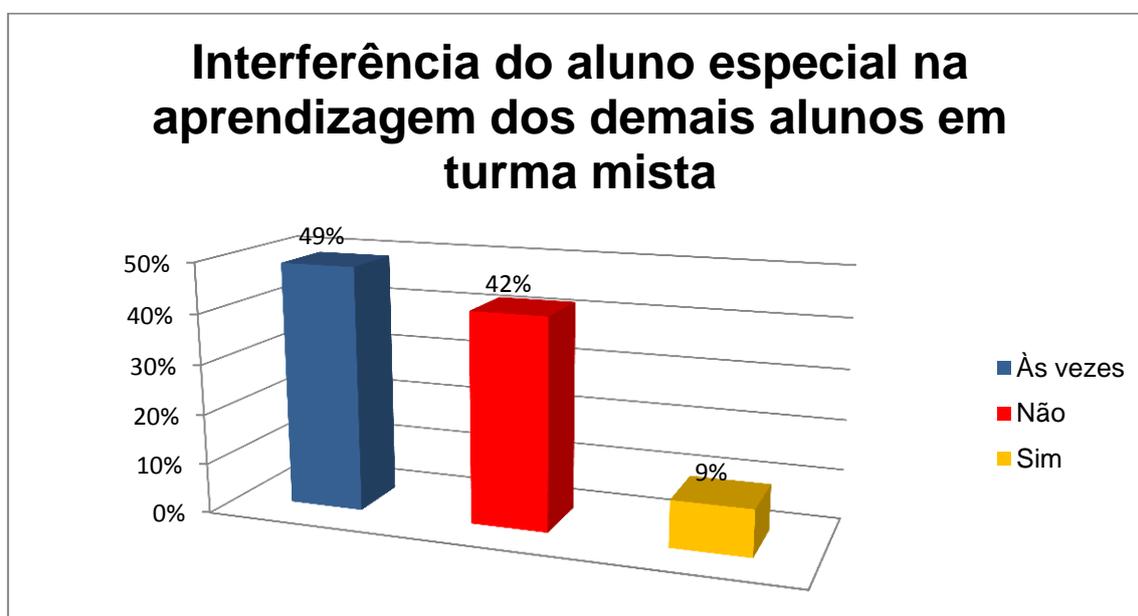
Segundo Veltrone (2007, p. 07), “diversas pessoas devem estar envolvidas neste processo, e não somente o professor da classe comum”. Toda comunidade escolar, professores, país e sociedade devem estar envolvidos nessa aprendizagem.

Tabela 13: Interferência do aluno especial na aprendizagem dos demais alunos em turma mista

Às vezes	21
Não	18
Sim	4
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 13 Interferência do aluno especial na aprendizagem dos demais alunos em turma mista



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Com relação à presença do aluno com necessidades especiais nas salas de aulas regulares e se essa presença interfere na aprendizagem dos demais alunos da turma, dos professores pesquisados, 49% (quarenta e nove por cento) afirmam que às vezes interferem sim. Enquanto 42% (quarenta e dois por cento) afirmam que não

interferem. Portanto, ainda que sendo minoria, 9% (nove por cento) afirmam que há sim uma interferência.

Pozzatti (2007) afirma que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em saber como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos, simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente. Sentem-se inseguros quanto ao quê e como ensinar, tendo em conta as características de uma sala de aula regular que abriga alunos com necessidades educacionais especiais. E, muitas vezes, não contam com recursos e nem com o apoio de profissionais especializados.

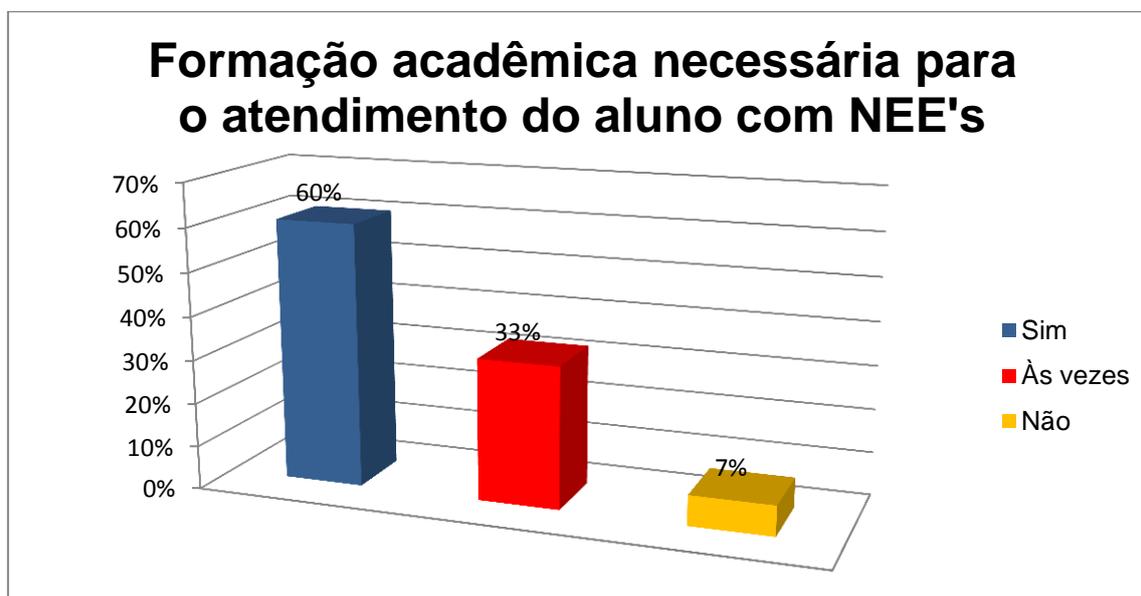
Carvalho (2006, p. 27) destaca que: “Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”. Muitos professores recusam-se a trabalhar com esses alunos enquanto outros os aceitam somente para não entrarem em contradições e evitar atritos com a direção das escolas.

Tabela 14: Formação acadêmica necessária para o atendimento do aluno com NEE's

Não	03
Às vezes	14
Sim	26
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 14 Formação acadêmica necessária para o atendimento do aluno com NEE's



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Dentre os professores pesquisados, cerca de 60% (sessenta por cento) afirmam que para o professor do ensino regular, ou seja, o professor regente poder dar um atendimento adequado e eficiente aos alunos com necessidades especiais precisam ter formação acadêmica ou continuada na área da Inclusão. Enquanto 33% (trinta e três por cento) afirmam que às vezes sim tais professores devem ter formação e cerca de 7% (sete por cento) afirmam que não precisam ter formação, na área específica.

O PNE (BRASIL, 2001), trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (PNE, BRASIL, 2001, p. 40)

Na LDB são previstos “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.” (art. 58, III).

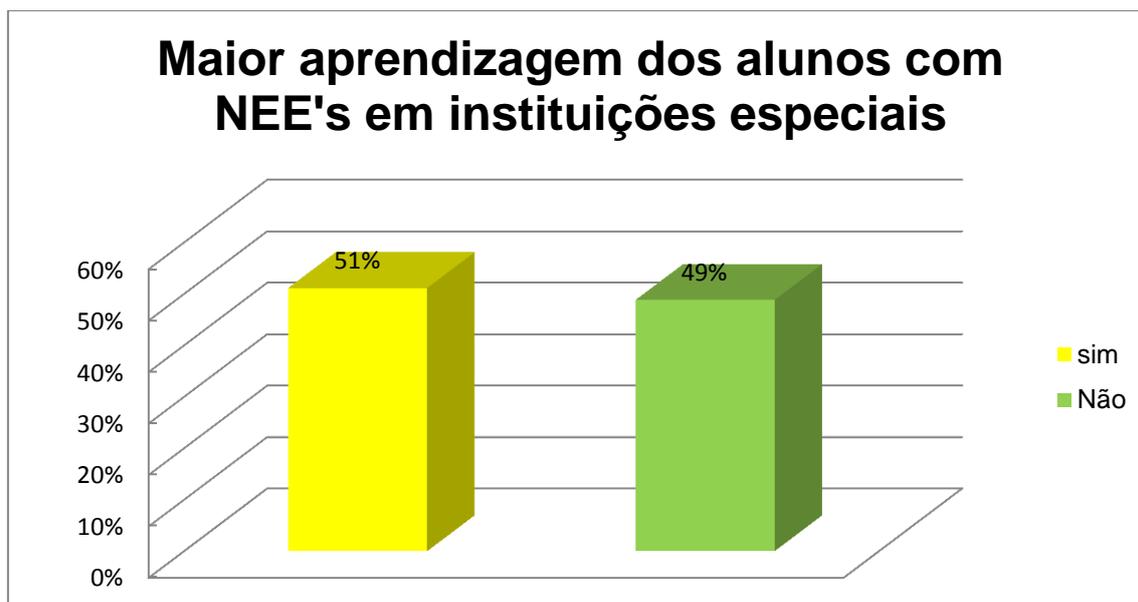
Segundo Pozzatti (2007, p.77), “Os professores que recebem esses alunos são, em sua maioria, pedagogos, ou licenciados em outras áreas e não possuem formação em educação especial, isso quer dizer que não dispõem de conhecimentos específicos dessa área”.

Tabela 15: Maior aprendizagem dos alunos com NEE's em instituições especiais

Sim	22
Não	21
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 15 Maior aprendizagem dos alunos com NEE's em instituições especiais



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Através dos dados coletados, observa-se que, 51% (cinquenta e um por cento) dos professores pesquisados afirmam que os alunos com necessidades especiais obteriam mais proveito e maior aprendizagem se fossem educados em instituições de ensino especial e 49% (quarenta e nove por cento) afirmam que não, que esses alunos podem sim ter uma boa aprendizagem nas escolas e salas de aulas regulares.

Segundo Brasil (2013), no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9394/96) a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 está promulgado como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O Estado então deve prover as escolas com profissionais que atendam as necessidades especiais dos educandos. E através dos mesmos, oferecer uma aprendizagem de qualidade dentro das escolas e classes do ensino regular a todos os alunos independente de suas necessidades e especificidades.

Paulon (2005, p. 33), afirma que "alguns profissionais considerarem as escolas especiais como um espaço inclusivo por proporcionarem um espaço

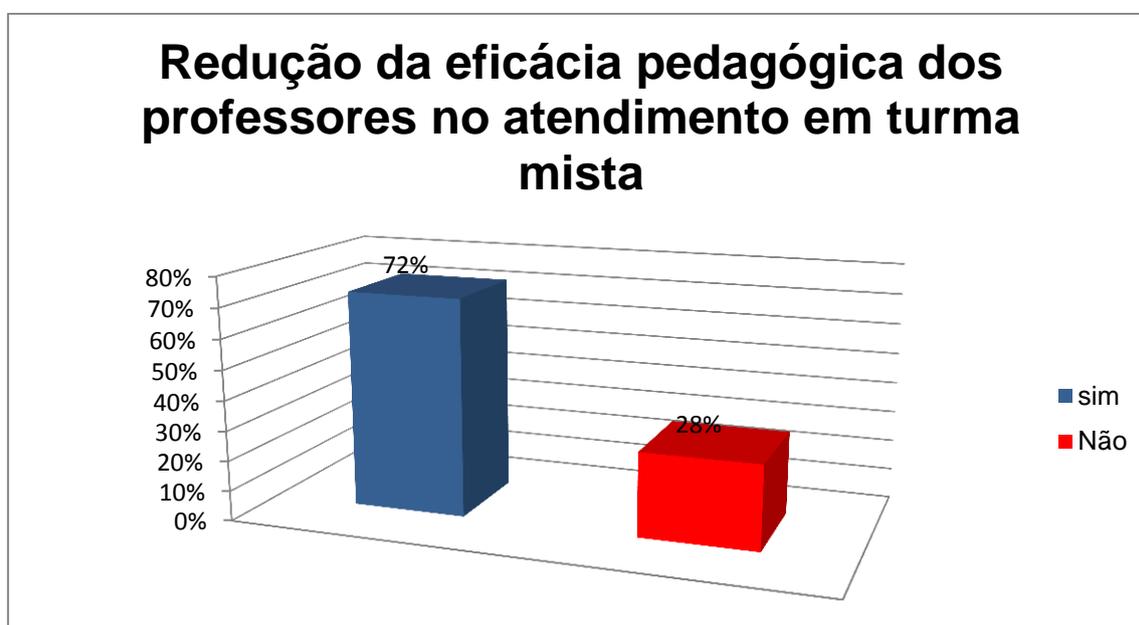
conjunto para os alunos “especiais” ao lado de outras crianças e adolescentes da comunidade”.

Tabela 16: Redução da eficácia pedagógica dos professores no atendimento em turma mista

Sim	31
Não	12
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 16 Redução da eficácia pedagógica dos professores no atendimento em turma mista



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Dos professores pesquisados, cerca de 72% (setenta e dois por cento) afirmam que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educacionais especiais fica reduzida, pois é necessário atender alunos em processos de aprendizagem. Enquanto cerca de 28% (vinte oito por cento) afirmam que não.

Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. (PAULON, 2005, p. 27)

“Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características pejorativas”. (VELTRANE, 2007, p.05).

Ainda concordando com o mesmo autor, conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem. Lembrando sempre que é direito garantido por lei, que esse aluno estude em escola do ensino regular. Sendo assim, “é necessário, portanto, que os professores saibam organizar situações de ensino aprendizagem que possam atender, satisfatoriamente, as necessidades educacionais de todo o alunado, inclusive dos com necessidades especiais”. (VELTRANE, 2007, p.05).

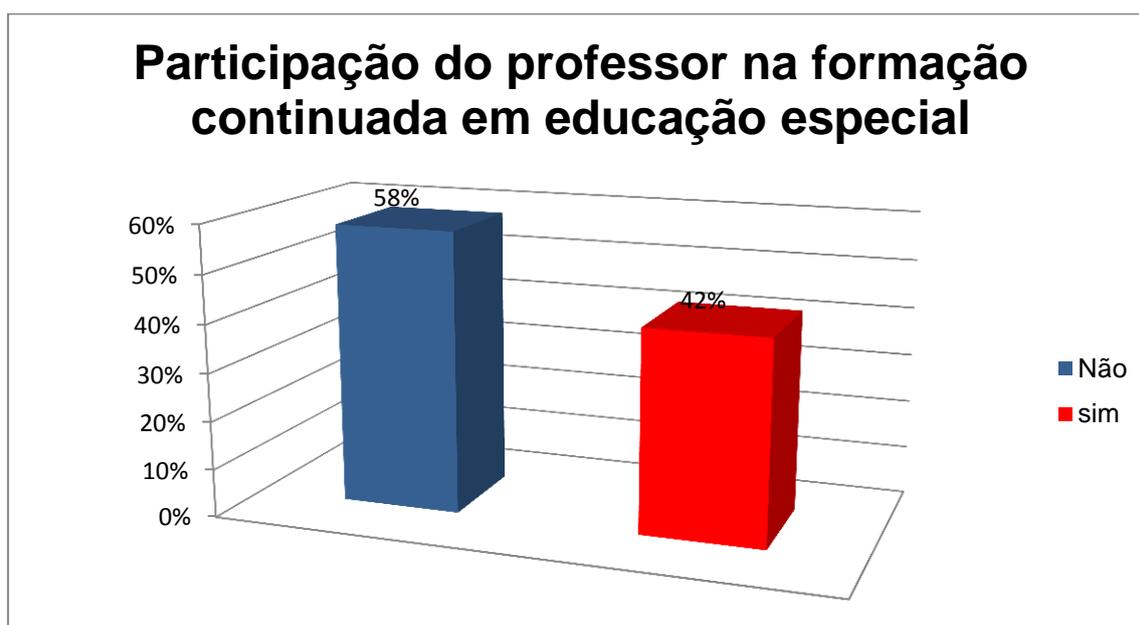
Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

Tabela 17: Participação do professor na formação continuada em educação especial

Não	25
Sim	18
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 17 Participação do professor na formação continuada em educação especial



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto à participação do professor regente em cursos de atualização, especialização ou formação continuada referente à educação especial, 58% (cinquenta e oito por cento) afirmam que não participaram de nenhum curso na área de Inclusão e 42% (quarenta e dois por cento) afirmam que já participaram.

Segundo a resolução do CNE/CEB nº 01/2002 é muito importante e necessário que os professores participem de cursos e formação continuada na área da Inclusão e que nessa formação sejam discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos de Educação Especial, pois essas formações darão possibilidades e capacidades para os professores conhecerem e perceberem a diversidade e especificidade dos seus alunos, identificando as necessidades dos mesmos, criando as ações e fazendo adaptações curriculares necessárias ao atendimento desses alunos.

Na visão da Inclusão os professores devem estar preparados para trabalhar com a diversidade, “inclusive e especialmente com a diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades” (VELTRONE, 2007, P.06).

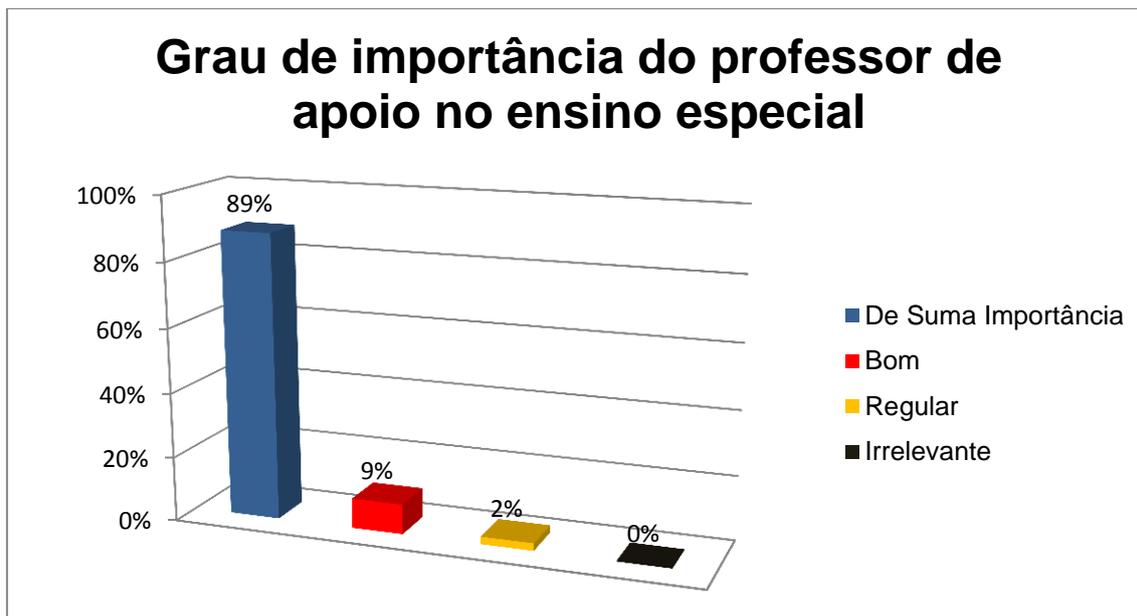
De acordo com Menezes (2012, p 40) a formação do professor é extremamente importante, mas apenas ela não garante a qualidade da educação. É necessário políticas públicas que possam começar a mudar essa visão do que é ser professor.

Tabela 18: Grau de importância do professor de apoio no ensino especial

De Suma Importância	38
Bom	04
Regular	01
Irrelevante	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 18 Grau de importância do professor de apoio no ensino especial



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto a importância do papel do professor de apoio educativo no processo ensino aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, cerca de 89% (oitenta e nove por cento) dos professores regentes afirmam serem um papel de suma importância. 9% (nove por cento) afirmam serem bom e 2% (dois por cento) afirmam serem regulares.

De acordo com Goiás (2003), o Professor de Apoio é peça primordial no ambiente escolar, pois procura interagir os envolvidos no processo de aprendizagem, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolve competências e habilidades para lidar com as diferenças com o intuito de contribuir efetivamente na construção de uma educação inclusiva de qualidade social.

Segundo Tartuci (2011) a ideia de que pensar a escola de forma inclusiva deve ser função de todos na unidade escolar. O professor de apoio deve se constituir um elemento a mais para que o princípio da inclusão possa acontecer e os mesmos não devem ser responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do aluno, uma vez que o aluno é aluno da escola e não, somente, do professor de apoio.

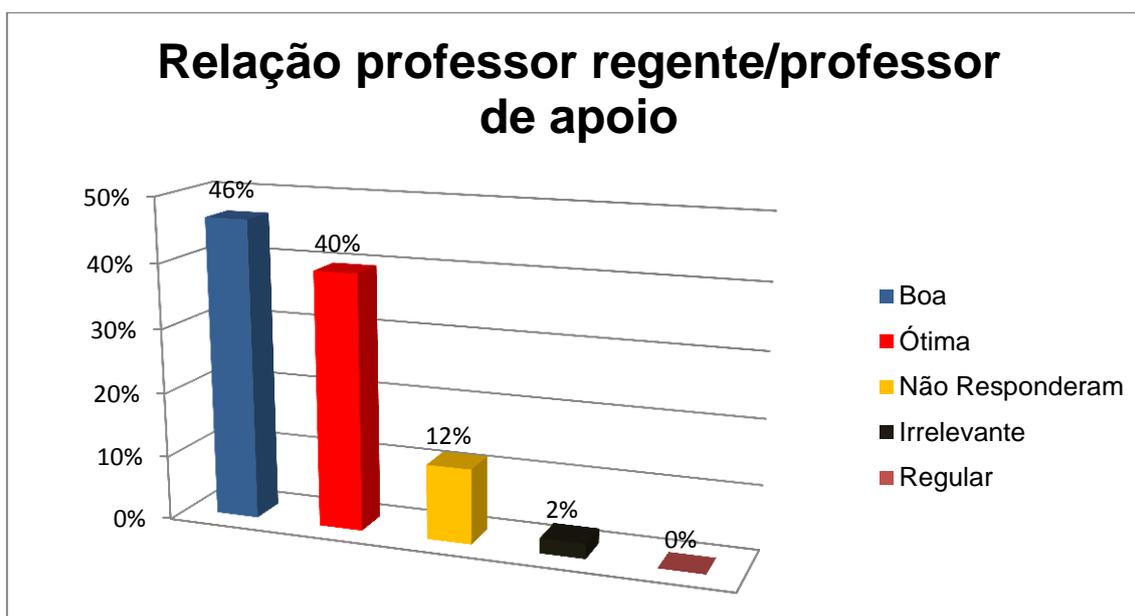
No inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 está promulgado como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O Estado então deve prover as escolas com profissionais que atendam as necessidades especiais dos educandos.

Tabela 19: Relação Professor Regente/Professor de Apoio

Boa	20
Ótima	17
Não Responderam	05
Irrelevante	01
Regular	00
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 19 Relação professor regente/professor de apoio



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Em qualquer ambiente de trabalho é importante ter um bom relacionamento pessoal e boa convivência entre os indivíduos envolvidos. Sobre a relação e a convivência entre os professores regentes e o de apoio, cerca de 46% (quarenta e seis por cento) afirmam serem boa, cerca de 40% (quarenta por cento) afirmam serem ótima e 2% (dois por cento) afirmam serem irrelevante, enquanto cerca de 12% (doze por cento) não responderam esse quesito.

Observa-se que existe um bom relacionamento entre o professor de apoio e o professor regente. De acordo com Carvalho (2009), O professor de apoio constitui-se em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos com NEEs.

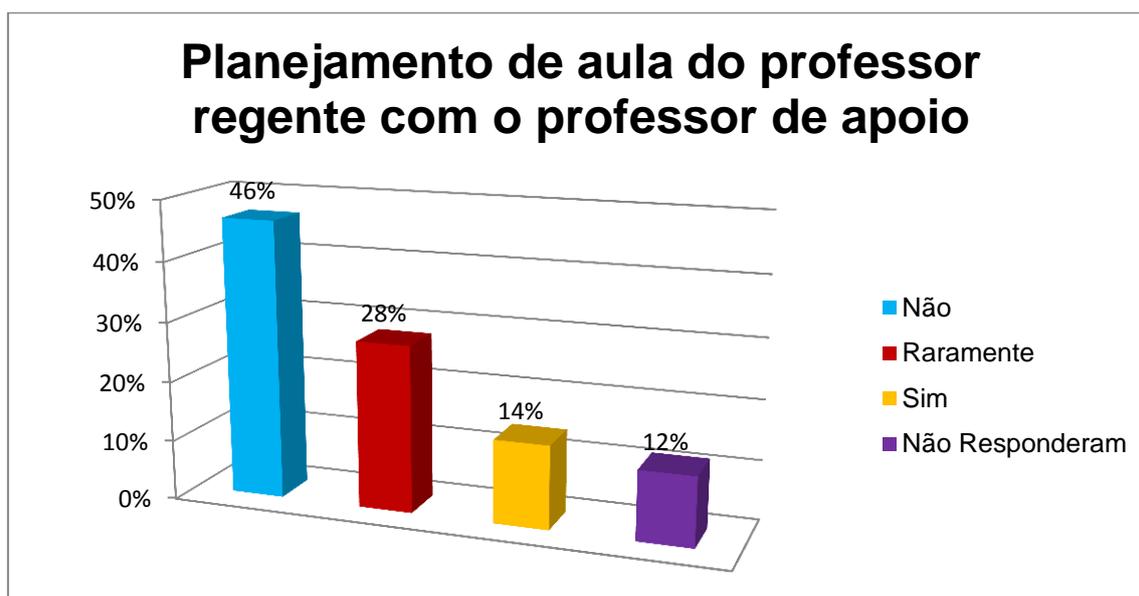
Segundo Tartuci (2011), a relação existente entre professores de apoio e professores regentes nem sempre é pacífica e sem conflitos. A situação exige que os dois professores atuem juntos em um mesmo ambiente e isso muitas vezes proporciona motivo de críticas de ambos os lados, tanto do professor regente quanto do professor de apoio.

Tabela 20: Planejamento de aula do professor regente com o professor de apoio

Sim	06
Não	20
Raramente	12
Não Responderam	05
TOTAL	43

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Gráfico 20 Planejamento de aula do professor regente com o professor de apoio



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto ao planejamento de aulas, os dados obtidos mostra que, cerca de 46% (quarenta e seis por cento) dos professores regentes não planejam suas aulas juntamente com o professor de apoio. Cerca de 28% (vinte oito por cento) raramente planejam juntos, e somente cerca de 14% (quatorze por cento) planejam juntos e 12% (doze por cento) não responderam.

Sabe-se que o planejamento em conjunto é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. “O trabalho em parceria entre os professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderão

auxiliar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais”. (VELTRONE, 2007, p. 06).

Tartuci (2011, p.10) afirma a atuação dos professores de apoio no espaço da sala de aula: “As professoras de apoio afirmam que uma de suas ações é de apoio e de estar planejando e dialogando com o professor regente”.

Para Carvalho (2009), um planejamento em conjunto é muito importante, um trabalho conjunto valorizará ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional.

4.2 Entrevista com as professoras de apoio

Quadro 3: Gênero/Idade

PROFESSORAS	GÊNERO	IDADE
P - 01	Feminino	36
P - 02	Feminino	37
P - 03	Feminino	38
P - 04	Feminino	40
P - 05	Feminino	42
P - 06	Feminino	51
P - 07	Feminino	47
P - 08	Feminino	46

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

É através do magistério, considerado um trabalho feminino, por excelência, que a mulher brasileira pôde abrir caminho ao exercício profissional. É por natureza, o dom de ensinar que a mulher possui. É possível comprovar isso através das informações transmitidas pelo quadro onde mostra que, todas as professoras de apoio atuantes nas escolas públicas da cidade de Simolândia-Go são mulheres. Pode-se perceber, também, pela idade, que todas são experientes, tem responsabilidade e maturidade suficiente para exercer o ofício com profissionalismo.

Na escola a discussão sobre gênero sempre aconteceu. Para Louro (1997, p.89), “é impossível pensar sobre a instituição [escola] sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino”.

Segundo Freitas (2000), a mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e se estes tivessem uma moral reconhecida. Todos poderiam fazer o curso de formação a partir dos 18 anos, mas na hora de entrar no mercado de trabalho havia uma diferenciação.

É perceptível a presença cada vez maior de mulheres no magistério e esta situação data de longo prazo. No caso do ensino dos anos iniciais, de acordo com Carvalho (1999), a predominância feminina já vem desde os anos 20 do século passado. “Muito pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero”. Carvalho (1999, p.178).

Segundo o IBGE (2010) “Outro fato que pode ser observado é o maior quantitativo da população feminina em relação à masculina, em todos os Censos Demográficos”. (p. 61).

Quadro 4: Dados pessoais de formação e atuação

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEL DE ENSINO ATUANTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
P - 01	Normal Superior	Ensino Fundamental I Fase	5 meses
P - 02	Cursando Pedagogia	Ensino Fundamental I Fase	5 meses
P - 03	Pedagogia	Ensino Fundamental I Fase	13 anos
P - 04	Curso Superior	Ensino Fundamental I Fase	Não Respondeu
P - 05	Pedagogia	Ensino Fundamental I Fase	6 meses
P - 06	Não Possui	Ensino Fundamental I Fase	3 anos
P - 07	Pós-Graduação	Ensino Fundamental II Fase	21 anos
P - 08	Pedagogia	Ensino Fundamental II Fase	5 anos

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

É interessante ressaltar que todas as professoras de apoio que trabalham nas escolas públicas da cidade de Simolândia-Go atuam no Ensino Fundamental e a grande maioria é graduada em Pedagogia, apenas uma tem Pós-Graduação e outra, não possui graduação. Quanto ao tempo de serviço, algumas responderam referindo ao tempo total de atuação, outras se referiram ao tempo de atuação na função de professor de apoio.

Atualmente a formação de “professores tem sido tema constante nas discussões de pensadores e educadores, preocupados com a formação de um

profissional reflexivo, capaz de atuar com responsabilidade e comprometimento para uma educação de qualidade”. (MENEZES, 2012, p 40).

A formação de professores é um assunto muito discutido entre os professores de todas as escolas e é apontado como um dos problemas encontrados pelos mesmos na execução das suas funções porque, para garantir uma educação de qualidade faz-se necessário uma boa formação. “A formação de professores para a inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade. E uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos”. (VELTRONE, 2007, p.08).

Para Saraiva (2007, p. 10) “todo o corpo docente deverá possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade de seu alunado”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação divide a educação em dois níveis: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Ensino superior. Além da LDB, o Ensino Fundamental é normatizado por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

É relevante citar a proposta de organização vinculada nos PCN’s que, de segundo o colocado no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, declarando que: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Quadro 5: Concepção a respeito do ambiente de trabalho

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P – 01	Bom, as companheiras são compreensivas, ajudam no que precisam, colabora devido o aluno ser especial.
P – 02	É um ambiente onde todos respeitam o trabalho de cada um, ajudando um ao outro de alguma forma.
P – 03	Ambiente agradável com pessoas que me respeitam e respeitam meu trabalho, professores com compromisso à aprendizagem dos alunos.
P – 04	Um ambiente bom para trabalhar.
P – 05	Bom.
P – 06	Ótimo. Todos procuram cooperar com o que pode.
P – 07	Em um ambiente onde existem opiniões diversas, porém em busca constante para sanar as dificuldades de cada indivíduo.
P – 08	Ambiente agradável, acolhedor em que os funcionários buscam conhecer, integrar e manter atualizado.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quanto ao ambiente de trabalho, segundo os professores entrevistados, é um ambiente agradável, bom para trabalhar, acolhedor, com colegas amigáveis, compreensivos, comprometidos, colaboradores, que se respeitam e compromissados com a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Rei (2013), Quando se tem um bom relacionamento com os colegas de trabalhos, com grupo gestor, demais funcionários e com os alunos, o trabalho se torna completo, tranquilo e prazeroso. “Todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional”. (REI, 2013, p. 02).

Ainda concordando com o mesmo autor, Quando os professores, grupo gestor e demais funcionários de uma escola relacionam-se bem, as chances de atingirem uma estrutura forte, firme e funcional no meio são maiores.

É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos. (REI, 2013, p.03).

Mosquera e Stobäus (2004 p.93) alertam que: “Grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas”.

Quadro 6: Visão da comunidade escolar quanto à inclusão na percepção das professoras de apoio

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P – 01	De maneira agradável para alunos com necessidades especiais e também vê que conviver na escola é um socialismo.
P – 02	Na escola na qual atuo vemos a inclusão como uma forma de alunos especiais, aprender e desenvolver em todos os aspectos. Social intelectual e individualmente.
P – 03	Como um desafio, mas que abraça os desafios buscando estratégia para superá-los.
P – 04	Como um desafio, mas que abraça os desafios.
P – 05	Trata bem.
P – 06	Importante
P – 07	A maioria dos docentes desta unidade escolar veem como algo desafiador e novo, entretanto ainda há resistência por parte de alguns, pois é algo inovador que terá um a contribuição imensurável na aprendizagem.
P – 08	Como algo novo, desafiador que precisa conhecer.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

A visão que a comunidade escolar tem da Inclusão é como algo positivo, oportuno e importante, como uma possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais. Também é vista como algo novo, um desafio, com pessoas que abraçam os desafios na busca constante de conhecimentos e aprimoramento na execução de suas funções.

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. (PAULON, 2005, p 34),

Mantoan (2005) afirma que inclusão é interagir com o outro, é entender e estar ao lado do outro, conviver e respeitar a diferença do outro, é mais que estar no mesmo ambiente, é socialização, é desfrutar e compartilhar com o outro. “Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. (MANTOAN, 2005, p. 24).

Para Menezes (2012), a inclusão não se resume a dar apoio somente para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, ou qualquer tipo de deficiência ou limitações, no processo de aprendizagem, “mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que todos obtenham sucesso no

ambiente escolar e conquistem os seus objetivos de acordo com a sua função neste”. (MENEZES, 2012, p.35).

Quadro 7: Preparação da escola para a inclusão

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P – 01	Mais ou menos tem alguns materiais didáticos que é possível trabalhar, mas deveria ter mais opções, mais objetos criativos para envolver e melhorar o aprendizado do aluno.
P – 02	Em minha opinião ainda precisa melhorar em muitos aspectos. Mas aos poucos a escola vai se adequando as necessidades de cada um.
P – 03	Não. Dependendo das necessidades os professores não estão preparados, mas é preciso descobrir estratégias que minimizem as barreiras encontradas pelo aluno e professor, ou seja, a escola em geral.
P – 04	Não.
P – 05	Não
P – 06	Não
P – 07	A escola foi adaptada para receber alunos com necessidades especiais físicas. Porém, não tem um espaço adequado para o apoio pedagógico necessário, faltam materiais pedagógicos adequados e também o número de profissionais insuficientes.
P – 08	Acredito que ainda não, pois para que haja uma escola inclusiva será necessária uma estrutura adequada, professores capacitados, além de profissionais para apoios pedagógicos como médicos, psicólogos...

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Quando questionados a respeito das escolas estarem preparadas para a Inclusão e para receber e atender os alunos inclusos, as respostas não foram muito animadoras nem positivas. Alguns professores entrevistados logo responderam de maneira clara e objetiva que não, que as escolas não estão preparadas para atender esse público.

Alguns responderam que as escolas ainda precisam melhorar em muitos aspectos, os materiais didáticos que possuem são poucos, necessitando de mais materiais diversificados, criativos, atrativos, que envolvessem os alunos contribuíssem com uma melhor aprendizagem para os mesmos. Mas, aos pouco as escolas iam se adequando as necessidades de cada aluno.

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. (VELTRONE, 2007, p.02).

Também foi citada a falta de preparação dos professores para determinadas necessidades e a necessidade de encontrar estratégias adequadas para minimizarem as barreiras encontradas pelos professores e alunos, bem como toda comunidade escolar. Inclusão, portanto, não significa “simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica”. (BRASIL, 2001, p. 34)

Obtiveram-se informações afirmando que as escolas foram adaptadas para receberem alunos com necessidades especiais físicas. Porém, não tem um espaço adequado para o apoio pedagógico necessário, faltam materiais pedagógicos adequados e também o número de profissionais que atuam na área é insuficiente. “Se a escola não possui verba ou apoio pedagógico, deve estar sempre atenta a possibilidade de fazer parcerias com entidades de educação especial, exigir o apoio previsto em lei”. (MENEZES, 2012, p. 34).

Uma das professoras entrevistadas citou que, além dos problemas já referidos como falta de estrutura adequada, falta de professores capacitados, falta de profissionais de apoio pedagógicos, também há a falta de médicos, psicólogos, profissionais da área da saúde para contribuir com a escola, tornando-a realmente inclusiva. Sabe-se que o sucesso de uma política inclusiva “depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade”. (PAULON, 2005, p. 31).

A escola deve garantir o direito de todos à educação, conforme previsto em nossa constituição, e isso não significa somente adequar estruturalmente a escola, colocando rampas e banheiros maiores com apoio, é necessário providenciar a formação dos professores para receber o aluno com necessidade educacional especial especificamente, discutir e elaborar estratégias para maior participação da família na vida escolar do aluno e adaptação do currículo de acordo com as limitações. (MENEZES, 2012, p. 34).

Quadro 8: Responsável pela aprendizagem do aluno com NEE's

PROFESSORES	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P - 01	De todas as equipes que convivem e trabalham com os alunos.
P - 02	Todos têm responsabilidades na aprendizagem desses alunos.
P - 03	De toda comunidade escolar.
P - 04	De toda comunidade escolar.
P - 05	De toda comunidade escolar.
P - 06	De toda comunidade escolar.
P - 07	A responsabilidade é de todos os profissionais que atuam com os mesmos, porque ninguém educa sozinho.
P - 08	De todos os profissionais envolvidos na educação.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Segundo as professoras entrevistadas, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é de toda comunidade escolar, pois todos os profissionais envolvidos na educação que trabalham direta ou indiretamente com esses alunos são responsáveis por essa aprendizagem. Sabe-se que “o sucesso escolar somente será conquistado com a colaboração de todos, todos em busca de um só objetivo, por isso a escola deve estar sempre tomando medidas para que o preconceito e a discriminação sejam extintas neste ambiente”. (MENEZES, 2012, p.35).

Segundo Paulon (2005, p. 09), “a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la”.

É relevante que todos tenham consciência quanto à responsabilidade sobre a aprendizagem desses alunos, pois todos têm direito a frequentar as escolas regulares, direitos esses garantidos por leis. A escola deve dar suporte para o aperfeiçoamento e formação de seus professores bem como estruturas adequadas e ações pedagógicas que levem esses alunos a uma aprendizagem significativa.

A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. (VELTRONE, 2007, p. 02).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no artigo 59 inciso III que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “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”.

Quadro 9: Perfil do professor de apoio

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P – 01	Compreensivo, paciente e criativo para trabalhar melhor os métodos adequados de acordo com a necessidade do aluno especial.
P – 02	Em minha opinião o professor de apoio deve ter qualificação para atuar na área, para melhor desenvolver seu trabalho.
P – 03	Deve ser flexível. Buscar novas estratégias de aprendizagem.
	Formação inicial e continuada na área de educação especial.
	Estar psicologicamente bem. Ter 30h de disponibilidade.
P – 04	Formação inicial e continuada na área de educação especial.
P – 05	Que tem curso na área.
P – 06	Experiência na área.
P – 07	É apoiar o aluno dando segmento ao que o professor regente está ministrando.
P – 08	Capacitado na área.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

São vários os profissionais da educação que são responsáveis pelo sucesso da inclusão, mas dentre eles destaca-se o professor de apoio, e esse deve ser habilitado ou especializado em educação especial para melhor atender os alunos especiais. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. (Brasil, 2010, p. 24).

Quanto ao seu perfil desse profissional, segundo os professores entrevistados, a formação inicial e continuada, qualificação e capacitação na área de educação especial foi o quesito mais citado. “A formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio”. (PAULON, 2005, p. 21).

Também foi mencionado que esse professor deve ser compreensivo, paciente, criativo, ser flexivo, dando apoio, condições e métodos adequados para auxiliar o aluno especial, segundo suas necessidades. Segundo a Direção Geral do Ensino Básico, (1992). Cabe ao professor de educação especial apoiar e colaborar nos processos de decisão sobre o regime de educativo especial, isto é, na adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos

com NEE, colaborando ativamente como “*elementos especializados*” no domínio da componente letiva.

O professor é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (MENEZES 2012, p. 39).

Saviani (2001) afirma que o papel desempenhado pelo professor especializado nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem, surgindo então à necessidade do professor repensar qual o seu papel, qual a sua importância nesse processo e o que ele pode e deve fazer para que esse processo de inclusão seja realizado da melhor maneira possível.

Quadro 10: Relação Professor Regente/Professor de apoio

PROFESSORES	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P - 01	Muito bom. Planejamos juntas as aulas e trabalhamos em equipes, procurando atividades e trocando ideias para trabalhar com o aluno.
P - 02	Não. O professor regente planeja sozinho.
P - 03	De troca de experiência. As aulas são planejadas juntamente com o professor de apoio e o regente, buscando sempre melhoria e avanços na aprendizagem, pensando nas dificuldades dos alunos para atender suas necessidades.
P - 04	O meu relacionamento com o professor regente é muito bom. Agora quanto ao planejamento eu não participo.
P - 05	Nosso relacionamento é bom, mas não planejamos aulas juntas.
P - 06	De muita importância, Planejamos aulas juntas.
P - 07	Estável. O planejamento é feito de forma individual, dessa forma desenvolvo os meus com as adaptações necessárias.
P - 08	Trabalho de forma a proporcionar igualdade de oportunidades e de sucesso educativo para todos os alunos de acordo com as necessidades de cada um.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Observa-se que os professores regentes e o de apoio relacionam-se muito bem, tendo uma boa interação, na opinião das professoras regentes. Um bom relacionamento, uma boa convivência no ambiente de trabalho entre os colegas é muito importante tanto para o rendimento no trabalho quanto no bom estar de cada indivíduo.

O sucesso de uma relação satisfatória implica em trabalhar com “espírito de equipe”, exigindo esforço conjunto das pessoas, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, como objetivo de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas. (REI, 2013, p. 04).

Quando não se tem uma boa relação, trabalho em equipe, uma convivência satisfatória gera problemas e leva a frustração. Segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 92): “Grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”.

A maioria das professoras de apoio entrevistados afirmam não participarem do planejamento juntamente com o professor regente, apenas a minoria planejam juntos. Para Padilha (2001), planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. Sendo de suma importância para um bom desempenho das atividades previstas para serem executadas. Criando um vínculo de cooperação, colaboração e convivência. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações realizadas. Portanto, é necessário ser realizado em equipe, trocando experiências e visando uma melhor aprendizagem para os alunos.

Oliveira (2007) afirma que o planejamento escolar é um instrumento que possibilita perceber e conhecer a realidade, através de um processo de avaliação, baseado em um referencial futuro. Devendo ser elaborado segundo o contexto social e os fatores externos do ambiente.

Libâneo (2001) afirma que o planejamento escolar é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. Os professores precisam ter em mãos esse plano abrangente, não só para uma orientação do seu trabalho, mas para garantir a unidade teórica metodológica das atividades escolares. E para que esse planejamento alcance seus objetivos, deve ser elaborado e desenvolvido em equipe.

Quadro 11: Dificuldades encontradas na execução da função

PROFESSORAS	CONCEPÇÃO DO PROFISSIONAL
P – 01	Faltam algumas opções como materiais didáticos e brinquedos para trabalhar com o aluno para que ele se envolva mais, pois são impulsivos, não obedecem, por ser especial.
P – 02	A falta de qualificação dos profissionais na área.
P – 03	Falta de compromisso da família do aluno especial;
	Falta de atendimento dos profissionais da saúde na especialidade em que o aluno necessita;
	Falta de compromisso dos professores e apoio pedagógico para com o aluno (Material que atenda a necessidade do aluno).
P – 04	Número de aluno elevado.
	Os níveis de aprendizagem são diferentes.
	A maior dificuldade é que tenho um aluno surdo e mudo que precisa de uma atenção maior.
P – 05	Não estar preparado para exercer a função.
P – 06	Várias
P – 07	Falta aceitação do professor regente, por ainda não entender a real função do professor de apoio, além da falta de espaço adequado para atender as necessidades pedagógicas individuais.
P – 08	O descaso de entidades superiores relacionados à permanência do aluno no ambiente escolar. Pois queremos uma escola que garanta o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais.

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2016.

Em relação aos problemas e as dificuldades encontradas no desempenho função de profissional de apoio, segundo as professoras entrevistadas, são muitos. Dentre tantas, destaca-se algumas, tais como: falta de materiais didáticos e formação continuada e curso de aperfeiçoamento na área de educação especial; falta de orientação para lidar com os alunos com NEE e profissionais não preparados para desempenhar a função. Segundo Menezes (2012, p. 40) “são vários os problemas que atingem as escolas, considerando a falta de orientação em como trabalhar o desenvolvimento dos ANEE, a formação precária nos cursos de formação de educadores”, recursos para a compra de materiais didáticos, como brinquedos pedagógicos que supram as necessidades dos alunos; “a falta de investimentos do governo tanto para a formação continuada de professores quanto para as próprias escolas que necessitam de materiais didáticos adequados para trabalhar com cada ANEE de forma específica”, portanto estes problemas não podem ser considerados como empecilhos, nem obstáculos para sempre, há que se

trabalhar quase sempre que por conta própria para promover a construção do conhecimento por uma pessoa que tenha mais dificuldades que o comum.

No decorrer da entrevista, em várias questões, muito se tem citado a falta de preparação e de formação do professor, sendo esse um dos problemas mais citados de modo geral. “A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar”. (PAULON, 2005, p.21).

O autor ainda afirma que: “Além da formação profissional, muitos educadores ouvidos apontam como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica”. (PAULON, 2005, p.28).

De acordo com Veltrone (2007, p. 02) “As práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar, inclusive as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, são ainda recentes no nosso país”. Sendo assim, é importante que essas práticas sejam avaliadas e monitoradas, para que possam compartilhar indicadores de sucesso e solucionar os problemas encontrados.

Também foram citados como dificuldades, falta de compromisso dos professores e apoio pedagógico para com o aluno (Material que atenda a necessidade do aluno); níveis de aprendizagem diferentes. O Trabalho com aluno surdo mudo; entre outras. “No que tange às dificuldades dos alunos [...] as mais frequentes se referem às habilidades cognitivas e motoras, especialmente a aquisição da leitura, interpretação e a abstração”. (SARAIVA, 2007, p. 12).

Outro problema que também atinge essas escolas e professores é a falta de compromisso dos familiares desses alunos.

Outras questões que dificultam os trabalhos das professoras são a falta de aceitação do professor regente, por ainda não entender a real função do professor de apoio, além da falta de espaço adequado para atender as necessidades pedagógicas individuais; O descaso de entidades superiores relacionados à permanência do aluno no ambiente escolar, pois queremos uma escola que garanta o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais; Falta de atendimento e companheirismo dos profissionais da saúde na especialidade em que os alunos necessitam.

Escola e saúde aparecem como lugares que se excluem entre si, tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos seus saberes específicos. Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que se somam à escola, mas para os quais se encaminha alunos, evidenciando o caráter dissociativo que se imprimiu às práticas do encaminhamento e atestando a desresponsabilização de uma área em relação à outra que, na maioria das vezes, sequer inclui o acompanhamento da escola ao caso encaminhado. (PAULON, 2005, p.310).

CONCLUSÃO

A educação é a base para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e incluir o aluno com necessidades educacionais especiais é uma maneira de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu desenvolvimento e seu crescimento pessoal e intelectual. No entanto, percebe-se que são muitas as dificuldades existentes afinal, colocar o aluno com necessidades especiais em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.

O presente estudo propôs descrever a percepção dos professores no atendimento especial inclusivo, o que foi possível alcançar na pesquisa em campo, ao relatarem que o atendimento ainda é deficitário.

De um modo geral, os professores de classe regulares, as regentes, alegam que não sabem como trabalhar com esses alunos dentro da sala de aula, pois não foram preparados para isso e não passaram por formação na área de inclusão, nem sempre possuem turmas reduzidas e nem materiais pedagógicos adequados para auxiliar na aprendizagem dos mesmos. Por outro lado, as professoras de apoio não possuem formação na área e preparação para exercer a função, além das dificuldades encontradas para realizarem seu trabalho.

A hipótese deste estudo se confirma, pois, tanto os professores regentes quanto os de apoio disseram se sentir inseguros no atendimento especial inclusivo. Faltam recursos pedagógicos adequados a serem oferecidos pela escola, investirem em formação continuada na educação especial. Acreditam que a prática fica comprometida quando alunos que necessitam de atendimento especial estão numa mesma sala de ensino regular.

Apesar de sentirem-se comprometidos com a aprendizagem dos alunos, fica evidente a falta de trabalho em equipe, pois, os professores regentes não planejam suas atividades com os professores de apoio.

O planejamento em conjunto é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem e isso fica comprovado pelos autores que fundamentam esse estudo.

As mudanças são fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência, para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção e a inclusão de todo aluno, independente das dificuldades encontradas. Cabe a cada professor fazer a diferença e cumprir o seu papel na educação, dando

oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Não basta que haja numa escola a proposta de inclusão, é necessário que o professor esteja disposto a socializar-se e permitir-se interagir com seus alunos. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES REGENTES E DE APOIO

- Investir em formação continuada, especialmente na área de atuação, que é a educação inclusiva;
- Participar de grupos de estudos sobre o atendimento especial inclusivo
- Realizar reuniões com pais ou responsáveis desses alunos para interação professores/alunos/pais, requerendo maior atenção e apoio dos pais para desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos;
- Planejar coletivamente as atividades a serem propostas aos alunos: Professor Regente/ Professor de Apoio;
- Discutir ações específicas para inclusão incluindo-as no Projeto Político Pedagógico;
- Enfatizar a importância da colaboração dos pais. Eles precisam ser vistos como membros plenos no processo de formação e aprendizagem de seus filhos;
- Atender as diferentes necessidades, adaptando o currículo e as atividades em sala de aula para o aluno com necessidades especiais;
- Desenvolver aulas práticas que visem melhor desempenho dos alunos com necessidades especiais;
- Trabalhar sempre em equipe: professor regente/professor de apoio, para melhor atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Organizar o ambiente escolar, preparando-o para um atendimento inclusivo, promovendo um relacionamento atencioso, afetuoso, de igualdade, apoio permanente e sociável;
- Responsabilizar e ser comprometido com a aprendizagem, desempenho e bem estar de todos os alunos;
- Planejar e desenvolver atividades, reuniões, eventos, debates onde os alunos falarem sobre suas vidas, para promover, melhorar e manter a atmosfera social e amigável dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Maria Lúcia Miranda. Direito Público em Rede. 2012. Disponível em: <http://www.direitopublicoemrede.com/2012/02/da-averbacao-do-tempo-de-servico.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. Campinas: Ed. Papyrus. 2000

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa: proposta metodológica**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

Beyer, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. Ensaios Pedagógicos, Brasília, 2006, p. 277-280. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2016

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL. **A educação do deficiente auditivo no Brasil: In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial**, Brasília: SEESP, 1994, p.35 – 49.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep). Educacenso. Censo Escolar 2014. Caderno de Instrução, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 03 de novembro de 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.** Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ações. Brasília: MEC, 2010.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.**

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação especial.** Brasília: MEC / SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC / SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, MEC / SEF, SEESP, 1999.

_____. **Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC,** de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

_____. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de Fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

_____. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

_____. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

_____. **Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial.** Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença, 2003.

BRASIL. SOUZA, Paulo Renato. Ministro da Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica /** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRITO, Antônia Edna. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes.** In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C;.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, J. S. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Block, 1969.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO. José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas.** Revista Brasileira de educação especial, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas** /Formação de professores: da Educação especial à Inclusiva. / Leandro Osni Zaniolo; Maria Júlia C. Dall'Acqua. Jundiaí, Paco Editorial. 2012.

CARVALHO-Freitas, Maria Nivalda de. **Inclusão: possibilidades a partir da formação profissional** / Universidade Federal de São João del-Rei. -- São João del-Rei: UFSJ, 2015.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____, Rosita Elder. **O Direito de Ter Direito**. In: **Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. rev. bras. ed. esp., marília, set.-dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336 http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/5chacon.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, A. A. (1995). **A Educação Especial na reforma do sistema educativo**. Revista Educação, 10, 10-14.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**, Belo Horizonte: ed. Lê S/A. s.d.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade** 2.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação (Coleção Magistério.2º grau. Série formação do professor)** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991
https://jpn.up.pt/pdf/DL319_91.pdf. Acesso em: 23 de agosto 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2001.

DENARI, Fatima. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**./Um (novo) olhar sobre a formação de professores da Educação Especial. / David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

Despacho Conjunto 105/97 <http://pt.slideshare.net/tanilenatic/desp-conj-105971julho>. Acesso em: 23 de agosto 2016.

Disponível em: www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco_virtual/espacoleituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf . Acesso em: 19 de agosto de 2016.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Educação, Universidade de Brasília, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, J. R. **A Construção escolar da deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____, Júlio Romero. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** / Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza. UEC, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2ª ed. Ver. Aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FRANÇA, D. S. **A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras.** 2005a. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, P. **Medo e ousadia.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias.** Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GADOTTI, M.. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: USP – Universidade de São Paulo, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. **Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença**, 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**. [Sine loco]: SEE, [2004?].

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aurélio. COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GOULART, A. M. P. L. et al. **Altas habilidades superdotação: reflexões e processo educacional**. Maringá: Eduem, 2011.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: http://w.w.w.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em 19 de setembro de 2016.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2a ed. São Paulo: Ática, 1995. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiências**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT – IBC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 15/05/2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M., 1928 – **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** / Gilberta S. de M. Jannuzzi – 2ª ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas / SP: Editores Associados, 1992.

KAUARK, F. S. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Autores: Fabiana da Silva Kauark Fernanda Castro Manhães Carlos Henrique Medeiros Itabuna / Bahia, Vita Litterarum, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

_____, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, F. J. **Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na escola especial**. Texto apresentado em sala de aula, disciplina Individualidade e Formação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MAIA, Heber, **Necessidades Educacionais Especiais**. Adriana Rocha Brito. (et al); Heber Maia (org). Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MALDANER, O.; SCHNETZLER, R. P. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras**. In: Chassot e Oliveira. (Org.). Ciência, Ética e Cultura na Educação. São Leopoldo: Unisinos, 1998, v. 1, p. 195-214.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”** In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005.

_____. **Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

_____. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. O direito de ser, sendo diferente na escola**. / David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Teresa Eglér, QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo: organizadores. **Mobilidade, Comunicação e Educação: desafios à acessibilidade**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

MANZOLI, Luci Pastor. SIGOLO, Silvia Regina R. L. **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. / Práticas Pedagógicas diferenciada. / Leandro Osni Zaniolo; Maria Júlia C. Dall'Acqua. Jundiaí, Paco Editorial. 2012.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **O Professor e a Educação Inclusiva: formações, práticas e lugares**/ Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva /Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MASSETO, M. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD. 1996.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**: 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O portador de deficiência e o direito à educação**. Psicoterapia, São Paulo, 1993.

MEC, Ministério de Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol.4 Nº1 2013 ISSN 2177-7748 Disponível: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf> Acesso em:06/09/2016.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

_____, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405, 2006. Acesso em 19 de maio de 2016.

MENDES, Neto. A Importância do Plano de Carreira, Cargos e Salários no Setor Público. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/autor.php?id=61811>. Acesso dia 01 de novembro de 2016.

MENEZES, Eloilla Mirtes da Costa. **O Papel do Professor no Processo de**

MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

MIRANDA, Arlete aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n:15, p. 1-7, 2004. Pesquisado em 14 de maio de 2016.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**/Theresinha Guimarães Miranda. Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais** / Peter Mittler; tradução Windy Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MÜLLER E GLAT apud CASTRO, Ruth C.M. & FACIÓ, José Raimundo. A formação de professores. In: FACIÓ, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª edição, Curitiba, Ibpex, 2008.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Caderno de estudos: educação especial**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: ASSELVI, 2007.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Planejamento escolar Participativo e Estratégico**. 2007 Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/planejamento-escolar-participativo-e-estrategico>. Acesso em 19 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

PCN **Ensino Médio.** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2016.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental.** Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia Científica: Para a Segurança Pública e Defesa Social.** Curitiba: Juruá, 2014.

PIMENTEL, Susana Couto. **O Professor e a Educação Inclusiva: formações, práticas e lugares: Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva:** formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos/ Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012.

PORTELA, Mirian. **Alguém muito especial.** São Paulo: Moderna, 1998. Porto Alegre: Mediação, 2007.

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues(UFSCar). **A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica.** IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores - unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-reitoria de Graduação: 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais.** Maria Tereza Égler Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Vaéria Amorin Arantes, organizadora. – 5ª ed. – São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.** Revista de Educação, APEOESP, n.16, mar., 2003. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=73%3Apoliticas-publicas-de-inclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores&Itemid=17. Acesso em: 19 de agosto. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani César de Freitas. – 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REI. Revista de Educação do Ideau. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 8 – Nº 18 - Julho - Dezembro 2013 Semestral. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2016.

RIBEIRO, Maria Luiza Sprovievi, et alii. **Educação Especial: Do Querer ao Fazer. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.** Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental.** / Vera Lúcia Messias Filho Capellini (org.) Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12v.:il.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

]

SAMPIERI, R. **Metodologia da Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, I. R. **Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor.** Porto: Porto Editora. 1996.

SANTOS, Silvio Carlos dos. PERIPOLLI, Arlei. **Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições.** / Claudia Dechichi. Juliene Madureira Ferreira. Lázara Cristina da Silva organizadoras. Uberlândia: Edufu, 2013.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; VICENTE, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes (UFV). **A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica**. IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores - unesp - universidade estadual paulista - pro-reitoria de graduação: 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 8ª ed. Porto alegre. Livraria do advogado, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Sentidos. Junho/2005. Disponível em <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao> . Acesso em 20 de julho de 2016.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Cartilha 2008. Goiânia, 2008.

SILVA, Carla Christiani da. **A relação de poder em sala de aula**. São Paulo: LCTE, Editora. 2005.

SILVA, Patrícia Sousa. **A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem**. Revista Espaço da Sophia. Nº 07. Outubro/2007. Mensal. Ano I. ISSN-1981-318X. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-irtual/espacopraxispedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/a%20relacao%20professor%20aluno%20no%20processo%20ensino%20aprendizagem.pdf> Acesso em: 06/09/2016.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Educação inclusiva** / Tatiane dos Santos Silveira; Luciana Monterio do Nascimento. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SIQUEIRA, Alessandra Maria de Oliveira; NETO, Demuniz Diniz da Silva; FLORÊNCIA, RuteMara. **A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos**, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. 2011. Disponível em:

<http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf> Acesso em: 06/09/2016.

SOUSA, L. **Crianças (con) fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva Sistemática para alunos com necessidades educativas especiais.** Porto: Porto Editora, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de Pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior. 2006. Apostila.

TARTUCI, Dulcéria. **A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: Condições de Interação e Construção de Conhecimento.** Piracicaba, SP 2001. 182 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP, 2001.

_____, Dulcéria. **Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás.** Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. 2011.

TAVARES, Rosilene Horta **Didática geral** / Rosilene Horta Tavares. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa – ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo** – Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves(UFScar). **A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica.** IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores - UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação: 2007.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mario do Carmo. **“Se Houver quem me ensinar...”.** **A Educação de pessoas com Deficiência Mental.** 2ª ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbernkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, 2003.

VIEIRA, M. T. L. **A Integração Escolar. Uma Prática Educativa.** Revista Educação, 10, 16-21. 1995.

_____, M. T. L. **Apoios Educativos num quadro mudança da escola.** Revista da Escola Superior de 218 Educação de Lisboa.1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984/1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANIOLO, Leandro Osni; Dall'Acqua, Maria Júlia C. **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí, Paco Editorial. 2012.

5- Há quanto tempo você atua nessa escola?

- 0 – 6 anos
- 7 – 13 anos
- 14 – 20 anos
- 21 – 27 anos

6- Em que área de ensino você atua nessa escola?

- Linguagens, códigos e suas tecnologias.
- Ciências Humanas, matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias.

7- Qual seu conceito a respeito de seu ambiente de trabalho?

- ótimo
- bom
- regular
- fraco

8- Como a comunidade escolar onde você atua vê a inclusão?

- imprescindível
- importante
- secundário
- irrelevante

9- Qual é o maior problema das escolas quando o assunto é inclusão escolar?

- insegurança quanto ao atendimento ao aluno especial.
- formação de professores.
- falta de apoio do grupo gestor.
- falta de materiais adequados para trabalhar com esse público.

10- A escola em que você atua está preparada para receber os alunos com necessidades especiais?

() sim

() não

11- Quantos alunos especiais você tem em sua sala de aula?

() 0 – 2

() 3 – 5

() 6 – 8

() nenhum

12-De quem você acha que é a responsabilidade da aprendizagem do aluno com necessidades especiais?

() do professor regente.

() do professor de apoio.

() do grupo gestor.

() de toda comunidade escolar.

13- A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular interfere com o progresso dos seus colegas?

() sim

() não

() as vezes

14- Sem uma formação especializada, o professor do ensino regular poderá dar atendimento adequado aos alunos com NEE's?

- sim
- não
- as vezes

15- Na sua opinião, os alunos com NEE's obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial?

- sim
- não

16- Na sua opinião, a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, pois é necessário atender alunos em processos de aprendizagem?

- sim
- não

17- Você participou de algum curso de atualização referente à educação especial ou frequentou ações de formação contínua?

- sim
- não

18- Qual o papel do professor de apoio educativo no processo ensino aprendizagem do aluno com NEE's?

- de suma importância
- bom
- regular
- irrelevante

19- Como é sua relação com o professor de apoio?

- ótima
- boa
- regular
- irrelevante

20- Planeja suas aulas juntamente com o professor de apoio?

- sim
- não
- raramente

Obrigada!

6- De quem você acha que é a responsabilidade da aprendizagem do aluno com necessidades especiais?

7- Qual é o perfil do professor de apoio?

8- Como é seu relacionamento com os professores regentes? (informe de planejam as aulas juntas, se trabalham em equipe)

9- Quais as dificuldades que encontra para exercer sua função?

Obrigada!



APÊNDICE C- OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **NOEMI DO AMARAL CRUZ** identidade nº 3621089. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

- Mestranda -

Senhor:

Gestor do Colégio Estadual Elvira Leão Barreto

Senhor:



APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

Justifica-se a realização deste estudo à necessidade de uma escola inclusiva e *com professores voltados para a causa e necessidades de aprendizagem dos alunos deficientes* no município de Simolândia-Go. A demanda sobre a necessidade de uma escola com capacidade de atender a todos os alunos com qualidade e igualdade tem sido discutida com frequência e tem tomado, cada vez mais, conta do ambiente educacional, no município de Simolândia - GO e até mesmo no Brasil.

Espera-se que este estudo possa ajudar todos os professores, profissionais e demais pessoas envolvidas na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Tem como objetivo conhecer a percepção do professor regente e de apoio no atendimento especial inclusivo nas escolas públicas de Simolândia-GO.

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário para os professores regentes das classes regulares e para os professores de apoio uma entrevista, na cidade de Simolândia-Go.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: os participantes responderão um questionário estruturado com 20 questões fechadas para os professores regentes das classes regulares e uma entrevista estrutura, com 09 questões abertas, para os professores de apoio, onde não há necessidade de identificação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: professores de Simolândia-Go.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____