



DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

**A FORMAÇÃO DOCENTE COMO APOIO À INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO” – ESPÍRITO SANTO**

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2021

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO APOIO À INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO” – ESPÍRITO SANTO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad San Carlos, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Educação.

Área: Ciências da Educação

Subárea: Filosofia da Educação

Linha de Pesquisa: A Educação como meio de socialização humana

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nelida Idalina Palacios.

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2021

DATOS INTERNACIONALES DE CATALOGACION EN LA PUBLICACION (CIP)
BIBLIOTECA DE LA USC

PY/T

371.9

D74f Dos Santos Damaceno, Geovane.

A formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na Escola Estadual de ensino fundamental e médio “Jerônimo Monteiro” – Espírito Santo / Geovane Dos Santos Damaceno - - Asunción : Doctorado en Ciencias de la Educación, Dirección de Postgrado, Universidad San Carlos, 2021.

132p ; 30 cm.

Incluye bibliografías y anexos

Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) - - Universidad San Carlos, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Dirección de Postgrado, 2021.

1. Formación docente. 2. Educación inclusiva 3. Inclusión escolar. 4. Docentes – Formación profesional. 5. Tesis y Disertaciones Académicas – Paraguay. I. Título

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO APOIO À INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO” – ESPÍRITO SANTO

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Educação da Universidad San Carlos,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Doutor em Ciências da
Educação.

Área: Ciências da Educação.

Subárea: Filosofia da Educação.

Linha de Pesquisa: A Educação como
meio de socialização humana.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Examinador: Prof. Dr. Andrés Molina

Examinador: Prof. Dr. Osvaldo Villalba

Examinador: Prof. Dr. Guido Humada

Examinador: Prof.^a Dr^a Rocío Robledo

Examinador: Prof.^a Dr^a Celia Melo

Orientadora: Prof.^a Dr^a Nélida Palacios

Dedico essa tese a Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho, estudantes e orientadora pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o todo poderoso, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha orientadora Dra. Nélida Idalina Palacios, por acreditar em mim, me mostrar o caminho da pesquisa, por seu exemplo profissional.

A minha família, a qual amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos meus amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

A minha esposa, Jussara Lugão de Britto Damaceno, que soube me compreender nesses momentos em que estive ausente.

Ao meu amado filho, Geovane Britto Damaceno, que sofreu muito com minha ausência.

À colega de trabalho, Rita de Cássia Mota Ribeiro, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo força e apoio.

A todos os colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Jerônimo Monteiro”, pelo carinho e apoio.

“As pessoas com deficiência não precisam de caridade, precisam de dignidade”.

(Hisaac Oliveira).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender a formação de professores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual (DI) na escola pública, quanto à preparação para a realidade do processo de ensino-aprendizagem para a diversidade. Como objetivos específicos destacam-se: conhecer a evolução da inclusão, suas bases legais, aspectos pedagógicos e políticas públicas relacionadas à inclusão no Brasil; descrever o processo de formação de professores, especialmente a formação continuada como subsídio às práticas a partir das necessidades da sala de aula; caracterizar como a proposta da inclusão pode ser vista na escola onde se realiza o estudo com base no que se pode identificar de suas concepções, políticas pedagógicas e estrutura física e humana; apontar as particularidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DI. O estudo foi realizado pelo método de revisão de literatura para o marco teórico e de uma pesquisa não experimental transversal qualitativa a partir da observação da percepção dos docentes, colhida por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas sobre as três variáveis: formação docente, inclusão e deficiência intelectual. O local do estudo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, no município de Jerônimo Monteiro, ES. A análise dos dados e os resultados foram apresentados por meio de gráficos estatísticos e tabelas, os quais foram interpretados, de acordo com as respostas qualitativas dos docentes. A falta de uma estrutura adequada e de formação especializada dos professores para atuarem com a diversidade nas salas de ensino regular e AEE de uma forma alinhada, especialmente com as necessidades dos alunos com DI, impedem a eficiência no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes fazendo com que estejam inseridos no ambiente escolar, mas não inclusos de forma efetiva no contexto educacional. Os resultados obtidos sugerem a necessidade de que estudos sobre essa temática sejam expandidos no Brasil, para que aparatos sejam ofertados e contribuam, a partir da formação inicial e continuada dos docentes e, por conseguinte, acompanhando o processo de aprendizagem dos estudantes com DI e fazendo os ajustes necessários para uma oferta de ensino que os inclua efetivamente.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão. Deficiência Intelectual.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender la formación de docentes involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en las escuelas públicas, en cuanto a la preparación para la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para la diversidad. Como objetivos específicos, se destacan: conocer la evolución de la inclusión, sus bases legales, aspectos pedagógicos y políticas públicas relacionadas con la inclusión en Brasil; describir el proceso de formación docente, especialmente la educación continua como un subsidio a las prácticas basadas en las necesidades del aula; conocer y caracterizar la propuesta de inclusión en la escuela donde se realiza el estudio a partir de lo que se pueda identificar sobre sus concepciones, políticas pedagógicas y estructura física y humana; señalar las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con DI. El estudio se realizó utilizando el método de revisión de la literatura para el marco teórico y una investigación cualitativa transversal no experimental a partir de la observación de la percepción de los docentes, recolectada mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas sobre las tres variables: formación docente, inclusión y discapacidad intelectual. El lugar de estudio fue la Escuela Primaria y Secundaria Estatal "Jerônimo Monteiro", en la ciudad de Jerônimo Monteiro, ES. El análisis de los datos y los resultados se presentaron mediante gráficos y tablas estadísticas, los cuales fueron interpretados de acuerdo a las respuestas cualitativas de los profesores. La falta de una estructura adecuada y formación especializada de los docentes para trabajar con la diversidad en las aulas regulares y SEA de manera alineada, especialmente con las necesidades de los estudiantes con DI, impiden la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes al hacer con eso están insertos en el ámbito escolar, pero no efectivamente incluidos en el contexto educativo. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de ampliar los estudios sobre este tema en Brasil, para que los aparatos se ofrezcan y contribuyan, desde la formación inicial y continua de los docentes y, por tanto, siguiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes con DI y haciendo los ajustes necesarios. por una oferta docente que los incluya efectivamente.

Palabras clave: Formación docente. Inclusión. Discapacidad intelectual.

ABSTRACT

This study aims to analyze the training of teachers involved in the process of inclusion of students with intellectual disabilities (ID) in public schools, regarding the preparation for the reality of the teaching-learning process for diversity. As specific objectives, the following stand out: knowing the evolution of inclusion, its legal bases, pedagogical aspects and public policies related to inclusion in Brazil; understand the process of teacher education, especially continuing education as a subsidy to practices based on the needs of the classroom; to know how the inclusion proposal can be seen in the school where the study is carried out based on what can be identified about its conceptions, pedagogical policies and physical and human structure; know the particularities of the teaching-learning process of students with ID. The study was conducted using the literature review method for the theoretical framework and a qualitative cross-sectional non-experimental research from the observation of the perception of teachers, collected through the application of a questionnaire with closed questions on the three variables: teacher education, inclusion and intellectual disability. The study site was the State Elementary and High School “Jerônimo Monteiro”, in the city of Jerônimo Monteiro, ES. Data analysis and results were presented through statistical graphics and tables, which were interpreted according to the qualitative responses of the professors. The lack of an adequate structure and specialized training of teachers to work with diversity in regular and SEA classrooms in an aligned way, especially with the needs of students with ID, impede the efficiency of the teaching-learning process of these students by doing with that they are inserted in the school environment, but not effectively included in the educational context. The results obtained suggest the need for studies on this topic to be expanded in Brazil, so that apparatuses are offered and contribute, from the initial and continuing education of teachers and, therefore, following the learning process of students with ID and doing the necessary adjustments for a teaching offer that effectively includes them.

Keywords: Teacher training. Inclusion. Intellectual Disability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educativas especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Declaração de problema	14
1.2. Antecedentes	15
1.3. Formulação do problema	17
1.3.1. Pergunta geral.....	17
1.3.2. Perguntas específicas	17
1.3.3. Objetivo geral	18
1.3.4. Objetivos específicos.....	18
1.3.5. Justificativa.....	18
1.3.6. Âmbito	20
2 MARCO TEÓRICO	22
2.1 Educação Inclusiva	22
2.2 Bases legais da Educação Inclusiva no Brasil	22
2.3 A educação como um direito público subjetivo	29
2.4 A Educação Inclusiva: uma escola para todos	30
2.5 Aspectos pedagógicos da Educação Inclusiva	32
2.6 Formação de professores para atuar na Educação Inclusiva	34
2.7 Desafios para a inclusão escolar no Brasil	36
2.8 Adaptações na estrutura física das escolas	38
2.9 Participação dos pais e/ou familiares na escola	39
2.10 Recursos pedagógicos	40
2.11 Inclusão escolar: o significado dessa proposta na escola	40
2.12 Políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar ...	46
2.13 Deficiência Intelectual e especificidades para a inclusão	54
2.14 O AEE e o estudante com DI	64
2.15 Integração x inclusão	66
2.16 A realidade atual da inclusão no contexto familiar e escolar	76
2.17 O direito à Inclusão	79
2.18 Construção de sistemas educacionais inclusivos para alunos com DI	85
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	92
3.1 Enfoque de investigação	92
3.2 Níveis de investigação	92

3.3 Local do estudo	92
3.3.1 Estrutura da escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”	94
3.4 População da pesquisa	96
3.4.1 Dados da amostra	96
3.4.2 Critérios de inclusão	97
3.4.3 Critérios de exclusão	97
3.5 Técnica e instrumentos de coleta de dados	97
3.5.1 A escuta olho OJO	97
3.5.2 Instrumentos.....	97
3.5.3 Prova piloto	98
3.5.4 Procedimentos	98
3.5.5. Plano de análises dos dados.....	98
3.5.6. Considerações éticas	99
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
4.1 Apresentação dos resultados	100
4.2 Discussão dos Resultados	113
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida da presente pesquisa foi a identificação do autor de uma problemática sobre como a falta de conhecimento e formação continuada de professores em relação à inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no ensino regular e a falta de especialização dos professores para atuarem de forma alinhada às salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), somadas à falta de investimento em políticas públicas e estruturação das escolas, podem prejudicar a garantia da eficiência do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI.

Ao pensar na educação contemporânea, é notório que um dos grandes desafios seja lidar com as diferenças existentes na escola, que exige conhecimento e força de vontade para lidar com a diversidade, mas apenas isso não basta.

Não há como camuflar a indiferença, o preconceito e a falta de apoio quando o assunto é a inclusão escolar no Brasil. A inclusão dos estudantes com deficiência, na qual cada tipo possui suas necessidades específicas, se torna um grande desafio para o professor contemporâneo, que recebe em sala de aula a diversidade, mas nem sempre está apto a lidar com ela. Além do docente, a escola como um todo e o poder público têm o dever de acolher e incluir esses estudantes de forma efetiva, sendo este, portanto, um trabalho conjunto.

Para que se pudesse ter um melhor entendimento sobre esse processo e o trato no interior das salas de aula, também foi necessário identificar a formação inicial da equipe docente que ministra aulas para os estudantes que apresentaram laudo de deficiência intelectual; assim como discutir sobre que tipo de formação continuada esses professores possuem e, acima de tudo, quais são as habilidades e competências dominadas por esses docentes que lidam com a diversidade e em especial com o alunado com DI.

Nesse sentido, o estudo se justifica por discutir, debater, e procurar compreensão e reconhecimento da importância da formação inicial e continuada dos professores que lecionam para portadores de DI, como apoio ao processo de inclusão destes, tendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, no município de Jerônimo Monteiro-ES apenas como um modelo representativo da escola da rede pública brasileira, pois, apesar de diferenças sociais, estruturais e regionais, de um modo geral a escola pública no país segue

normas, padrões e políticas públicas congêneres.

No Marco Teórico da pesquisa são apresentados os aspectos legais e as teorias que deram sustentação à investigação daqueles envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com DI, foram desenvolvidos baseados em autores como: Stobaus e Mosquera (2003); Mendes (2006); Pereira (2009); Mantoan (2006); Figueiredo (2011); Jesus e Effgen (2012); Guilhoto (2011); Silva, Menezes e Oliveira (2013); Leite e Martins (2010), dentre outros e em documentos oficiais, inclusive, na legislação que normatiza a formação do professor que visa à inclusão dos estudantes com deficiência, no caso desse estudo a DI.

Se expõe sobre a Metodologia da Pesquisa. O estudo apresenta uma investigação qualitativa, de caráter descritivo em educação, que segundo Prodanov e Freitas (2013) narra, há uma dinâmica entre o mundo e o sujeito, ou seja, considera haver um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não podendo ser traduzido em números.

Após apresentados, os resultados são discutidos com o panorama teórico sobre as formações iniciais e continuadas de professores e o aparato da inclusão dos alunos com necessidades especiais, com maior enfoque aos estudantes com DI, objeto da pesquisa.

Almeja-se, assim, sintetizar a temática abordada, observando as contribuições da formação inicial e continuada dos professores para o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade nas escolas públicas, a partir dos achados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.

1.1. Declaração De Problema

A inclusão dos estudantes com DI no sistema escolar regular e público continua a ser um desafio no Brasil. Garantir a matrícula não significa atender as diferentes necessidades pedagógicas dessa população. Silva e Aranha (2005, p. 377) narram que a inserção desses estudantes nas classes regulares não garante, por si só, que os mesmos terão práticas de ensino inclusivas.

Dessa forma, ainda de acordo com Silva e Aranha (2005, p. 392), na maioria das vezes o estudante está matriculado e esquecido na sala de aula. Nesse sentido, para atender, efetivamente os estudantes com necessidades pedagógicas específicas é necessário afastar-se da ideia de homogeneidade e se aproximar de uma abordagem de heterogeneidade, que ainda não tem ocorrido na prática.

A visão de uma classe homogênea, que durante anos fez parte dos discursos de muitos docentes brasileiros não atende mais a realidade do sistema de ensino com foco na inclusão. Atualmente o discurso da heterogeneidade tem sido solicitado para fazer parte da educação e possibilitar a efetiva inclusão das diversidades presentes nas salas de aula.

Diante desse cenário, não pode recair somente sobre os ombros do professor toda a responsabilidade da inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Contudo, não se pode negar o papel fundamental que o docente exerce no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, através da adoção de metodologias pedagógicas que abranjam esse público.

Outro aspecto importante para que a inclusão escolar aconteça é a ampliação de oportunidades dentro das escolas, para que as necessidades dos estudantes com deficiência sejam acolhidas no cotidiano escolar. No que se refere à sala de aula comum, muitas vezes falta conhecimento e formação por parte dos professores para saberem como trabalhar com os estudantes com necessidades educativas especiais.

1.2. Antecedentes

A acessibilidade aos direitos elementares das pessoas com deficiência é um debate relativamente recente nas discussões no campo da Educação brasileira. Antigamente essa questão era tratada com intolerância como se pode perceber ao estudar a questão nas civilizações como Roma Antiga e Grécia Antiga, quando deficientes eram abandonados pela família, usados como diversão em público e até mesmo lhes eram atribuídos eventos sobrenaturais como se sofressem de uma possessão demoníaca, muitos eram mortos por essas crenças que rondavam a deficiência.

As sociedades antigas priorizavam a beleza e a perfeição física. Outros marcos da intolerância com as pessoas com deficiência também são encontrados na História, como o infanticídio praticado por algumas tribos indígenas em função de crenças culturais. Sobre isto, Stobaus e Mosquera (2003, p. 16) revelam, através de um manuscrito de governantes espartanos, o seguinte:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de

ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.

Assim, foram muitas lutas e levantes que propiciaram o início da integração de deficientes na sociedade. Pode-se referir como um dos pioneiros desta prática inclusiva, o médico Jean Marc Garpard Itard, lembrado mundialmente como “o pai da Educação Especial” porque ele desenvolveu e praticou a socialização de um garoto que possuía especialidades devido ao seu contexto de vida.

A partir daí é que se teve início um levante mundial para se discutir sobre a forma de tratar as pessoas com deficiência, trazendo uma mudança na perspectiva da sociedade que até então os excluía completamente.

Barbosa *et al.* (2018) ao realizarem uma pesquisa documental nos textos internacionais produzidos sobre os debates acerca da Educação Inclusiva, em especial para as pessoas com deficiência, destacaram a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1987-1997); Educação para Todos: o Compromisso de Dakar; A Unesco no Brasil: Consolidando Compromissos; Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Segundo os autores, é possível definir a cronologia histórica, que possibilita afirmar que os séculos XVIII e XIX foram marcados por um cenário de segregação homogênea das pessoas com deficiência em escolas especiais específicas, ou seja, os estudantes “especiais” separados dos ditos “normais”. Contudo, nesse período a inclusão das pessoas que possuíam algum tipo de limitação já estava em grande debate no cenário internacional.

Conforme narram Barbosa *et al.* (2018), esses debates, principalmente a respeito da escolarização dos discentes especiais, ganharam ainda mais força a partir das primeiras décadas do século XX e foram se alargando; emergiram, em congruência, resultando na inserção de classes especiais no interior das escolas regulares. E mais tarde, após a segunda metade do século XX, os debates internacionais os debates começaram a sinalizar a necessidade de superar todas as formas de segregação, impulsionando a ideologia atualmente defendida de igualdade e inclusão social com respeito às diferenças.

Rioux e Valentine (2006) citam que a Educação Especial entre o final do século XIV e início do século XX, no cenário mundial passou de uma concepção

organicista para uma abordagem funcional, em que a primeira concebia a deficiência como consequência das características biológicas dos indivíduos, usando a estratégia da segregação dos chamados “excepcionais” em instituições assistenciais filantrópicas da rede privada de ensino. A segunda, conforme destacam, passa a definir a deficiência em função das capacidades e habilidades funcionais residuais para adotar estratégias de integração das pessoas “portadoras de necessidades especiais” e acordo com suas possibilidades nas “escolas especiais” ou em “classes especiais” da rede pública de ensino, com a finalidade de estabelecer as interações sociais desses indivíduos com os outros, ditos “normais” no mesmo ambiente escolar.

Hoje, os deficientes são pessoas com direitos garantidos, no Brasil esses direitos estão contemplados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que não permite nenhuma forma de exclusão das pessoas com deficiência, além de garantir-lhes, assim como a todos os cidadãos, que tenham meios para se desenvolver com uma vida digna.

1.3. Formulação do Problema

No caso do presente estudo, o foco da problematização é a análise da formação dos docentes para atuarem com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual em uma escola pública brasileira.

1.3.1. Pergunta Geral

A pergunta geral proposta para a presente pesquisa é: o processo de formação de professores, principalmente na formação continuada como subsídio para práticas baseadas nas necessidades da sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, em especial, aqueles envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com DI quanto à preparação para a realidade do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

1.3.2. Perguntas Específicas

- Como a questão da inclusão evoluiu com a história, bases legais, os seus aspectos pedagógicos e políticas públicas relacionadas?

- Como o processo de formação dos professores, especialmente a formação continuada é relevante para subsidiar a prática docente?

- Como a proposta da inclusão pode ser vista na escola onde se realiza o estudo a partir das suas concepções, políticas pedagógicas e estrutura física e humana?

- Quais as particularidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

1.3.3. Objetivo Geral

O objetivo geral do estudo é Compreender o processo de formação de professores, principalmente na formação continuada como subsídio para práticas baseadas nas necessidades da sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, em especial, aqueles envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com DI quanto à preparação para a realidade do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

1.3.4. Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- Conhecer a evolução da inclusão na história, suas bases legais, os aspectos pedagógicos e as políticas públicas relacionadas à inclusão no Brasil;

- Descrever o processo de formação de professores, especialmente a formação continuada como subsídio às práticas a partir das necessidades da sala de aula.

- Caracterizar como a proposta da inclusão pode ser vista na escola onde se realiza o estudo a partir das suas concepções, políticas pedagógicas e estrutura física e humana

- Apontar quais as particularidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

1.3.5. Justificativa

A escolha do tema se justifica por sua relevância à área educacional, considerando-se a importância do processo educacional inclusivo em todas as redes de ensino. A educação é um direito de todos, garantido legalmente pela Constituição Federal. Nada mais justificável que os estudantes com DI sejam acompanhados e orientados por profissionais que tenham domínio e competência, em relação ao que necessitam para se desenvolver, rotineiramente.

A inclusão educacional é uma política pública assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) junto com o direito de todos à aprendizagem. A inclusão possibilita aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como ação social, sua participação nas atividades, no contexto da sala de aula regular, aprendendo conteúdos e aprimorando os saberes, mesmo que de forma diferenciada.

Para tanto é necessário que se tenha um currículo flexível e adaptações com implementação pelo sistema educacional e, também, por parte da formação dos professores que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na sala de aula regular.

No entanto, estudar essa temática é relevante porque somente a boa vontade dos profissionais inseridos no contexto da inclusão não é suficiente para garantir o êxito de suas práticas, propriamente ditas, não resolve os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula das escolas, pois, a Educação Inclusiva, na realidade, representa um novo paradigma, considerando-se o contexto social, econômico, político, cultural e histórico. Para que o processo inclusivo ocorra de forma a contemplar os direitos dos estudantes e, também, dos profissionais, são necessários ajustes, dentre os quais pode-se destacar a formação continuada dos profissionais atuantes nessa área para que o que eles encontram na prática em sala de aula possa ser estudado e levado a termo no seu processo de formação, além de contemplar as políticas públicas e investimentos necessários para a solução de dificuldades identificadas.

Somente uma consideração mais aproximada da formação docente com a realidade da inclusão vivenciadas por evitar os inúmeros problemas ainda existentes no interior das escolas quando o assunto é inclusão, especialmente no caso dos estudantes com DI.

As prerrogativas e os objetivos previstos na legislação far-se-ão se cumprir, e não se perderão, se transformando em modismo e mero cumprimento de protocolo quando a relação da formação continuada dos professores estiver alinhada com o processo inclusivo que desenvolvem nas práticas docentes.

Na literatura, como poderemos verificar ao longo do estudo, são muitos os autores que destacam a importância de uma reflexão sobre a formação continuada dos docentes no contexto da Educação Inclusiva, devendo ser um compromisso dos

sistemas de ensino com a qualidade da educação.

São por essas razões que uma investigação como a presente, que considera a problemática da realidade de todas ou pelo menos da maioria das escolas estaduais de ensino da rede de ensino do estado do Espírito Santo, é relevante, pois, assim, ter-se-á um panorama de como se encontra a formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio a partir da realidade dos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.

A presente tese contribuirá para mostrar que a formação continuada desses profissionais possibilitará aos mesmos estarem aptos para elaborarem e implementarem novas propostas e novas práticas de ensino que estejam adequadas ao contexto vivenciado no interior da sala de aula, práticas essas que correspondam e deem respostas às particularidades dos estudantes com DI, respeitando-se as suas personalidades, individualidades, aptidões e idiossincrasias.

1.3.6. Âmbito

Almeja-se, assim, com essa pesquisa, sintetizar a temática abordada, observando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e, de modo especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” onde se realiza o estudo.

A escola na qual se realiza o estudo é análoga a todas ou pelo menos à maioria das escolas estaduais de ensino da rede de ensino do estado do Espírito Santo, sendo, portanto, capaz de representar o panorama de como se encontra a formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais, a partir da realidade dos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva

A temática da educação inclusiva chegou ao Brasil de forma tardia, apenas em meados do século XX, no período entre 1930 a 1940, e foi de grande importância para o crescimento da educação, referindo-se principalmente à educação básica, mas o foco se dava aos estudantes que não possuíam necessidades especiais, e esta temática não possuía espaço neste mesmo período, mas logo iniciariam os primeiros resquícios do tratamento referente à educação especializada. Entre os anos de 1945 e 1955 foram criadas as primeiras instituições que tratavam exclusivamente de pessoas com necessidades especiais, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir daí houve a necessidade de uma estruturação para que fosse possível o desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência.

A educação especial teve uma alavancagem grande quando, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para os sistemas educacionais com base no processo de inclusão. O tema ganhou uma nova propulsão em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que trouxe uma nova roupagem para a educação especial, sendo tratada de forma mais inclusiva, levando o estudante que possuía necessidades especiais para as salas de aula do ensino regular. Uma estratégia para a educação inclusiva seria incorporar esses estudantes com necessidades especiais, para que eles pudessem desenvolver novas habilidades e assim facilitar a sua inserção no meio social.

Vivemos, desde então, um período de novo olhar acerca da inclusão escolar, com a busca dos governantes por criação de políticas públicas que facilitem este processo que é resultado do grande levante social que mudou a perspectiva sobre como tratar e ver as pessoas com necessidades especiais, e vem trazendo essas pessoas de forma mais habitual para o meio social, a começar pela educação.

2.2. Bases legais da educação inclusiva no Brasil

Inicialmente houve no Brasil a aplicação da educação especial, que se resumia à iniciativa privada como associações e institutos de ensino especializado,

que segregavam o processo de educação das pessoas com necessidades educativas especiais, excluindo-os das oportunidades do meio social.

O avanço no processo de educação especial se deu pela luta árdua para que essas pessoas tivessem acesso a algum tipo de educação. Exemplo, a aprovação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988, online), que definiu o tratamento de pessoas com necessidades especiais de forma específica no seu artigo 208: “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garantiu, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A aprovação da Lei n.º 7.853/89 de 1989 (BRASIL, 1989), tratou de forma expressa sobre as pessoas com deficiências e a inserção delas no contexto social, agindo como ferramenta de apoio à integração e também, a penalização daqueles que se opusessem ao processo de integração, dando como certo o direito da pessoa com deficiência de matricular-se em qualquer instituição de ensino, sem que houvesse qualquer empecilho por parte dos responsáveis da escola. A referida lei define como crime “recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado”. E determina uma pena que pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa para o caso de infração.

Posteriormente, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pela Lei n.º 8.069/90, estabeleceu a obrigatoriedade aos pais ou responsáveis, de matricularem seus filhos ou dependentes em algum estabelecimento de ensino regular.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes;

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- V. Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- VI. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 09).

Um fato que impulsionou os avanços na luta pelos direitos e melhorias dos portadores de deficiência foi a protocolização de um documento de representação

internacional, denominado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos no ano de 1990, que defendeu a necessidade de tomar medidas através de políticas públicas, de forma a garantir o acesso igualitário à educação a todos os portadores de qualquer tipo de especialidade, para que os mesmos viessem a integrar o sistema educativo.

Logo mais, outro ato de repercussão internacional na luta pela efetividade do processo de inclusão foi a Declaração de Salamanca, que é uma resolução que trata da definição dos princípios a serem seguidos pelas políticas de inclusão, como também metodologias e práticas a serem desenvolvidas com pessoas com necessidades especiais.

O texto apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de equalizar as formas de tratamento de pessoas com necessidades especiais, criou padrões a serem seguidos, como também disseminou a importância da criação de políticas que envolvessem essas pessoas, que representam uma boa parcela da população mundial. “A declaração de Salamanca realizada no ano de 1994 na Espanha representa o mais importante marco mundial na difusão da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 395). É a partir dela que o tema ganha novos terrenos, teorias e práticas inclusivas em diversos países, inclusive no Brasil.

Em 1996, um marco histórico para a educação brasileira, foi a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, trazendo consigo a obrigatoriedade da inserção dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular, já deixando a metodologia da educação especial de lado, método este que segregava os portadores de necessidades especiais. A LDB reforçou a obrigatoriedade de que esses estudantes fossem inseridos na escola regular, conforme disposição do 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 21).

Em 1999 foi aprovado um decreto regulamentando a Lei n.º 7.853/89, que definia os parâmetros a serem seguidos na política de integração de pessoas com deficiência. Decreto este, que determinou que a educação especial seria dada como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino, sendo abordado de forma simultânea ao ensino regular. Com base nisso, as duas modalidades educação regular e educação especial deveriam ocorrer de forma conjunta e

simultânea, sem percas para o educando. O efeito desse decreto abrange todo o território brasileiro.

Em seguida, mais precisamente dois anos depois, em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da resolução CNE/CEB nº 2/2001, incorporada nos parâmetros do Conselho Nacional de Educação, determinou-se a obrigatoriedade para todos os sistemas de ensino matriculem todos os estudantes, ficando os estabelecimentos de ensino incumbidos de organizarem os atendimentos aos estudantes com necessidades especiais, contemplando assim, o atendimento educacional especializado no processo de escolarização, previsto no seu artigo 2º. No mesmo ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001, incorporada ao Plano Nacional de Educação, enfatiza em seu corpo que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, online).

Ainda em 2001, de forma tardia, foi promulgada no Brasil as disposições da Convenção de Guatemala que ocorrera em 1999, marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, amparado legalmente no Brasil sob o Decreto nº 3.956/2001, que afirmou que “[...] as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e liberdade legais que as demais pessoas” (BRASIL, 2001).

Um dos pontos importantes para se qualificar a educação inclusiva está na formação dos profissionais que a desenvolvem. Pensando nisso, em 2002 foram aprovadas através da Resolução CNE/CP nº 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando também que as instituições deverão promover a formação docente ou qualificação de professores para que adotem em sua grade curricular disciplinas específicas voltadas ao conhecimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, uma grande vitória para aqueles que sofrem com deficiência auditiva. A aprovação desta lei fundamenta a garantia de formas institucionalizadas que promovem e apoiam o seu uso. Também determina a integração da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na grade curricular da formação docente de professores e na graduação de fonoaudiologia, como ferramenta de qualificação curricular, como apoio à inclusão dos que possuem essa necessidade especial. Esse é considerado um grande

avanço no processo inclusivo da Educação brasileira.

No ano seguinte, em 2003, foi aprovada uma Portaria que determinou as normas e diretrizes para a promoção e produção do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, com uso em todo o território nacional, trazendo assim uma nova forma de comunicação para aqueles que possuem deficiência visual.

Em 2004, tivemos a criação de políticas direcionadas exclusivamente para as pessoas com deficiência, como uma cartilha divulgada pelo Ministério Público Federal com a função de despargir os fundamentos e diretrizes mundiais para a inclusão. Nesse mesmo ano, houve a aprovação do Decreto n.º 5.296/2004, que regulamentou e estabeleceu normas e fundamentos a serem seguidos para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Como parte desse processo, através de uma ação governamental foi criado o Programa Brasil Acessível, que trouxe uma impulsão na perspectiva estrutural tanto de ambientes públicos, como em meios de transporte de passageiros, dentre outras ações.

Um novo decreto regulamentador surge em 2005, objetivando a inclusão do estudo de Libras como disciplina curricular no processo formativo do professor e o deferimento de sua certificação, como também para tradutores ou intérpretes. Trata-se do Decreto n.º 5.626/2005.

Como resultado de uma conjuntura de vários órgãos estatais de representação nacional e internacional, em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, objetivando fomentar, no currículo da educação básica, tópicos referentes ao tratamento de pessoas com deficiência e promulgar ações que possibilitassem o processo de inclusão, como também a acessibilidade e a permanência destes no ensino superior.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação, enfatizou temas como a acessibilidade estrutural em prédios e equipamentos escolares, a criação de salas de recursos multifuncionais e o incentivo à qualificação dos docentes para o atendimento educacional especializado. No mesmo ano foi aprovado o Decreto n.º 6.094/2007 que estabeleceu a garantia do acesso e a permanência no ensino regular dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como estratégia de fortalecimento ao processo de inclusão escolar.

Trazendo as diretrizes e as fundamentações políticas voltada para a inclusão escolar, fundamentado no processo histórico brasileiro acerca da educação

inclusiva, foi promulgado em 2008, através da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, o decreto n.º 6.571/08, que estabeleceu a estrutura para o AEE.

Em 2009, foi aprovada pela ONU, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, que tratou da obrigatoriedade por parte dos Estados de manterem o processo da educação inclusiva em todo o âmbito do processo educativo, evitando a exclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais em qualquer período da educação básica.

Em 2011, o decreto n.º 7.611/2011 especifica o dever do estado com a educação inclusiva e determina as diretrizes a serem seguidas para garantir a legislação.

No ano de 2011 teve também a criação do Plano Nacional de Educação, que até então se tratava apenas de um projeto de lei, que veio a ser aprovado e sancionado em 2014, tendo validade de 10 anos, composto por 20 metas. A quarta meta referenciava exclusivamente a educação inclusiva, com o propósito de acolher todas as crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos no atendimento educacional especializado de forma mais específica os deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, no sistema regular de ensino. Aprovada a Lei n.º 13.005/2014 que ainda determina o uso de estratégias e aperfeiçoamento do processo de inclusão com repasse maior do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica a estudantes acompanhados, como também a estruturação de salas multifuncionais, incentivando o processo de formação continuada dos profissionais envolvidos no processo de inclusão e escolarização.

De acordo com a Lei n.º 13.005/2014, que define o Plano Nacional de Educação, na meta 4, muitas são as estratégias para que se tenha o processo de inclusão escolar de forma mais efetiva e continuada vigorando até o ano de 2024.

A tabela 1 apresenta, de forma resumida, a ordem cronológica do avanço da educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo:

Tabela 1 – Ordem Cronológica dos eventos evolutivos sobre Educação Especial e Inclusão

LEI / EVENTO	ANO
Constituição da República Federativa do Brasil	1988

Lei nº 7.853/89	1989
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Declaração Mundial de Educação Para todos	1990
Declaração de Salamanca	1994
Política Nacional de Educação Especial	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Decreto nº 3.298	1999
Diretrizes Nacionais da Educação Especial	2001
Plano Nacional da Educação	2001
Convenção de Guatemala	2001
Resolução CNE/CP nº 1/2002	2002
Lei nº 10.436/02	2002
Portaria nº 2.678/02	2002
Decreto nº 5.296/04	2004
Decreto nº 5.626/05	2005
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006
Plano Nacional da Educação	2007
Decreto nº 6.094/07	2007
Política Nacional de Educação Especial e Educação Inclusiva	2008
Decreto nº 6.571	2008
Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009
Resolução nº 4 CNE/CEB	2009
Plano Nacional de Educação	2011-2014

Fonte: elaboração própria.

Pode-se observar que, ao longo da história, as ações, a respeito do processo educacional inclusivo, foram crescentes. Muitas políticas foram adotadas para facilitar o processo inclusivo, principalmente, no ambiente escolar, ambiente já amparado, legalmente, de estratégias que facilitam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

2.3 A educação como um direito público subjetivo

O Brasil adotou o Regime de Estado Democrático de Direito, o qual foi promulgado com a Constituição Federal de 1988 como República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, em que um dos seus principais princípios é a dignidade da pessoa humana. Assim, pode-se definir como clara uma correlação entre o regime democrático caracterizado pela liberdade de expressão, com a educação que por sua vez se responsabiliza pela proliferação dos conhecimentos sociais responsáveis por definir a sociedade atual e futura.

Pensando ainda no processo evolutivo da sociedade atual e futura, tem-se como requisito a disseminação do conhecimento, e que o pilar do princípio da dignidade humana estaria objetivado não somente no individual, mas sim no coletivo. Com base neste princípio a própria Constituição Federal de 1988 traz em seu corpo, descrito no artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Fundamentado pela constituição, é um direito de todos os cidadãos o livre acesso à educação básica de forma igualitária e gratuita, sendo assegurado a sua permanência em todo o processo educativo básico. Vale ressaltar que na mesma Constituição, no artigo 208, inciso III, também está estabelecido como dever do Estado com a Educação, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência de forma preferencial na rede regular de ensino.

A lei determina, portanto, que o sujeito tem ao seu amparo, o direito legal à educação, ficando o Estado obrigado a exercer tal normativa, função que caracteriza o direito público subjetivo também dado como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder do órgão público responsável pelo fornecimento do direito, podendo o sujeito exercer o ato de reivindicar o cumprimento desta lei que o ampara. O direito à educação é ampliado para toda a sociedade, daí determina-se que o acesso à Educação é um direito subjetivo público emanado pelos direitos sociais.

De acordo com Duarte (2002, p. 113), fica clara a objetivação do direito público subjetivo em determinar o acesso obrigatório ao ensino: “[...] o direito público

subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.

Fica também determinado na lei que todos têm direito à educação, oferecida de forma gratuita pelo Estado. E quanto à competência, os municípios preferencialmente, deverão oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os Estados incluindo o Distrito Federal ficam incumbidos de oferecer preferencialmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. À família cabe atuar em consonância com o direito adquirido, matriculando os filhos ou tutelados em uma instituição de ensino, sob pena de responder administrativamente e penalmente pela inação ou omissão, ficando clara a obrigatoriedade de o Estado oferecer a educação e aos familiares de exercer o direito de seus filhos ou tutelados.

A função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade (DUARTE, 2002, p. 117).

Assim temos um marco histórico para todos os que compõe a sociedade, a garantia da educação é a melhor forma democrática do compartilhamento de ideias e conhecimentos, algo determinante para o crescimento de uma sociedade igualitária em direitos e deveres em função do crescimento individual e coletivo.

Podemos ainda definir que a educação básica é o ponto inicial para a aprendizagem e para o profissionalismo em geral, pois atualmente vivemos em uma sociedade da qual dependemos de terceiros constantemente, por isso que o engrandecimento educativo é importante tanto no crescimento pessoal como no crescimento do seu ambiente de atuação.

2.4 A educação inclusiva: uma escola para todos

A educação inclusiva se dá pela transformação de todo o meio social, formando uma nova sociedade inclusiva, onde se respeitem as limitações uns dos outros, e haja a inserção na sociedade de forma igualitária, promovendo uma maior interação dos estudantes com o meio social, com o objetivo de transpor as barreiras impostas por uma sociedade exclusivista, que por muito tempo segregava as pessoas com deficiências. Após tantas lutas em busca dos direitos e garantias para

as pessoas que possuíam necessidades especiais, o processo educativo começou a ser adaptado não apenas para desenvolver a educação de forma específica e exclusiva no que se refere ao material didático e ao ambiente de escolarização, mas de fato agir de forma estratégica no sentido de incluir todos no ambiente escolar, afim de que as pessoas com deficiência também tivessem acesso ao direito de desenvolverem suas competências e habilidades. “A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O acesso à Educação é um direito de todos, independentemente de de sua situação física, motora ou psíquica. Esse direito faz valer a estruturação do processo inclusivo, com o amparo legal dado pela LDB em 1996, levando os estudantes com necessidades especiais educacionais para o sistema regular de ensino. A partir daí surgem grandes desafios, como a reestruturação da sistemática pedagógica aplicada no ensino regular por conta do desnivelamento entre o nível de aprendizagem e uma nova estrutura profissional responsável por desenvolver e facilitar o processo de inclusão que necessita de formação e conhecimentos específicos.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos estudantes com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

As políticas relacionadas à Educação Inclusiva tornam este processo cada vez mais espontâneo, tornando a escola um ambiente acolhedor, onde são respeitadas as diferenças, onde há uma matriz de universalização do ensino, mas cada um é tratado de acordo com suas especificidades, afim de potencializar as habilidades já adquiridas e reforçar a matriz de suas necessidades, fazendo uso de novas estratégias de ensino, como também a simples interação dos estudantes especiais com os demais estudantes que já é um avanço de inclusão e inserção na sociedade.

Para termos uma escola para todos, devemos ter uma sociedade baseada em princípios humanos, nos quais a inclusão seja um fato corriqueiro e para que isso

ocorra todos temos que agir em consonância: Estado, escola e nós como cidadãos, devemos criar um novo ambiente inclusivo.

2.5 Aspectos pedagógicos da Educação Inclusiva

Com a chegada do processo inclusivo no ambiente escolar se fez necessária uma reformulação das práticas pedagógicas do ensino regular, pois o processo educativo dos estudantes com necessidades educacionais especiais deixou de ser paralelo, levando as práticas pedagógicas serem elaboradas de forma a abranger todos os estudantes inseridos naquele meio social. Com isso, uma adaptação nos planejamentos se fez necessária para que a partir dali fossem traçadas novas estratégias, tanto para inseri-los no ambiente escolar, como para promover o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Para uma boa complementação pedagógica não basta o professor se dispor a executar novas estratégias ou metodologias de ensino, é preciso que ele disponha de recursos pedagógicos apropriados às necessidades de diferentes especialidades. Além disso, essas didáticas requerem conhecimentos específicos em diferentes casos de especialidades, onde sejam abordadas as potencialidades de cada sujeito. Apesar de haver uma proposta pedagógica universalizada, são necessárias adaptações na aplicação dos métodos pedagógicos de acordo com as realidades impostas em cada ambiente escolar, o que leva a balancear o tratamento das habilidades individuais e oportunizar, de forma igualitária, o acesso ao conhecimento.

O primeiro passo para desenvolver estratégias pedagógicas é dado pelo processo de avaliação diagnóstica individual do estudante, no qual são definidas suas habilidades, que serão posteriormente potencializadas e suas dificuldades que requerem estratégias diferenciadas de tratamento, e também as necessidades educativas especiais de cada estudante. Como legalmente toda escola deve ter a estrutura do AEE, os profissionais que são responsáveis pelo atendimento e acompanhamento dos estudantes especiais podem desenvolver o processo de diagnóstico dos estudantes atendidos, além de auxiliar nas metodologias que o professor do ensino regular poderá adotar para desenvolver a aprendizagem destes estudantes.

Nem todos os professores do ensino regular estão preparados para atender os estudantes com necessidades educativas especiais, daí a importância do

planejamento contínuo, onde serão traçadas diferentes estratégias para lidar com as singularidades de cada estudante. Outro ponto de apoio para o professor do ensino regular deve ser o AEE, principalmente na hora da construção de estratégias de ensino.

Os materiais pedagógicos influenciam de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, facilitando uma absorção mais eficaz das temáticas abordadas. Essas matérias podem se diversificar em inúmeros sentidos e formas, daí a importância do diagnóstico para se determinar a habilidade que será tratada no uso de determinado material pedagógico, como também o interesse do estudante pelo uso do material. São considerados materiais de apoio pedagógico materiais concretos ou lúdicos, apostilas, murais, entre outros.

Pereira (2009) narra sobre essa concepção de flexibilidade dos métodos didáticos:

Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação (PEREIRA, 2009, p. 116).

Para que sejam definidos os parâmetros, tal como a evolução da aprendizagem dos estudantes que possuem alguma deficiência, transtornos do espectro autista e superdotação, é necessário que seu histórico escolar esteja acessível de forma contínua, por conta disso é desenvolvido o Plano Educacional Individualizado, no qual constará a trajetória escolar de cada estudante acompanhado, o que irá permitir aos profissionais participarem da cadeia evolutiva destes estudantes com um melhor embasamento na hora de planejar as estratégias e metodologias de ensino, objetivando de forma específica suas habilidades.

Para termos um processo inclusivo estruturado é necessário um bom embasamento pedagógico, no qual serão definidas as metas a serem alcançadas com base no histórico escolar dos estudantes especiais e no diagnóstico desenvolvido antecipadamente. São fatores que em conjunto com materiais didáticos apropriados elevam a capacidade de ensino-aprendizagem dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, transtorno ou superdotação. Tudo isso aliado ao processo de formação continuada dos professores é que levará uma

escola a ser conceitualmente inclusiva.

2.6 Formação de professores para atuar na Educação Inclusiva

O processo de aprendizagem é dado como algo contínuo, nele são adquiridas competências, habilidades e conhecimentos como também. Ele também surge para modificar a formação pessoal e metodologias de raciocínio. Então, para se trabalhar algo novo é necessário que aprender sobre ele, para assegurar que se tenha propriedade sobre o tema para lidar com as adversidades impostas e seus desafios de realização.

A preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (PIAGET, 1984, p. 62).

A Educação Inclusiva segue a mesma perspectiva, sendo necessário que os profissionais que atuem no processo inclusivo tenham o conhecimento e formação apropriados, que como o autor menciona deve ser feita de forma satisfatória, levando em conta que o número de especialidades acompanhadas na realidade escolar é bem significativo, das quais cada uma requer uma metodologia de acompanhamento diferenciado, com abordagem de temáticas bem específicas, principalmente nas relações de tratamento entre os estudantes com necessidades educativas especiais e os professores.

Com o processo de educação inclusiva em ação, veio o grande desafio para o professor do ensino regular, que até então não possuía formação específica para lidar com estes estudantes, isso quer dizer que na grade curricular da formação desses docentes não tinha, de forma específica, a tratativa da educação especial como parte do currículo. Com base em alguns autores, fica claro entender um pouco sobre a importância da formação dos professores para atuarem na educação inclusiva, como Mantoan (2006. p. 55) afirma ser crucial a alteração dos currículos dos cursos de formação dos professores, para que estes possam lidar com as adversidades, pois para ela: “[...] formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”.

Pensando no aperfeiçoamento do professor para atender as necessidades da

educação inclusiva, em 2002 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação uma Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem seguidas no processo de formação dos professores da educação básica, determinando que as instituições de ensino superior contemplassem em sua grade curricular os conhecimentos específicos para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como estabelece o artigo terceiro e seus inciso:

Art. 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (CNE, 2002, online).

Uma outra colaboração para a discussão do processo de formação dos professores para atuarem na educação especial, vem de Freitas (2006, p. 173), que se refere à formação do “[...] professor que atuará no atendimento educacional especializado como um processo de especialização continuada”, mas que deve ser tido de forma geral no currículo de formação de todos os professores ou a quem se destinar às práticas pedagógicas para o processo de inclusão.

A autora Mantoan (2006) destaca que o processo de formação profissional deve ser abrangente, voltado para um ambiente acolhedor, participativo, no qual o professor se porta como um agente facilitador da interação e integração. Fica evidente a importância da formação do professor para atuar também como agente de inclusão, mas para isso é necessário facilitar o acesso à formação continuada onde se trabalhará as estratégias para possibilitar ao profissional da educação agir como um mediador, explorando as habilidades de cada educando.

Essa formação profissional deve se destinar a todos os envolvidos no processo educativo, e vale enfatizar que esse processo é contínuo, pois, a todo instante são feitas atualizações de práticas inclusivas e de metodologias para atender toda a diversidade e proporcionar para o educando uma educação de qualidade baseada nas singularidades. Podemos citar que, atualmente, o acesso a

formação e ao aprimoramento está cada vez mais simplificado. Principalmente com o advento da educação a distância (EAD), que se tornou um meio facilitador de levar o conhecimento na modalidade remota, além disso existem diversas políticas governamentais que facilitam os acessos aos níveis técnico e superior de educação, algo promissor para o crescimento da educação inclusiva no Brasil.

2.7 Desafios para a inclusão escolar no Brasil

A inclusão escolar já é, em si, um desafio onde se devem sobrepor grandes barreiras para que se tenha êxito. No Brasil e em todo o mundo levaram-se anos para que a perspectiva da sociedade acerca das pessoas com necessidades especiais viesse a mudar, levando em conta que eles também fazem parte da sociedade e que possuem direitos como qualquer outro cidadão.

Assim, foi após muitas lutas históricas no Brasil e no mundo que foram publicados documentos que defendem o acesso à educação gratuita e de qualidade para todos, sendo a escola o primeiro passo para o processo de inclusão social, o qual teve como garantidor a Constituição Federal 1988, que determinou a obrigatoriedade do oferecimento e manutenção do ensino gratuito para todos, sem distinção.

Com a continuidade surgiram eventos que proporcionaram uma impulsão no processo da educação especial que já se tornava obrigação do poder público oferecê-la a qualquer indivíduo sem discriminação e preconceito em observância 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 desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17-18).

É possível afirmar que a solução de todos os desafios para o processo de inclusão está nas políticas públicas, que retratam a real objetivação de uma sociedade. Levando em conta que no Brasil tivemos uma evolução significativa a respeito do processo de inclusão nas últimas décadas, destacando-se principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que proporcionou a inserção dos estudantes com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, o que foi positivo, mas também desafiador, pois, requeria uma grande

reestruturação tanto do ensino no que se refere às estratégias pedagógicas como na estrutura física e operacional das escolas.

O principal desafio seria estruturar logisticamente as escolas, para acolher os estudantes com necessidades educativas especiais. Para isso desenvolveu-se o AEE que ficou com a incumbência de dar o suporte necessário para a inserção dos estudantes no ambiente escolar.

Em decorrência dessa estrutura de atendimento surgiu algo mais desafiador, que era qualificar os profissionais que atuariam com os estudantes que possuem necessidades educativas especiais. Então, em 2002, com a Resolução que determinou a obrigatoriedade de disciplinas específicas contemplando a questão da inclusão estudantes especiais na formação docente, foi que se iniciou um processo de longo prazo para consolidar a inclusão. O ambiente se tornou então desafiador para os professores do ensino regular, que passaram a ter essa necessidade, de se aprofundarem muito rapidamente acerca das especialidades para que pudessem inserir esses estudantes no contexto escolar e desenvolver suas habilidades, competências e potencialidades.

Podemos considerar como um outro desafio para o processo de inclusão no Brasil, a família. Em muitos casos são os primeiros a não acreditarem na capacidade dos filhos de se socializarem, o que se torna um empecilho no processo de inclusão, pois, influencia na evasão escolar dos estudantes. É preciso que a família também acredite que a escola poderá mudar o presente e o futuro destes estudantes, e que eles podem, sim, aprender novas habilidades e se desenvolver, e conseqüentemente ter um futuro melhor.

Hoje ainda estamos longe da realidade adequada para o processo de inclusão em nosso país, primeiramente porque esse processo se iniciou aqui de forma tardia e as políticas voltadas para a inclusão escolar ainda estão muito deficientes, precisando de complementação, o que dificulta uma estruturação adequada do ambiente escolar como a instalação de equipes multidisciplinares, escolas com ambientes acessíveis e recursos tecnológicos. Apesar dos passos dados, tudo isso hoje ainda é um desafio a ser superado para que se tenha a efetividade do processo inclusivo, que deve primeiro passar por uma sociedade inclusiva.

2.8 Adaptações na estrutura física das escolas

A visão de um Brasil inclusivo passa pela acessibilidade. O poder público precisa respeitar e aceitar que ela é um dever intrínseco do Estado. O processo de inclusão não é tarefa fácil, é preciso que haja uma reestruturação social no ponto de vista de costumes e atitudes, levando sempre em consideração as limitações de cada ser humano. A ONU criou o símbolo internacional da acessibilidade, que é definido por uma figura simétrica interligada por quatro pontos a um círculo fechado, que representa a harmonia entre o ser humano e a sociedade, e com os braços abertos, simbolizando a inclusão de pessoas com todas as especificidades, em todos os ambientes.

Atualmente já se encontram em vigor algumas ações legais que promulgam a acessibilidade, como por exemplo, no transporte público de passageiros ou rampas de acesso em prédios e repartições, mas isso ainda não é algo comum. Em muitas capitais é possível ver transportes públicos que não são adaptados. Mas está estabelecido pela Lei n.º 10.098/2000 os critérios para a acessibilidade:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, online).

Voltando ao ambiente escolar, está prescrito na referida lei, que todas as escolas brasileiras, sendo pública ou particular, devem fazer modificações arquitetônicas necessárias para atender as prerrogativas da acessibilidade, porque assim dispõe o art. 2º:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, online).

E no artigo 24, de forma bem específica a lei afirma que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Com base no que diz a lei já teríamos um ambiente escolar inclusivo, no qual a acessibilidade estaria em toda parte, no transporte escolar, de acordo com as especificações previstas em lei, como também rampas de acesso para cadeirantes, banheiros adaptados, mesas apropriadas, dentre outros recursos que proporcionem o fácil acesso aos diferentes lugares e espaços públicos.

Um ambiente acessível é parte crucial do processo de inclusão pois demonstra que a sociedade e o poder público, de fato, inserem as pessoas com necessidades especiais no meio social. No ambiente escolar, por sua vez, a acessibilidade é essencial para possibilitar a integração do estudante com necessidades especiais, podendo fazer uso dos mesmos ambientes que os demais estudantes de forma a não ter suas limitações suprimidas. É necessário entender que o ambiente escolar deve se adaptar ao estudante com necessidades educativas especiais, pois só assim o processo inclusivo se torna realmente possível.

2.9 Participação dos pais e/ou familiares na escola

A Constituição Federal de 1988 garantiu a obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação básica de forma gratuita, mais ao mesmo tempo, responsabiliza a família por buscar e garantir que seus filhos ou tutelados exerçam o direito do acesso à educação, sob pena da lei de se responsabilizar administrativa ou até penalmente. Sem dúvida a participação da família é primordial no processo de inclusão escolar, por isso a primeira barreira a ser superada é o receio dos pais, tendo em vista as necessidades especiais de seus filhos.

No processo de inclusão escolar devem ser definidos os papéis influenciadores tanto da escola, quanto da família, para que ambos hajam de forma cooperativa, a família se pondo como um apoio afetivo e moral, além de se apoderar de conhecimentos específicos para realçar o suporte desenvolvido no ambiente escolar. Já a escola deve agir de forma mais técnica, fazendo uso de estratégias pedagógicas para inserir os estudantes com necessidades especiais no meio social escolar e desenvolver suas habilidades. Assim com a união entre os familiares e a escola, é possível firmar o processo de inclusão escolar, no qual o estudante sente estímulos para se desenvolver nos dois ambientes, pois, os mesmos são vivenciados em consonância.

Uma realidade tão sonhada por muitos professores é a interação efetiva da família com a escola, por representar um elo intransponível, que quando solidificado

eleva as expectativas e muda a realidade de muitos estudantes. Mas o que de fato há, é uma queda de braço entre a família e a escola, com professores cobrando uma maior participação da família nos aprendizados dos estudantes e a família, por sua vez, reclamando do excesso de cobrança por parte da escola. Fato é que, para evoluirmos, é preciso que haja o senso comum e que a união prevaleça no sentido de garantir a efetiva aprendizagem e a garantia do processo inclusivo dos alunos.

2.10 Recursos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos são as ferramentas utilizadas por professores, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, dos quais podemos citar: apagador, pincel, data show, lousa digital, notebook, cartilhas, jogos, ábaco, material dourado, dentre outros, em uma vasta gama de possibilidades. A utilização de diferentes recursos pedagógicos como ferramenta de ensino mostrou-se uma técnica muito produtiva no decorrer da evolução educacional, sendo adotados diversos recursos para as práticas de ensino, e norteadas no planejamento pedagógico objetivando as competências e habilidades a serem explorados.

Os recursos pedagógicos hoje em dia estão em parte atrelados às tecnologias que se consolidam por meio de ferramentas revolucionárias no tratamento de muitas habilidades, mas no geral os recursos pedagógicos sejam eles concretos ou tecnológicos, têm a função de aprimorar o trabalho pedagógico, apresentar uma nova forma do conteúdo ser abordado, no que foge do tradicional ou apenas modifica a didática, contemplando diferentes formas de ensino, para que os estudantes que possuem uma função de aprendizagem heterogênea, vejam o mesmo conteúdo de formas diferentes, absorvendo a metodologia que lhe for mais viável.

Na educação inclusiva a utilização dos recursos pedagógicos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com necessidades educacionais especiais, de tal forma que estes recursos fazem parte do conjunto do ambiente destinado ao AEE.

2.11 Inclusão escolar: o significado dessa proposta na escola

A inclusão escolar, na perspectiva de participação no mesmo espaço e com oportunidade de aprendizagem para todos, é uma ação nova. Já que com base em Mantoan (2006) e como já narrado, só nos anos 2000 que se iniciou

verdadeiramente um processo de inclusão escolar no Brasil, gerado inicialmente, e vivenciado por muito tempo, pela integração escolar. Neste sentido, pode-se compreender, que para a época a integração já era um grande avanço, foi o início do caminho para a inclusão.

Nas instituições escolares, segundo Mantoan (2006), a integração escolar fazia com que os estudantes fossem inseridos na escola, sem levar em conta a aplicação de estratégias pedagógicas que visassem o rendimento deste estudante, considerando suas dificuldades em razão da deficiência. Fato que desencadeou a segregação. Desta maneira, o estudante perdia seu principal direito, o direito à educação propriamente dita. E o papel da escola é possibilitar a educação de qualidade e não só a inserção dos estudantes em um contexto de segregação.

Para compreender a inclusão escolar também é necessário entender a imensa diversidade e ter a visão dos direitos iguais para orientar e dizer sim às diferenças, dando oportunidade ao outro de desenvolver plenamente suas habilidades, e assim, aprender com essas diferenças. Infelizmente, na maioria das vezes, a escola, consciente ou inconscientemente, acaba excluindo, discriminando, pois ainda não está ou não quer se conectar com o novo, ainda há aqueles que não estão dispostos a colaborar com as concepções atuais da inclusão. No entanto, não há como querer ou não querer que a inclusão aconteça, pois ela é fato, direito e já faz parte do novo cenário educacional que deve ser criado e recriado para uma sociedade cada vez melhor e mais humana.

Como está descrito no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu Art. 4º, é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação de diversos direitos, como o direito à educação, no qual é difundido pela Constituição deste país. Dessa forma, a escola necessita se adequar para garantir a efetivação deste direito, no âmbito escolar, aos estudantes com deficiência, neste estudo focado de forma mais específica nos estudantes com DI. O Estatuto da Pessoa com Deficiência destaca a acessibilidade para esse público da seguinte forma:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, online).

Desse modo, para a escola se tornar acessível para os estudantes com deficiência não é necessária só a adequação de aspectos estruturais do imóvel, mas também pedagógicos, comunicacionais, como outros prescritos no estatuto supracitado. Segundo o texto da Convenção de Guatemala (2001) leva-se em conta que devido a pessoa ser deficiente, este fato poderá gerar discriminação, em seu art. 1º destaca o seguinte:

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 3).

Tomando como base essa definição, descrita no texto sobre a Convenção de Guatemala¹, a escola precisa ter uma ação pedagógica que vise à inclusão dos estudantes com deficiência, onde os mesmos não sejam discriminados, e de fato não haja exclusão devido as suas especificidades; e até impedidos do gozo de seu direito à educação. Ainda no sentido de discriminação e combate à exclusão, é proclamada a Declaração de Salamanca (1994) que dispõe sobre as escolas o seguinte:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas promovem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

A escola para ser inclusiva precisa tomar seu papel e mobilizar famílias, estudantes, professores, dentre outros sujeitos da comunidade escolar, para criarem estratégias para acolher e incluir os estudantes com DI, bem como qualquer que seja o estudante e suas especificidades. Neste sentido, faz-se necessário que a escola compreenda o seu papel frente à inclusão, para que as devidas medidas sejam tomadas, de forma democrática, entre os entes da comunidade escolar, para

1 A Convenção de Guatemala, como já narrado, ocorreu em 1999 e foi promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, que prevê a execução e cumprimento das ações desta convenção através do texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

que o processo de inclusão seja efetivo e eficaz.

O ECA, sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, destaca em seu Art. 53 o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, 1990, online).

Dessa forma, independentemente da criança ou do adolescente ter deficiência, é necessário que ele ou ela tenha seu direito à educação assegurado, que por sinal é subjetivo, e que lhe seja dado para que o estudante não só tenha acesso à escola como possa permanecer nela, onde deverá ser respeitado e tratado sem discriminação de modo a favorecer sua inclusão.

Neste sentido, a Convenção de Guatemala promulgou uma convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras com deficiência, estabelecendo como discriminação:

[...] o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, online).

Na Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, que trata sobre o Plano Nacional de educação (PNE), no art. 2º, estão descritas as dez diretrizes deste plano, destacando na terceira diretriz a: "Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014).

Então, podemos compreender que na escola as desigualdades e diferenças existentes entre os estudantes, devem ser superadas para que não haja entrave na educação dos mesmos. Na qual a escola fuja de uma visão homogênea, porque se a mesma insistir por promover a igualdade acaba acentuando a desigualdade, para os ditos "diferentes". Neste sentido, Figueiredo (2002, p. 68) aponta que: "A escola como produtora de igualdades, preza pela homogeneidade e, com isto, acentua e produz a desigualdade. Na tentativa de garantir a homogeneidade nas turmas e

entre os estudantes, a escola exclui aqueles que se diferenciam”.

A inclusão escolar é um processo paulatino, mas possível, no qual é preciso ser compreendida com um novo olhar. Onde não se pode culpabilizar somente o professor como responsável pela não inclusão de forma efetiva dos estudantes com deficiência, como exemplo o DI na escola. É importante salientar que o poder público tem a obrigação de assumir, de forma técnica, financeira e pedagógica o processo de inclusão.

Desta forma, conforme a Declaração de Salamanca (1994), no que diz respeito às orientações para ações em níveis regionais e internacionais:

[...] ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

À vista disso, a inclusão é processo coletivo, na qual são envolvidos, Estado, famílias dos estudantes com deficiência, a estudantes, bem como a sociedade em geral. De posse desses conhecimentos sobre a inclusão, a instituição de ensino, a escola, necessita compreender a inclusão, onde esse processo não cabe só à inclusão de deficientes, mas de todos os estudantes independente de ser deficiente ou não.

A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2011, p. 143).

No tocante à inclusão, a escola pode ser chamada de inclusiva, quando acolhe o estudante na sua totalidade, sendo capaz através de sua pedagogia corresponder satisfatoriamente na aprendizagem do estudante. Desta maneira, além de uma pedagogia que atenda às especificidades, a escola necessita ter o cuidado de conhecer o real conceito do que é diferença e desigualdade, não se equivocando, adiantando que são termos semelhantes, quando na verdade não os são, porque surtem efeitos antagônicos na sociedade. A respeito disso:

[...] A diversidade é tão natural quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. [...] (FIGUEIREDO, 2011, p. 143).

A escola regular deve estar aberta a todos de forma solícita e democrática. E a inclusão dos estudantes com deficiência deve ser viabilizada através de um processo inclusivo, no qual se fuja de uma estrutura igualitária, engessada de um modelo único. Como Figueiredo (2002, p. 68) enfatiza: “[...] se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político- pedagógicas conservadoras, esses estudantes serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento”. Ou seja, é atender e pensar de que forma atender, onde os mesmos sejam considerados e que a prática do professor contemple o desenvolvimento desses estudantes.

É necessário reforçar que a inclusão necessita de mudança de atitude de toda a comunidade escolar, pois para que ela aconteça é fundamental que haja um trabalho coletivo, onde os agentes envolvidos sejam conscientes dos seus papéis e das constantes transformações que devem ser acompanhadas e vivenciadas, de forma que possam produzir os benefícios esperados e os resultados edificantes para a inclusão. O grande desafio é compreender que a inclusão não deve ser encarada como um entrave, mas como crescimento de pessoas que aprendem juntas, professores e estudantes ensinam e aprendem, reciprocamente. Segundo Figueiredo (2002, p. 68) para que a inclusão se efetive: “[...] é preciso, portanto, transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer estudante e, finalmente, invalidar soluções paliativas [...]”. Dessa forma, compreende-se que a escola precisa se transformar, mas para que isso ocorra, é preciso refletir e analisar como estão suas práticas e se estas estão excluindo ou não os estudantes. Considerando que cabe à escola e ao poder público oferecerem meios pedagógicos para que, de fato, a educação seja igualitária e de qualidade, com justiça e respeito à diversidade.

Nessa perspectiva e tomando as informações acima, pode-se concluir que a inclusão escolar é a compreensão da diversidade, das diferenças existentes entre as pessoas, onde estas necessitam de respeito e oportunidades, independentemente

das suas limitações. Um aspecto importante a ser considerado, é a flexibilização, na qual a escola a utilize em diferentes aspectos, como os estruturais, pedagógicos, comunicacionais. Não só a escola, mas também o Estado, as famílias, as pessoas com ou sem deficiências, fazem parte do processo de inclusão, devem cumprir seus papéis, que é ter atitudes de respeito, agir sem um olhar discriminatório, e que as limitações das pessoas não sejam vistas por uma lente de aumento, mas que elas sejam consideradas para se pensar em condições de equidade na escola e na sociedade, onde se possa entender o outro, que as diferenças sejam respeitadas para se construir uma sociedade mais humana, na qual a inclusão não é um processo acabado, mas contínuo.

Para que isso aconteça é fundamental compreender as políticas públicas que buscam efetivar essa proposta nas escolas regulares do Brasil, como este estudo passa a abordar no próximo capítulo.

2.12 Políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar

As políticas públicas, legislação e textos no campo da educação especial têm mostrado indicações da necessidade de docentes com uma formação sólida para o trabalho com os estudantes com deficiências. No que se refere a essas indicações, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).²

Antes de analisar essas indicações, faz-se necessária a compreensão sobre o público da Educação Especial. Logo, segundo a LDBEN (1996, online):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos da Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Logo, quando se pensa em formação inicial e continuada do professor da sala regular, para incluir os estudantes com DI, por exemplo, é necessário que tenha sido

² A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.

contemplado em seus estudos as teorias e processos para trabalhar com estudantes da educação especial, inclusive os com DI, além da consciência de que essa modalidade perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino visando o desenvolvimento do aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014) traz um enfoque de marcos históricos, mostrando-os em uma ordem cronológica. Essa política apresenta como objetivo a: “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (p.10), logo se analisa que a mesma indica a necessidade de haver formações docentes voltadas para a inclusão escolar.

Na LDBEN (1996, online), em seu capítulo V, que trata da educação especial, no art. 59, está estabelecido que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Conclui-se que o sistema de ensino, de acordo com a LDBEN (1996), assegurará ao estudante a sua integração na sala de ensino regular, que poderá ser possibilitada com ajuda do professor especialista, partindo do pressuposto que os professores possuem o conhecimento para trabalhar com estudantes da educação especial, que tais conhecimentos fizeram parte de sua formação inicial e continuada.

A Declaração de Salamanca (1994) traz essa indicação sobre a necessidade de formação para os docentes, quando destaca em dois momentos que os governos e demandados: “[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”. (p. 2) e ainda “[...] mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito às necessidades educacionais especiais (p. 2)”.

Ainda sobre a Declaração de Salamanca, em seu texto quando é apresentado sobre o recrutamento e treinamento de educadores, são destacados diversos apontamentos que indicam uma formação docente em detrimento da educação especial na perspectiva de educação inclusiva, como se destaca o seguinte trecho:

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (p. 10).

Nesse contexto, seguindo esse apontamento deveria haver um treinamento pré-profissional, ou seja, uma formação inicial que contemplasse conhecimentos para que os mesmos pudessem gerar uma boa prática educativa com seus estudantes e lhes gerar aprendizagem.

Também são sugeridas avaliações com os docentes. “As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

Desse modo, devem ser programadas avaliações para mensurar o quanto o professor sabe sobre as necessidades educacionais especiais, considerando como parte integrante do curso de formação de professores para que possam ser colocados no trabalho efetivo da inclusão desses estudantes no ensino regular.

Sobre a realização de encontros para se discutir as necessidades educacionais especiais dos estudantes destaca-se o seguinte:

Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

Esse apontamento sugere que haja equipes para discorrer sobre a educação especial e as necessidades educacionais deste público no contexto do atendimento local, de modo a se fazer reflexões pertinentes à prática pedagógica inclusiva.

No que se refere às formações continuadas, o texto da Declaração considerou o desafio mais fácil de ser superado:

O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido a nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

A declaração também considera que nesse tipo de formação deve-se levar em conta as difíceis condições que os professores enfrentam na escola, e que a mesma possa ocorrer por meio de diferentes meios, como de forma presencial e/ou a distância, por exemplo. Sobre o papel das Universidades nesse contexto, o documento destaca o seguinte:

[...] possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (p. 46).

Dessa forma, as Universidades, responsáveis por formar pedagogos hoje, possuem um grande papel. Elas devem desenvolver uma proposta pedagógica que forme professores com conhecimentos sobre a diversidade que existe na escola contemporânea, principalmente considerando a presença e necessidades educativas dos estudantes da educação especial.

Diante desses apontamentos do texto da Declaração de Salamanca, pode-se dizer que a mesma, não só indicou, mas também sugeriu as diferentes abordagens para a formação inicial e continuada dos professores para a inclusão.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) traz essa indicação, quando discorre sobre a contribuição para o exercício do direito à Educação das pessoas com deficiência, na qual os estados partes se comprometem a tomarem as medidas apropriadas para:

[...] capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (p. 29).

No que se refere à formação inicial e continuada dos professores é visto no PNE na Meta 4³, destacado na estratégia de número 4.16, que deve haver incentivo para a inclusão nos cursos de formação dos docentes, como as licenciaturas e também em nível de pós-graduação, de: “referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionada ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (p. 6).

Tal estratégia visa uma formação docente, inicial e continuada, que possibilite os estudos e discussões acerca dos estudantes da educação especial, visando conhecer como eles aprendem, quais as melhores estratégias e metodologias para trabalhar com esse público, dentre outros diálogos que podem ser gerados quando se dá espaço para a promoção de uma formação de professores que contempla as necessidades dos estudantes com deficiência inseridos no ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015)⁹, no seu art. 3º, parágrafo quinto, inciso I, apresenta os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, das quais se destacam:

Formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (p. 4).

Portanto, uma formação docente que vise à garantia do direito à educação para todos. As Diretrizes também determinam no inciso IV, que se mantenha um padrão de qualidade na formação de professores: “[...] a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras” (p. 4). Neste sentido, compreende-se, sobre o campo da educação especial, que as instituições de ensino devem seguir um padrão de qualidade para que os professores concluam os cursos conhecendo essa modalidade de ensino e

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

que tenham condições de agir em suas práticas pedagógicas de maneira inclusiva. Para isso, devem ser utilizadas bases sólidas para essa formação, como é descrito no inciso VII do mesmo art. 3º das Diretrizes: “[...] um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (p. 4).

Ainda no artigo supracitado, inciso VIII é ressaltada a importância do acesso à formação inicial e continuada para os professores:

[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (p. 4). E que essa formação se articule e se relacione com as diversas modalidades de ensino, como mostra o inciso IX: “a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (p. 5).

Além de todas essas indicações, apresenta-se a necessidade de consciência e importância sobre a formação continuada na qual no inciso X destaca o seguinte:

[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (p. 5).

Figueiredo (2011) aponta algo muito significativo para que de fato a inclusão aconteça efetivamente, que é a formação de professores. Formação esta que dará subsídios que nortearão o trabalho pedagógico tendo como foco a diversidade que a escola apresenta e que precisa ser cuidadosamente trabalhada de forma competente e criativa. O professor deve estar seguro na sua prática pedagógica e pronto para desenvolver seu planejamento, a fim de atender as diferentes situações de aprendizagem.

Tanto a escola como os docentes necessitam conhecer seus papéis frente à inclusão dos estudantes com deficiência.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2011, p. 141).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), no seu art.8º trata sobre o que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto, e também apresenta, a compreensão do papel por parte do professor. De acordo com o inciso II do citado artigo:

O egresso deve estar apto a: compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria (p. 7).

A formação deve oferecer ao professor um leque de possibilidades para atuar no seu espaço de ensino que vai muito além de uma sala de aula. Faz-se necessário que o docente acredite no que faz, sinta o desejo de transformação e deixe fluir sua criatividade.

Além disso, é imprescindível que haja uma profunda reflexão dos professores com relação às práticas pedagógicas, o seu nível de engajamento no processo inclusivo, já que mesmo com a formação e imbuídos de conhecimentos o resultado satisfatório não é unânime, porque há uma diversidade muito grande de ideias, pensamentos, opiniões que nem sempre compartilham do mesmo ideal.

Diante do reconhecimento da importância e da necessidade de uma formação inicial e continuada para um processo pedagógico inclusivo, faz-se necessário considerar que as atividades pedagógicas devem estar de acordo e atendendo as diferentes necessidades dos estudantes da educação especial, conforme sua deficiência e as especificidades que a mesma possui. Nesse sentido destaca-se que: “[...] oferecer uma variedade e uma sequenciação organizada de atividades facilita a possibilidade de realizar um programa educativo adaptado às necessidades reais de seus estudantes para que possam adquirir e consolidar suas aprendizagens” (FIGUEIREDO, 2011, p. 142).

O presente estudo considera uma formação para apoiar a inclusão dos estudantes com DI. No que se refere à aprendizagem desses alunos, conforme Freitas (2006 *apud* LEITE; MARTINS, 2010, p. 44): “O movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais estudantes com deficiência do processo escolar comum, ao invés de incluí-los”.

Dessa forma, é possível compreender que esses métodos não conseguem

alcançar as necessidades dos estudantes com o DI, onde ao invés de incluí-los estarão a excluí-los.

Sendo assim, para exigir que o professor pense e ofereça a seu alunado com DI um ensino que considere suas necessidades, é necessário que o mesmo conheça o processo de aprendizagem desses estudantes de forma específica, e isso se dará, por exemplo, através de cursos de formações (inicial e continuada).

Neste sentido, destaca-se o seguinte:

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Mesmo sabendo que a formação do professor não é a única ferramenta que garante a inclusão, ela é, sem dúvida, de suma importância para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, pois através de seu conhecimento sobre a diversidade, estes poderão saber como trabalhar com os diferentes públicos de estudantes e dispor para estes as condições de aprendizagens de acordo com suas necessidades.

Vale ressaltar que quantificar certificados e cursos também não garantem a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995 *apud* JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Logo, não há a desqualificação da formação do professor, mas é necessário entender que ela sozinha não garantirá o preparo para o trabalho com deficientes. É necessário um processo reflexivo sobre a prática docente e até mesmo a própria identidade pessoal do docente.

Por isso a formação do professor para atuar em uma escola inclusiva deve estar pautada em uma relação teórica e prática, que proporcione momentos de reflexão, análise e averiguação, leituras e estudos que promova no professor a

compreensão de como o estudante aprende e como ele pode ensinar, principalmente quando o docente vai trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, além de compreender esse contexto do ensinar e aprender será necessário conhecer o que é a deficiência intelectual e as características do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

2.13 Deficiência Intelectual e especificidades para a inclusão

Para compreender a Deficiência Intelectual é necessário que se compreenda o que é ser deficiente. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015):

Artigo 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (2015, p. 1).

Logo a deficiência Intelectual se encaixa no impedimento apresentado em longo prazo, de natureza intelectual. Também é preciso entender que por muito tempo utilizou-se a deficiência mental (DM) para descrever a deficiência intelectual. No Brasil no ano de 2004, ainda se usava a nomenclatura de pessoa com DM para descrever as características da DI, conforme caracterizou o Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004:

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho (2004, p. 1).

Hoje compreende-se que o deficiente intelectual é aquele que, devido ao seu baixo funcionamento intelectual, apresenta atraso em seu desenvolvimento, devido às dificuldades para uma ou mais habilidades descritas no decreto supracitado.

Nesse sentido, sobre a mudança do termo usado destaca-se o seguinte:

[...] fez com que o termo se tornasse menos ofensivo às pessoas com deficiência, além de: (a) estar mais consistente com a tecnologia utilizada internacionalmente, (b) enfatizar o fato que a deficiência intelectual não é mais considerada um traço absoluto e invariável de uma pessoa, (c) alinhar-se com as atuais práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas para melhorar o seu funcionamento em ambientes específicos, (d) abrir o caminho para o entendimento e a busca de uma “identidade de deficiência”, que inclui princípios como a autoestima,

o bem-estar subjetivo, o orgulho e engajamento na ação política, entre outros (ALMEIDA, 2012, p. 53-54).

A mudança veio, portanto, para o reconhecimento da identidade do deficiente intelectual sem que se dê a esse público uma definição que lhes caracterizem como incapazes, doentes, mas vendo-os como seres capazes. Para a construção dessa identidade são necessários a ajuda e o trabalho do Estado, da família, da escola, dos profissionais da educação e da saúde, ou seja, a sociedade em geral deve reconhecer e cumprir os direitos das pessoas com deficiências intelectuais.

Seguindo neste sentido:

Deficiência e retardo mental eram os termos mais utilizados antigamente; porém, devido ao fato de serem associados muitas vezes de forma errônea e outras condições médicas, como doenças psiquiátricas, e mesmo serem considerados pejorativos para o público leigo, o termo “deficiência intelectual” passou a ser considerado mais apropriado (GUILHOTO, 2011, p. 13).

Para acrescentar, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p. 33) conceitua que a deficiência intelectual “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui deficit funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”.

Contudo, não se pode considerar a DI como um transtorno ou doença, como destaca Honora e Frizanco (2008, p. 103): “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

No mesmo contexto:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN, 2010 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 58).

Guilhoto (2011, p. 11) caracteriza a deficiência intelectual utilizando como referência a Organização Mundial de Saúde (OMS): “[...] uma redução significativa da habilidade em entender informações novas ou complexas e de desenvolver novas habilidades (comprometimento da inteligência)”. Esta se inicia antes da fase adulta. Dessa forma, pode-se compreender que a DI não é uma doença, mas uma limitação que atinge diferentes aspectos do indivíduo, e que ela se manifesta em

diferentes níveis de gravidade.

Como destaca o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p. 33), ela pode ser de nível: “leve, moderada, grave e profunda”. Diante dessa especificação de gravidade é que se pode identificar as dificuldades e necessidades dos estudantes com DI no campo conceitual, social e prático. Ainda de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), uma mesma pessoa pode apresentar a associação de deficiência intelectual com alguma síndrome e/ou transtorno:

[...] é frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem [...] (p. 31).

Para melhor compreender essa associação o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), também destaca o seguinte:

Quando a deficiência intelectual está associada a uma síndrome genética, pode haver uma aparência física característica (como na síndrome de Down, p. ex.). Algumas síndromes têm um fenótipo comportamental, o que se refere a comportamentos específicos, característicos de determinado transtorno genético (p. ex., síndrome de Lesch-Nyhan). Nas formas adquiridas, o aparecimento pode ser abrupto, após doenças como meningite ou encefalite ou traumatismo encefálico durante o período do desenvolvimento. Quando a deficiência intelectual decorre de perda de habilidades cognitivas previamente adquiridas, como em lesões cerebrais traumáticas, pode ser atribuído tanto diagnóstico de deficiência intelectual quanto o de um transtorno neuro cognitivo. Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento) (p. 38).

Logo, compreende-se a necessidade de saber qual síndrome está associada a um estudante com DI, para que diante dessa informação o professor possa procurar conhecer sobre as dificuldades dos estudantes e possa lhes ofertar o direito à educação com práticas adequadas às suas necessidades.

Nesse sentido, é importante entender a não padronização da DI, na qual diferentes estudantes, com síndromes associadas ou não, poderão apresentar diferentes características de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre as dificuldades dos estudantes com DI destaca-se o seguinte:

Geralmente constitui uma **dificuldade de abstração**, ou seja, uma dificuldade de operar no nível das ideias, do raciocínio, sem contar com a presença do estímulo concreto. Essa dificuldade pode se apresentar em

vários níveis, desde as que se resolvem com algum suporte do professor ou de algum colega, até as que necessitam de intenso e constante suporte em diferentes instâncias da vida: pessoal, social, educacional, profissional etc. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 19)⁴ (grifo nosso).

Por certo essas dificuldades prejudicam a vida cotidiana do estudante, como em sua aprendizagem. Desse modo, elas necessitam ser consideradas pelo professor, para que se possa oferecer a esse estudante, práticas pedagógicas que permitam alcançar a inclusão dele no processo de ensino-aprendizagem na escola regular.

Para se pensar em práticas é necessário, inicialmente, entender a aprendizagem deste alunado. Logo, Silva, Menezes e Oliveira (2013, p. 20221-20222) com base na teoria de Vygotsky, afirma que “[...] o desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual é igual ao desenvolvimento de crianças com outro tipo de defeito [...]”.

Contudo, salientou que os processos de compensação são gerados pelos estudantes com DI para que os mesmos possam realizar as atividades propostas em sala de aula regular, ou seja, são as alternativas que esse estudante possui e as utiliza frente às dificuldades. Na qual a compensação “[...] representa uma das formas que a deficiência usa para responder aos desafios que o meio social lhe impõe” (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20222).

Um ponto crucial para ensinar os estudantes com DI se dá em trabalhar a autoestima deles de modo a “[...] favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 11), mostrando que eles são capazes, e fazendo valer nas suas práticas esse pensamento de confiança sobre os estudantes, fortalecendo-os para que consigam alcançar os objetivos pedagógicos nos seus ritmos.

Sobre as variações de dificuldades dos estudantes com DI nas diferentes áreas destaca-se a seguinte narrativa:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

4 Projeto com adaptações curriculares de pequeno porte, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.
3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.
4. Área socioeducativa: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico social (TÉDDE, 2012, p. 29-30).

Nesse sentido, diante das diferentes dificuldades, é importante salientar, conforme narram Honora e Frizanco (2008), que não existem receitas, prescrições e nem mesmo métodos prontos para se trabalhar com estudantes com DI, assim como com qualquer outra deficiência que seja. O que existem são práticas, segundo diferentes autores, que podem abranger e atender as dificuldades que os estudantes com DI apresentam.

Logo, é importante conhecer sobre o processo de apropriação do conhecimento do estudante com DI para que se possa refletir sobre as práticas pedagógicas para esses estudantes. Sobre esse processo, o Projeto Escola Viva (2000, p. 20) salienta que o aluno “[...] se fundamenta nos conhecimentos que ele já traz consigo, representados tanto pelos conceitos cotidianos adquiridos informalmente, como pelos que adquiriu em sua escolaridade anterior, quando ela ocorreu. [...]”.

Nota-se que, inicialmente, o professor necessita identificar o que o estudante já sabe e este deve ser o ponto inicial para seguir o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para organizar essa prática, além de considerar o que ele já sabe, é necessário que o professor identifique o que o estudante deve aprender de acordo com o ano que o aluno está frequentando.

De posse do que o estudante com DI já sabe e o que deve aprender, de acordo com o ano escolar, o processo caminha para uma análise a partir de questionamentos, na qual surge uma reflexão sobre a construção do currículo, e o que o mesmo deve ser capaz de oferecer a esses estudantes, quais as condições para a inclusão deles no processo educativo.

Sobre isso, Leite e Martins (2010, p. 49) afirmam que “[...] a partir desse referencial é que se devem identificar as competências curriculares observando: a) o que o estudante já sabe fazer sozinho; b) o que ele sabe fazer com ajuda; c) o que ele ainda não é capaz de aprender”.

Partindo do que ele já consegue fazer, quais as dificuldades que apresentam, faz-se necessário refletir sobre o currículo e os ajustes deste para esse alunado, devido às suas necessidades.

Ainda a respeito disso:

[...] alunos que apresentarem defasagem evidente na aprendizagem dos referentes curriculares mínimos esperados para o ciclo frequentado, em duas ou mais áreas curriculares, por exemplo, português e matemática, além de estarem também defasados em pelo menos dois anos em relação à idade e ano/série, serão necessários ajustes curriculares de caráter individual (LEITE; MARTINS *apud* LEITE; MARTINS, 2010, p. 49-50).

Pode-se dizer que esses processos de reflexão são convenientes para tratar o currículo para o alunado com DI. O currículo necessita ser flexível e pensado por diferentes representantes escolares. Concordando, Leite e Martins (2010) apontam na flexibilização do currículo, não como o acréscimo ou diminuição de conteúdos para o alunado com DI, mas como um sistema de adaptações:

[...] sistematização de ajustes educacionais no âmbito da metodologia, da avaliação pedagógica, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem, que promovam o acesso ao currículo proposto pela escola e que visem à progressão educacional do aluno que apresente necessidades especiais, inclusive os com deficiência. Essa ação, amparada no ensino que atende à diversidade do alunado presente na escola, deve ser realizada em parceria pelos profissionais envolvidos no processo educacional (professor de sala comum, gestores, professores especializados e equipe técnico-pedagógica da diretoria ou secretaria de Educação). Sob este ponto de vista, o processo de flexibilização não pode ser concebido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular [...] (p. 47-48).

Desse modo, não se pensa em uma segregação de currículos onde haja um para os estudantes ditos “normais” e outro para os estudantes com DI, pensa-se na flexibilização do mesmo currículo, considerando-se que os estudantes com DI necessitam de condições diferentes, devido às suas necessidades educacionais. A respeito disso, Ferreira (1989, p. 93) sobre os objetivos do currículo para trabalhar com esse alunado, afirma que “[...] os objetivos gerais seriam os mesmos da educação regular; os objetivos específicos conteriam além dos existentes no ensino regular, aqueles ditados pelas características especiais do estudante”. Trataria de

uma flexibilização curricular, na qual são pensadas as particularidades dos estudantes com DI, onde os objetivos específicos se destinam a atendê-los de forma a suprir suas necessidades educacionais especiais. Os seja, os conteúdos são os mesmos, as estratégias pedagógicas para atender aos objetivos específicos é que precisam ser flexibilizadas.

A intervenção pedagógica, numa perspectiva inclusiva, deverá considerar que diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Por meio dela, o professor assume grande responsabilidade na superação de ações discriminatórias na escola, em relação às formas de agir, pensar e interagir de alunos com deficiências. Maneiras diversificadas de organização do tempo, das metodologias de ensino e dos espaços pedagógicos na sala de aula, do planejamento individual do aluno e da organização do projeto pedagógico da escola, devem ser consideradas como aspectos importantes na flexibilização do ensino aqueles que, por muito tempo, permaneceram à margem do processo escolar (LEITE; MARTINS, 2010, p. 44-45).

Dessa maneira, a intervenção para inclusão do estudante com DI visa o pensar sobre este, individualmente, onde o mesmo, com suas necessidades educacionais, é considerado como estudante que têm condições e direito de aprender e ser incluído nas práticas pedagógicas, de maneira a poder percorrer por caminhos que o levem à aprendizagem.

Ainda no sentido de pensar o estudante individualmente, pensam-se em adaptações para a prática com esse alunado. Na qual, os ajustes que cabem aos professores realizarem para adaptarem suas práticas, conforme o Projeto Escola Viva (2000, p. 10) são os de “[...] favorecer a participação do estudante nas atividades escolares”, onde ao realizar esse ajuste o professor está dando espaço e vez para o estudante com DI, o considerando e os incluindo nas atividades propostas na sala de aula regular.

Além disso, há a necessidade de “recursos para apoiar as práticas pedagógicas, atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 11).

Em suma, permitir e promover a participação dos estudantes com DI, segundo o Projeto Escola Viva (2000), requer adaptações curriculares, como nos objetivos, conteúdos, método de ensino e de organização didática, processo de avaliação e na temporalidade do processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações: “se referem a ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às

características e condições do estudante com necessidades educacionais especiais” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 23).

Essas adaptações se constituem da seguinte forma, de acordo com o Projeto Escola Viva (2000):

- As adaptações nos objetivos se caracterizam como ajustes dos objetivos contidos no plano de ensino do professor, que se adequam de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos.
- Nos Conteúdos se refere a priorização e/ou reformulação dos conteúdos, onde poderá ocorrer a eliminação de alguns conteúdos e até mesmo a eliminação de alguns conteúdos, de forma a atender os objetivos educacionais para aquele alunado.
- Método de ensino e de organização didática consiste na adaptação dos mesmos, onde se buscam estratégias para alcançar os alunos, variando-as e analisando quais oferecem um melhor resultado. Neste momento, o projeto cita especificamente que para os alunos com deficiência mental “podem necessitar tanto de atividades alternativas às originalmente propostas, como de atividades complementares”.
- Processo de avaliação concerne em buscar e aplicar diferentes alternativas de avaliação, de modo a dar chance para o aluno com suas especificidades mostrarem seu aprendizado.
- Na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, há um cuidado para a indicação de tempo, onde o professor deve organizá-lo, considerando o tipo de atividade e o tempo necessário para que o aluno a realize (p. 27).

Este estudo defende a ideia de que são necessárias adaptações curriculares/flexibilizações curriculares nos objetivos, nos métodos de ensino, na organização didática e nos processos de avaliação, mas considera que para promover uma seleção diferente de currículo é preciso uma reflexão mais profunda sobre esse tema, este estudo não concorda com a autora quando esta expõe a necessidade de adaptações no conteúdo. Essas flexibilizações mostram o quanto o professor precisa estar atento e considerar as especificidades no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e propor flexibilização das estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão dos mesmos em sala de aula regular.

No caso específico de alunos com deficiência intelectual/mental, flexibilizar a prática pedagógica, em grande parte, significará repensar o que e como a escola ensina. Propor estratégias que considerem os ritmos e as potencialidades desses educandos e compreender as relações de alunos, com ou sem deficiência e seus professores, permitirá também rever os conceitos historicamente construídos em torno das práticas pedagógicas já constituídas (LEITE; MARTINS, 2010, p. 45).

Portanto, pensar na prática para os estudantes com DI é pensar na questão: O que fazer com esse estudante?

Ao tratar de questões práticas sobre a intervenção pedagógica com esse

aluno em sala de aula, o professor deverá identificar o que ele deve aprender de acordo com o referencial curricular proposto para o ciclo (ou série) frequentada, ou seja, aquilo que se espera que ele possa aprender em um determinado prazo do período letivo escolar (LEITE; MARTINS, 2010, p. 49).

Leite e Martins (2010) enfatizam ainda que o trabalho com o aluno com DI envolve uma parceria com demais agentes neste processo:

Assim a organização de metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual/mental abrangerá todos aqueles envolvidos com o processo educacional do aluno, ou seja, professor da sala de aula comum e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico, família, entre outros (p. 55).

De acordo com Leite e Martins (2010), para o trabalho pedagógico com o DI, de início se faz necessário conhecer suas necessidades educacionais, para que se torne possível ajustar a prática pedagógica, com vistas a permitir o acesso aos conteúdos, currículo e aprendizado. Onde o professor traça os objetivos e adequações de sua prática para que tais objetivos possam ser alcançados para esse público específico.

Também nesse ponto, Leite e Martins (2010, p. 55-56), relatam que “[...] se faz necessário coletar dados sobre o desempenho do estudante no processo educacional, ou seja, uma avaliação ampla realizada pelo professor com auxílio dos envolvidos na equipe pedagógica”, trazendo a importância de conhecer o que favorece os estudantes com DI e quais são suas necessidades. A partir desse conhecimento é possível adaptar as práticas pedagógicas, na qual esse conhecer seja inicial e contínuo.

No procedimento de avaliação deve-se averiguar se o aluno: a) compreende e participa de todas as atividades propostas em sala de aula; b) apresenta desenvolvimento satisfatório no cumprimento das atividades; c) demonstra ritmos diferentes na aprendizagem diante dos conteúdos curriculares - sua aprendizagem é lenta, normal ou rápida; d) apresenta-se motivado para realizar as atividades propostas intra e extraclasse; e) necessita de recursos adicionais, como auxílio de materiais concretos para resolver o proposto; f) solicita auxílio do colega ou do professor para as atividades; g) interage com os colegas dentro e fora de sala de aula; h) interage com os colegas, com o professor e com os demais profissionais da escola; i) consegue se agrupar com os colegas na classe e nos outros espaços da escola; j) é assíduo; k) necessita de auxílio para vir à escola; l) cuida dos seus materiais; m) manifesta preferências por determinadas atividades; n) apresenta facilidade para resolver problemas; o) relata fatos com sequência (LEITE; MARTINS, 2010, p. 56-57).

Sobre o trabalho em sala de aula:

O aluno com deficiência intelectual/mental deve ser motivado a expor suas ideias e a refletir a respeito dos conhecimentos postos nas aulas, pois desta maneira poderá “questionar e modificar sua atitude diante do “não saber”, e mobilizar-se para buscar o saber, deixar de ser o “repeteco”, o eco do outro, e tornar-se um ser pensante e desejoso de saber (LEITE; MARTINS *apud* SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007, p. 57-58).

E ainda sobre o tema:

É possível elencar ainda como estratégia a ser implementada, o planejamento de aulas motivadoras, atrativas e cativantes. Para tanto, é necessário além de identificar os interesses dos alunos, criar novos interesses, ou seja, motivá-los a aprenderem coisas novas que apresentem sentido e significado (LEITE; MARTINS, 2010, p. 58).

Cabe salientar que as aulas motivadoras não só beneficiam os estudantes com DI, como todos da sala, até mesmo o professor, por ter feito refletir sobre sua prática e poder viver novas formas de ensino. Além disso, outras providências mais específicas podem ser tomadas “[...] posicionar o estudante de forma que possa obter a atenção do professor; estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal; estimular a atenção do estudante para as atividades escolares” (BRASIL, 2000, p. 20-21). Nota-se a presença de providências que oferecem o apoio que esses estudantes necessitam. O Professor precisa reconhecer sobre a aprendizagem dos estudantes com DI, sobre os aspectos da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual/mental, como se destaca:

É importante que o professor compreenda e reflita sobre as concepções equivocadas que envolvem o processo de aprendizagem e de desempenho acadêmico do aluno com deficiência intelectual/mental na sala de aula comum. Dentre os aspectos referenciados, superar os mitos e ajustar as práticas de ensino, em torno desta temática, exigirá dos profissionais reconhecerem que: • ele aprende que o ensino não deve se ater necessariamente ao resultado final (ao produto) e sim ao processo de aprendizagem voltado às potencialidades do aluno; • o ensino tem de ser completamente diferente – talvez necessite realizar adaptações, e não trabalhar em sala de aula conteúdos totalmente diferentes daqueles que estão sendo ofertados à classe, por exemplo: a turma está realizando exercícios de gramática e o aluno com deficiência mental desenhando algo totalmente fora do contexto da aula; • ele não consegue realizar atividades que envolvam abstração – ele pode ter mais dificuldade em realizar atividades que envolvem o raciocínio lógico-abstrato, porém caso receba ajuda do professor ou de outros colegas, ou ainda sejam disponibilizados recursos pedagógicos e mais tempo, terá maior facilidade em conseguir o proposto; • ele sempre deve estar com um grupo cujo nível de desenvolvimento e aprendizagem seja compatível aos alunos com dificuldades e ritmos diferenciados (LEITE; MARTINS, 2010, p. 60-61).

Fica clara, portanto, a importância de articular atividades estimuladoras, prazerosas, nas quais o docente desperte sobre essa questão, entendendo que os

estudantes com DI também são capazes de realizar as atividades e aprenderem, de fato, mas que para se chegar a esse processo necessita considerar as dificuldades que os mesmos possuem e como eles aprendem. Em suma, refletir sobre a deficiência intelectual e suas especificidades. Dessa forma, um serviço que ajuda no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual é o atendimento educacional especializado. A seguir o estudo apresenta como funciona esse serviço relacionado às necessidades especiais educativas dos alunos com DI.

2.14 O AEE e o estudante com DI

A Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, colocou como função do AEE: “complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Isto posto, não pode recair sobre o AEE a responsabilidade exclusiva de formação do estudante com deficiência, pois esse tem caráter complementar ou suplementar. Contudo, com o seu atendimento o estudante terá um apoio e práticas destinadas com vista à superação das barreiras geradas por sua deficiência.

Nesse sentido podemos compreender, com base no Art. 5º da resolução supracitada, que “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”.

Desta maneira, segundo Gomes *et al.*¹⁵ (2007, p. 22), o AEE existe para que os estudantes “[...] possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. Sendo, portanto, um atendimento que visa potencializar as habilidades dos estudantes para que os mesmos superem as barreiras geradas por suas deficiências.

Nesse contexto, o AEE para o estudante com DI deverá,

[...] privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover. Para a pessoa com

deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (GOMES *et al.*, 2007, p. 22).

O AEE é utilizado com base nesta aprendizagem. No que se refere às atribuições do professor do AEE, umas delas é “VIII– estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares”.

O AEE ao completar ou suplementar a formação do estudante com deficiência, vem ajudar no processo de inclusão dos estudantes com DI na sala de aula regular, uma vez que trabalha com estratégias para superação das barreiras advindas da deficiência intelectual.

Além disso, esse atendimento ajuda a quebrar as barreiras de professor da sala de aula regular x estudante com DI, uma vez que uma das atribuições do professor do AEE é justamente estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, disponibilizar serviços e recursos pedagógicos necessários a atender as especificidades do aluno com DI, ampliando a acessibilidade e as estratégias para possibilitar e promover a participação dos estudantes com DI nas atividades da sala de aula e da escola como um todo.

Por conseguinte, o professor do AEE ao compartilhar saberes com o docente de sala de aula regular, que por muitas vezes não tem o conhecimento sobre esses estudantes, passa a ser fundamental no processo de inclusão, na medida em que articula saberes e ajuda aquele que não conhece a compreender as dificuldades e estratégias para envolver os estudantes com DI na sala de aula regular. Esse conhecimento do professor do AEE é exigido pela resolução n.º 4 de 2 de novembro de 2009, no art. 12. Em que estabelece que “Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

No que se refere à “prática” do AEE para o estudante com DI, esta não deve apenas se pautar no contato direto com os objetos.

Nesse sentido destaca-se:

Atendimento Educacional Especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática,

entre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola (GOMES *et al.*, 2007, p. 26).

Ainda os mesmos autores destacam que é notória a importância do AEE para o estudante com DI, pois nele há um aporte de estratégias, atividades que visam o desenvolvimento desse estudante:

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (GOMES *et al.*, 2007, p. 26).

Não se pode recair na ideia de que o AEE irá trabalhar com as mesmas atividades realizadas na sala de aula regular, como se fosse um reforço escolar, essa não é a função dele. Esse atendimento é necessário para alinhar os ofícios dos dois professores (sala de aula regular e AEE) com vista ao desenvolvimento do estudante, tanto no aspecto escolar como para a vida fora dela. “Portanto, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes” (GOMES *et al.*, 2007, p. 27).

2.15 Integração X Inclusão

Segundo Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), a primeira aparição da expressão "inclusão escolar" foi na literatura americana na década de 1990, para se referir a uma reestruturação na proposta de integração escolar, voltada para o atendimento de estudantes com Necessidade Educativa Especial (NEE) e com o intuito de juntar o ensino especial ao regular.

Como já narrado anteriormente, a Educação Especial era organizada como um atendimento educacional especializado para substituir o ensino comum, o que resultou na criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Ela era fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade, no qual, por meio de diagnósticos, as práticas pedagógicas para estudantes com NEE eram orientadas (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que a Educação Especial era vista como mais proveitosa para as crianças com NEE se fosse paralela à educação

comum “[...] resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência em contraposição à dimensão pedagógica” (BRASIL, 2008, p. 10).

Ao longo dos anos a educação inclusiva foi se tornando cada vez mais evidente, ganhando força com a Declaração de Salamanca, que ressalta a importância do processo de inclusão em escolas regulares como o melhor meio de evitar a discriminação. Também com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, documentos estes que tinham como principal foco a luta para garantir que as crianças com NEE pudessem ser inseridas nas escolas regulares.

O sistema educacional inclusivo também está fundamentado na Constituição Federal de 1988 que assegura o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas. Através também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, crianças com NEE possuem o direito de educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Com a criação dessas leis, foi dado início a uma implementação de uma política de educação inclusiva nas escolas regulares.

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), o surgimento dessas leis culminou na criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política tem como principal objetivo o acesso, participação e aprendizagem de estudantes que possuem algum tipo de deficiência, como é o caso de estudantes com deficiência intelectual. Dentre o que está garantido por essa política, está o AEE, cuja função, como já mencionada é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 559). Sendo assim, para o desenvolvimento do AEE nas salas de aula os professores realizam atividades diferenciadas daquelas que seriam realizadas em uma sala comum, servindo de complemento no processo de aprendizagem do estudante.

A criação da Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) foi algo que gerou certo impacto na educação de crianças com DI, mas não somente para estes, como também para todas as crianças com NEE. Para Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), apesar do intuito dessa política de inclusão ser algo favorável, para que a criança com DI tenha acesso ao ensino regular, na prática existem controvérsias, pois, os autores relatam pesquisas que mostram métodos e ações utilizados no ensino especial que não condizem com o que é ditado pela Política de

Inclusão.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 56).

Com isso, entende-se que a Educação Especial serviria como um complemento na educação de crianças que possuem algum tipo de necessidade educativa especial, como os alunos com DI. Não poderia servir como substituição ao ensino regular, mas como um auxílio no processo educativo dessa criança.

Mesmo com a matrícula desses estudantes em escolas regulares, e recebendo atendimento educacional especializado em outro turno, os autores Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) revelam que, em alguns casos, estudantes com sintomas bem demarcados de DI permanecem ainda assim em classes comuns. Sobre isso, os autores discorrem a respeito de pesquisas que demonstravam a fragilidade de se dividir esses estudantes entre classes especiais e regulares. Isso revela a necessidade de repensar o envolvimento de professores especializados para tratar desses casos, para que a escola seja capaz de atender as necessidades do estudante, para que seja cumprido o que é ditado pela lei, e que a criança com NEE receba o que é seu por direito, um processo educacional inclusivo.

Segundo esse pensamento, os autores mostram também a necessidade de uma reformulação nessas políticas, para que não aconteça apenas uma inclusão de forma superficial. Para que esse estudante não apenas tenha acesso ao ensino regular, mas que ele permaneça na escola e obtenha um ensino de qualidade. Dessa forma, percebe-se que é indispensável a presença de alguém com conhecimentos especializados que auxilie no processo de inclusão.

Silva e Arruda (2014, p. 5) relatam que “[...] o planejamento do professor de educação especial não deve ser diferente do professor de classes regulares, pois, num sentido mais amplo, deve atender a todos”. Dessa forma, temos em vista que o processo de desenvolvimento dos estudantes com NEE, deve sempre envolver a sala em geral, pois assim o estudante poderá adquirir habilidades sociais e não se sentir excluído dos demais.

Silva e Arruda (2014) ainda afirmam que os educadores, estudantes e familiares de determinada escola, devem se adaptar àquela criança incluída, e não o

oposto, a criança tentar se adaptar aos demais, pois, observa-se que dessa forma há uma contribuição maior para a vida escolar da criança.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) destacam, além da formação aprofundada desses profissionais em educação inclusiva, a importância de Acompanhantes Terapêuticos (AT). Este profissional, que auxiliaria na inclusão, estaria ao lado da criança com DI, acompanhando-a nas atividades cotidianas para que, em certo momento, a criança possa desenvolver sua autonomia.

Destaca-se também, no processo de inclusão, a necessidade de uma articulação entre todos os profissionais envolvidos, seja um professor com especialização em educação inclusiva, um AT, ou até mesmo os familiares e funcionários da escola. Com esse pensamento, nota-se que todos precisam contribuir para que o desenvolvimento desses estudantes seja feito da melhor forma.

Ao falar em inclusão, entende-se que um dos objetivos mais importantes no processo seria o de oferecer a esse estudante incluído, oportunidades em termos sociais, pois a inclusão é importante para o desenvolvimento da pessoa, não somente na escola, e sim em todos os espaços da sociedade. É preciso que ela tenha oportunidade de demonstrar seu potencial, e isso acontece através da inclusão, por meio da disponibilidade de oportunidades, da não propagação de preconceitos, do respeito e da busca de conhecimentos.

Com efeito, o presente estudo tem a intenção de compreender e ter como convicção que o ambiente escolar deve ser receptivo e acolhedor para todos que compõem a comunidade escolar, estudantes, professores, gestores e demais funcionários. Essas pessoas devem enxergar a escola como parte de suas vidas e compreender que cada um precisa se adaptar aos demais, professores devem se adaptar aos estudantes e vice-versa, assim como os demais integrantes da comunidade escolar, não importando as características de cada um, o que deve prevalecer é a inclusão social, e cabe às escolas criarem estratégias para promover esta ação.

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (GLAT *et al.*, 2003, p. 35).

A figura dos responsáveis pelo processo de formação dos discentes, sejam

professores, diretores, gestores etc. é de grande relevância em relação a essa perspectiva de educação nacional inclusiva, haja vista a principal característica da escola inclusiva que é a aceitação e acolhimento de todos os estudantes, seja com necessidades educacionais especiais ou não. Dessa forma, as pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem devem aprender a conviver com essas as diferentes necessidades.

Assegurar a todas as pessoas, portadoras de deficiência ou não, que o acesso a uma educação de qualidade é um preceito constitucional em nosso país, e não achar que apenas assegurar o acesso dessas pessoas a uma escola é fator garantidor de que elas terão uma educação de qualidade. Primeiramente, é necessário garantir que esses estudantes sintam vontade de permanecer na escola e não desistam em qualquer dificuldade que venham a enfrentar. Ao frequentarem e permanecerem na escola, os estudantes com necessidades educacionais especiais enfrentam e lutam, cotidianamente, com as dificuldades que, naturalmente, ocorrem. E dessa forma faz-se necessário um apoio pedagógico especial de acordo com as necessidades de cada um.

Há estudantes que têm limitações e necessidades de todas as formas e o acompanhamento pedagógico deve prever o maior leque possível de ações para contornar essas dificuldades e promover um melhor aproveitamento por parte desses estudantes. Há também os estudantes com necessidades físicas e motoras e cabe à escola fazer adaptações em seus ambientes e espaços físicos para que esses estudantes possam se adaptar convenientemente, e o ideal seria a escola se adaptar ao máximo possível de estudantes, mas como se sabe, as limitações são muito diferenciadas e as escolas não conseguem alcançar todas as necessidades face à limitação de sua estrutura física e pedagógica.

Logo, o grande passo sempre será disponibilizar os acessos ilimitados aos estudantes quanto à oferta dos espaços, materiais e atividades diferenciadas que aproximem, cada vez mais, os estudantes portadores de necessidades especiais do universo didático e educativo, evidenciando assim, um patamar próximo ao ideal. Caso a escola não atenda a todos esses requisitos, não tenha um apoio pedagógico digno de atender às necessidades específicas de cada um e caso não tenha como realizar as adaptações em todos os seus espaços, é possível que haja um desinteresse e falta de vontade por parte dos estudantes portadores dessas necessidades, gerando abandono e evasão escolar, somando às inúmeras outras

dificuldades que eles já enfrentam em seu dia a dia.

Um consenso social pessimista, fundamentado na ideia de que a condição de incapacitado', 'deficiente', 'inválido' é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTA, 2005, p. 16).

Com base nessa visão é que, por vários séculos, foi imposta uma forma hegemônica de dominação, pautada em verdades que se colocavam como universais pela ciência. As pessoas com deficiência foram privadas de acesso às condições básicas de desenvolvimento, a exemplo disso, o aspecto educacional.

Na sociedade contemporânea, em virtude da evolução dos estudos científicos e dos direitos humanos, começou-se a perceber que as pessoas com deficiência são passíveis de direitos como quaisquer outras. Nesse contexto, em todo o mundo, de acordo com Ferreira (1993), o atendimento às pessoas com deficiência, incluindo o DI, se iniciou a partir de meados do século XVI, através de alternativas isoladas.

Sobre o contexto do Movimento Político das Pessoas com Deficiência destaca-se o seguinte:

No final do século XVIII e início do século XIX, ocorre, em nível mundial, a institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência, surgindo a Educação Especial. A assistência se dava em centros médicos, visando proteger a sociedade do contato com os "anormais". Contudo, somente no século XX, no Brasil e no mundo, é que a Educação Especial passou a ser implementada de forma mais sistemática.

No Brasil, o atendimento aos sujeitos com deficiência tem início no século XIX, sendo que a primeira dessas ações ocorreu em 1854, quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), que realiza até hoje atendimento especializado na área da educação de cegos.

Em 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que contribui no atendimento especializado na área da deficiência auditiva. Estes dois institutos foram criados pelo imperador Dom Pedro II. Somente nas décadas de 1910 e 1920 apareceram as primeiras discussões sobre a educação do deficiente intelectual (MARTINS; JÚNIOR, 2010, p. 30).

A Educação Especial foi adotada no Brasil com o objetivo de oferecer escolaridade a crianças com anormalidades, tidas como impedidas de frequentar ou prejudiciais ao processo regular de ensino. Assim, de acordo com Bueno (2001), até a década de 50 do século passado, praticamente não se falava em Educação Especial de forma institucionalizada. A esse respeito, o autor observa que todo o processo de ampliação da Educação Especial, quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do

tipo de clientela, reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades de se inserirem em processos escolares historicamente construídos.

É necessário destacar que a exclusão sempre esteve presente na história da Educação brasileira, já que crianças e adolescentes eram discriminados por características étnicas e socioeconômicas, sendo postas à margem da sociedade, consideradas como incapazes de contribuir socialmente.

Assim, no Brasil, a alternativa da educação especial no século XX ocorria de maneira isolada em instituições filantrópicas, por meio de Associações de Pais. É nesse contexto que em 1930, de acordo com Ferreira (1993, p. 32), “[...] surgem no Brasil às primeiras Sociedades Pestalozzi, que tinham como objetivo o desenvolvimento da criança com deficiência mental”. O pioneirismo desse trabalho ocorreu em Minas Gerais, a partir da iniciativa da educadora Helena Antipoff (1892-1974), que criou a primeira Sociedade Pestalozzi, em 1932, na cidade de Belo Horizonte - MG. Outro marco importante foi a criação, em 11 de novembro de 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que conta atualmente com 1800 entidades em todo o Brasil.

No âmbito dessas questões destaca-se:

Na década de 70, a Educação especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos ANEE (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais) e criação de órgãos normativos federais e estaduais. Criam-se classes especiais fase que se inicia com a categorização e classificação de deficientes mentais, resultando a aplicação da famosa escala métrica de inteligência criada por Binet e Simon e testes de quociente intelectual QI (CARDOSO, 2003, p. 18).

Portanto, desde a sua criação, a Educação Especial se constitui em modalidade de educação à parte do sistema de educação geral, mas por motivos mais lógicos, científicos, políticos e legais, surgiu a necessidade de unificação. Nesse sentido, fruto de estudos como os de Coll, Palácios e Marchesi (1995); Stainback e Stainback (1999); Sasaki (2005), Mittler (2003), dentre outros, que ocorreu um movimento político, social e humano na busca pelo direito à educação dos sujeitos com deficiência em ambientes menos restritivos possível.

Para isso a escola deveria propiciar elementos necessários para que o professor do ensino regular atuasse com todos os estudantes dentro da mesma sala de aula. Assim, a partir dos anos 70 e 80 surgiu o movimento de integração, ou seja,

o ensino de sujeitos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado no âmbito da escola regular, sendo que nesse modelo de educação, o estudante é quem teria que se adequar ao ensino regular, pois se entendia que o problema estava centrado nas crianças. Assim, era necessário que as crianças provassem estarem aptas para ingressarem no sistema educacional regular.

O modelo da integração vale-se de práticas de normalização, classes especiais e escolas especiais [...] as formas vigentes de inserção escolar partiam do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o comum e o especial. Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas comuns se fossem capazes de acompanhar seus colegas não deficientes. “Mesmo a LDB usa a expressão “preferencialmente na rede comum de ensino” e a condicionante” no que for possível”, deixando implícita a existência de um sistema paralelo (SASSAKI, 2005, p. 19).

Segundo o autor supracitado, de acordo com esse modelo, o paradigma da integração tão defendido durante os últimos cinquenta anos ocorria e ainda ocorre nas escolas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, sem nenhuma modificação por parte da sociedade; 1- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum: setor separado dentro de uma empresa (SASSAKI, 2005, p. 21).

Percebe-se que, por mais que sejam bem-intencionadas, essas práticas de inserção constituem formas bastantes segregativas. Entretanto, com o processo de conscientização histórica e o amadurecimento por parte das pessoas com deficiência e da sociedade em geral, bem como tendo em vista os estudos e pesquisas realizados na área, começou-se a perceber, principalmente a partir da década de 90, que era necessária uma mudança de paradigma com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional mais democrático. Assim surgiu o movimento pela inclusão como se destaca:

Em contraste com essa visão, a educação inclusiva traz mudanças no antigo paradigma, pois procura identificar as limitações do ambiente em prover educação de qualidade a todos, em vez de focar o déficit funcional da criança. Ou seja, no movimento de integração o esforço é unilateral, espera-se que a criança se ajuste ao programa escolar. Já na inclusão, espera-se um movimento bilateral, em que a escola também se deve mobilizar para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento de todas as crianças (PRIOSTE, RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 17).

A inclusão social e escolar tem como princípio o reconhecimento das

especificidades dos sujeitos, reconhecendo que as pessoas com deficiência não são as únicas responsáveis pelo seu desenvolvimento. A educação com base nos pressupostos inclusivos considera a heterogeneidade e a diversidade escolar como aspectos enriquecedores, procurando, de forma conjunta (todo o corpo escolar) e reflexiva, resolver as situações específicas e oferecer subsídios pedagógicos e instrumentais visando à aprendizagem dos educandos (ESCÓRCIO, 2008).

Observa-se que a sociedade atual está em transição, buscando transcender do modelo de absolutização do normal para um novo modelo que prioriza a diversidade humana. Nesse sentido, sociedade e as pessoas excluídas buscam, em parceria, solucionar problemas e equiparar oportunidades.

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas independentes de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana (SASSAKI, 2005, p. 21).

Vale ressaltar que atualmente ocorre certa confusão quanto à utilização dos termos integração e inclusão. No entanto, é necessário compreender que, independentemente dos termos utilizados, o importante é a construção e a evolução dos conceitos e das práticas sociais com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional realmente mais democrático e consciente da necessidade de um melhor entendimento sobre a diversidade social e escolar, com vistas à promoção da dignidade dos sujeitos, especialmente dos educandos com deficiência, os quais historicamente, conforme os estudos de Pires (2006), Lima (2006), Oliveira (2006), Jodelet (2006), dentre outros, sofrem com a exclusão e diversas formas de rejeição.

Apesar da evolução alcançada, nos últimos 10 anos, em relação ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas escolas, pode-se sintetizar conforme a tabela 2, proposta por Prioste, Raiça e Machado (2006, p.19), as características opostas predominantes nos dois paradigmas de educação especial referidos anteriormente.

Tabela 2: Paradigma especial, paradigma inclusivo

PARADIGMA ESPECIAL	PARADIGMA INCLUSIVO
---------------------------	----------------------------

Foco nos déficits da criança.	Foco nas ilhas de inteligência que estão preservadas.
Ênfase no treinamento da criança visando a que ela se ajuste ao meio escolar.	Ênfase na mudança do ambiente para proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.
Diagnóstico baseado em teste de inteligência, realizado por Psicólogo e médico.	Diagnóstico multidisciplinar, realizado por médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, professores, entre outros.
O objetivo do diagnóstico é identificar o quociente intelectual (QI) e as limitações para que se possa estabelecer o tipo de escola especializada, assim como o nível do agrupamento apropriado à criança.	O objetivo do diagnóstico é identificar habilidades prévias e necessidades de apoio com a finalidade de elaborar um programa educacional individualizado.
Atendimento em classe ou escola especializada, isto é, separado das demais crianças.	Atendimento em classe comum junto à sua paridade; apoio especializado com suporte ao professor.
Escolas preparadas para receber os estudantes com uma especificidade de problema. Por exemplo: escola só para deficientes mentais moderados; escolas que só recebem surdos etc.	Escolas preparadas para educar na diversidade.
Professores especialistas em determinada deficiência.	Educadores preparados para oferecer ensino de qualidade a qualquer criança.
Objetivo educacional centrado em treinamento, com o intuito de favorecer a adaptação social da pessoa.	Objetivo educacional centrado na aprendizagem significativa, favorecendo a aquisição de habilidades pessoais, sociais e profissionais que contribuam para a inclusão social da pessoa com deficiência.

Fonte: Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 19).

Na síntese proposta na tabela observa-se os avanços relativos ao paradigma inclusivo de educação, no entanto, sabe-se que o paradigma especial ainda está presente. Nesse sentido, para que a escola cumpra os reais objetivos de desenvolvimento de todos os educandos, o paradigma inclusivo é o mais coerente e necessário e as escolas especiais precisam também redimensionar a sua função, contribuindo para os processos inclusivos de ensino, adotando uma ação complementar e não exclusivista. Ou seja, pela legislação atual, as escolas especiais deixam de oferecer escolarização formal e passam a oferecer o AEE – já citado e explicado anteriormente com suas funções –, que deverá ocorrer no contraturno da escola regular, como atividade complementar às necessidades e

dificuldades dos educandos, podendo ser oferecido em escolas comuns ou não.

O AEE, quando direcionado aos estudantes com deficiência intelectual, deve propiciar-lhes condições para passar de uma situação de aprendizagem, com regulações automáticas e mecânicas, para outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente, com regulações ativas (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 23).

2.16 A realidade atual da inclusão no contexto familiar e escolar

De acordo com Hamer *et al.* (2014), a família é percebida como o primeiro e principal contato de comunicação da criança, sendo assim, o início de uma socialização. Referente à aprendizagem humana dessa criança, o contexto familiar é visto como uma unidade de relação afetiva, cognitiva e social. A partir do contato com seus familiares, o indivíduo começa a adquirir suas experiências e formação de seus comportamentos, ações e resoluções de seus problemas. Suas relações e emoções são estabelecidas, e podem proporcionar experiências de realização, assim como também de fracasso.

De acordo com os estudos analisados por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Minatel e Matsukura (2015), observa-se que mesmo com as leis sobre inclusão escolar, os pais se sentem inseguros e incertos com a adaptação de seus filhos envolvidos em todo esse processo. Minatel (2013) afirma que as escolas especializadas continuam sendo as mais procuradas e indicadas para os pais de crianças com DI e outras crianças com deficiência, pois vai de encontro com um sistema de ensino que os pais mais se identificam como sendo o melhor para seus filhos.

De acordo com as pesquisas feitas na revisão de literatura de Minatel e Matsukura (2015), muitas das crianças que foram inseridas nas escolas regulares não continuam nas mesmas escolas. Os pais, muitas vezes, se encontram em situações difíceis na inclusão de seus filhos, desde a procura por escolas que o aceitem até o curso do ano letivo naquela escola. É notável que mesmo com a lei estabelecida no país, muitas escolas ainda não aceitam crianças com deficiência por não conseguirem se adaptar a ela ou porque a escola não tem nem estrutura física para receber essas crianças.

Segundo os autores Minatel e Matsukura (2015), em algumas escolas os pais, juntamente com os filhos deficientes, enfrentam o preconceito diante do despreparo dos professores e da exclusão dentro da sala de aula, ocasionando o

não desenvolvimento social e afetivo do estudante incluído. Muitas vezes ocorre de os pais receberem reclamações de que seu filho se comportou de forma agressiva, agitada ou que tem muita dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos outros estudantes. A partir dessas dificuldades os pais tendem a retirar os filhos da escola regular ou a própria escola sugere a transferência daquela criança. Nesse momento começa uma nova procura por escola que acolha a necessidade da criança.

Minatel e Matsukura (2015) relatam que os pais sentem dificuldades no processo de procura por novas escolas que vão de acordo com as suas expectativas. Os autores, em suas pesquisas, relataram que alguns pais, ao trocarem seus filhos de escola, sentiam medo e preocupação pelo fato de já terem vivenciado em outra escola experiências ruins com o preconceito.

Minatel e Matsukura (2015) trazem como resultado de sua pesquisa, o fato de as ações inclusivas ainda estarem focadas no processo de mudança/adaptação do estudante dentro das escolas e não oferecendo tanto foco nas práticas escolares, no ambiente interno das escolas, no processo de garantia de permanência dentro daquela escola e de respeito com as crianças com DI. Sendo que esses não são os únicos pontos que ainda estão em desenvolvimento, um exemplo disso é a falta de capacitação dos professores, que pode também ser visto como algo preocupante para os pais de crianças com DI.

De acordo com Silva e Arruda (2014), um desafio encontrado no processo de inclusão nas escolas é a falta de professores capacitados para lidar com crianças com deficiências. Na formação desses profissionais, muitas vezes não existiram aulas ou capacitações para trazer como aprendizado formas de lidar com esses estudantes. Em outros casos, os profissionais não buscam se aprofundar em estudos, procurar cursos, se aprofundar mais nesse assunto que é incluir tais crianças em um ambiente mais sociável, desenvolver formas de interagir com elas, trazendo-as para junto dos demais e fazendo atividades conjuntas.

A falta de capacitação profissional prejudica o desenvolvimento dessas crianças e também o processo de inclusão. De acordo com Silva e Arruda (2014), a formação dos professores é compromisso público do Estado, e com isso, os professores deveriam receber uma capacitação apropriada para lidar com tal público. Observa-se que nos cursos de graduação não se dá tanta ênfase a esses assuntos, e nem existem muitas capacitações ou outras formas de adquirir

conhecimentos mais aprofundados sobre as deficiências.

Dentre as várias capacitações para professores, poucas são focadas na educação inclusiva. Silva e Arruda (2014) ao abordarem esse assunto, relatam sobre a Lei Federal n.º 11.502, que trata da responsabilização da formação do professor, no qual é dirigida à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta ainda é entendida como uma prioridade do Ministério da Educação.

Silva e Arruda (2014) relatam que durante o processo de inclusão, o professor é visto como mediador e facilitador, devendo planejar seu trabalho de uma forma flexível, observando as limitações existentes nesses estudantes, possibilitando um melhor desenvolvimento de interação em qualquer disciplina. É importante que o professor elabore novas estratégias que possam usar outros ambientes dentro ou fora da escola, criando algo mais dinâmico e interativo entre os estudantes, considerando que o espaço escolhido precisa ser acessível e adequado à idade das crianças. “É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição” (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 7).

No processo de inclusão de crianças com DI em escolas regulares, todo professor passa por um processo de adaptação para com esse estudante incluído, mas vale ressaltar que não é somente o professor que passa por esse processo, também a escola como um todo, pois deve-se adaptar e se preparar para receber aquele estudante, porque acima de tudo é uma pessoa que possui capacidades de superação e aprendizagem, mesmo que apresentem certas limitações.

Entretanto, acerca dos estudantes incluídos, Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) investigaram que, de certo modo, esses estudantes são caracterizados por algumas professoras como "estudante problema", e isso acontece não somente pelas dificuldades apresentadas no que se refere às limitações na aprendizagem e autonomia, mas também pelas dificuldades que ele causa aos colegas e professores. Com isso, é como se houvesse uma ideia de que essa dificuldade fosse afetar as outras crianças.

No estudo de Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), os professores também destacaram dificuldades no momento de aplicação de avaliações, pois existia uma comparação de estudantes entendidos como normais e os “estudantes problema”. O estudante com alguma NEE recebia duas respostas às suas avaliações, na qual

uma servia como reforço em detrimento a seu esforço, e uma outra entendida como justa, em comparação à nota dos estudantes sem NEE.

É importante destacar que a comunicação, sendo um dos principais desafios entre as crianças com DI – devido às dificuldades de compreensão de algumas disciplinas – acaba apresentando um desafio para o próprio professor, que termina se frustrando quando o estudante não apresenta resultados satisfatórios.

Nesse sentido destaca-se sobre o desafio enfrentado pelos professores:

[...] A abertura da escola para todos faz com que as professoras tenham que lidar com crianças diferentes, que muitas vezes não se encaixam nos padrões de comportamento e aprendizagem normatizados pelas diretrizes básicas. Uma vez que a política de inclusão insere na escola crianças diferentes, as professoras entendem que é preciso haver um trabalho diferenciado com essas crianças. Esse trabalho acaba sendo individualizado, ainda que a criança permaneça dentro de seu grupo [...] (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p. 77).

Outro aspecto importante nesse processo, segundo Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), é que o discurso sobre o diagnóstico do estudante era de suma importância para os professores, pois acreditavam que a presença de um diagnóstico poderia lhes auxiliar no percurso de aprendizagem desse estudante com NEE. Os autores afirmam que a ausência de um diagnóstico dificulta o direcionamento desses estudantes, fazendo com que essa falta de padrão presente na DI influencie nas expectativas que os professores têm diante do desenvolvimento desses alunos. Vale ressaltar que esse diagnóstico não pode ser visto como algo limitador para a criança com DI, mas sim como algo que pode ajudar os profissionais a identificar melhor as dificuldades desse estudante, para então desenvolverem a melhor forma de intervenção no processo de desenvolvimento e aprendizagem deles.

2.17 O direito à inclusão

A inclusão escolar assumida como novo paradigma mundial insere-se num modelo de uma sociedade mais justa e democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram a história da humanidade. De acordo com os subsídios para gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais (BRASIL, 2003, p. 9), [...] vivemos em uma sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem

realizados pela escola está previsto na legislação e nas políticas educacionais.

Explicitar-se-ão, portanto, os principais documentos nacionais e internacionais que direcionam o aspecto legal da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A Constituição Brasileira de 1988 evidencia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos os educandos na faixa etária de 0 a 14 anos. No art. 208, inciso III, prevê “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 137).

De acordo com o Ministério Público Federal (2004), o AEE previsto na Constituição difere do ensino escolar, devendo estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na escola regular, e não substitui a escola regular para as pessoas em idade de acesso obrigatório ao ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 avança no sentido de conceber a educação especial como uma modalidade de ensino, e, com isso, esta perde a função de substituição dos níveis de ensino. A LDBEN dedica um capítulo específico para educação especial, definindo-a no 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 educacionais especiais”.

No parágrafo 1º, reafirma que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. Mais uma vez fica claro que os serviços de apoio especializado não dispensam o acesso à sala regular de ensino, sendo que o atendimento especializado deverá ser oferecido no contraturno da classe escolar (BRASIL, 1996).

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, regulamenta no art. 24, inciso II, “[...] a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar [...] que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, e, no parágrafo 1º, conceitua a Educação Especial, conforme a LDBEN/96 (BRASIL, 1999, p. 10).

A Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, no art. 7º, estabelece que “O atendimento aos estudantes com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou

modalidade da Educação Básica”. Nessa resolução já não mais se utiliza o termo “preferencialmente” na escola regular, se determina a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino. De acordo com essa Resolução:

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolares previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns - cumprimento dos 200 dias letivos [...] Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede comum de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso a matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos (BRASIL, 2001, p. 41).

Essa Resolução deixa claro que a educação especial é parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e de ensino.

Dentre os documentos internacionais, é relevante destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, bem como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, da qual participaram noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Os países signatários, entre eles o Brasil, declararam como necessidades urgentes:

Estruturar os sistemas educativos e aplicar os programas de modo a reconhecer as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando;

- a) O princípio da inclusão através da matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razão convincente para o contrário;
- b) programar, progressivamente, cursos de formação do professorado, tanto inicial como contínua, voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas (BRASIL, 2005, *online*).

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza como princípio que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças e destaca a abrangência do termo necessidades educacionais especiais. É neste sentido que as escolas inclusivas devem reconhecer as peculiaridades de seus estudantes e a elas responder considerando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos por meio da acessibilidade, com modificações organizacionais, estratégias de ensino adequadas, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Na Convenção da Guatemala, realizada em 1999, emitiu-se mais um documento internacional relevante, denominado Convenção Interamericana para

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, em que se explicita,

A impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades individuais (BRASIL, 2004, p. 12).

Observa-se, com base nos documentos legais, que a inclusão de todos os estudantes, além de ser um direito, é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático.

No Brasil, o movimento que intensifica a busca pela inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola regular faz parte da política governamental há pelo menos uma década. Nesse sentido, é que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2006, o documento “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros” que visa identificar as mudanças educacionais que ocorreram de 1994 a 2004 nos 26 estados e no Distrito Federal.

O objetivo é analisar a transformação dos sistemas de ensino para a inclusão de todos os estudantes, sem discriminação em razão de características físicas, intelectuais, emocionais, étnicas, culturais, linguísticas e outras. Como resultado dos dados obtidos constata-se que, nos estados brasileiros, com relação ao objetivo e institucionalização da inclusão escolar, ocorreu uma reflexão voltada para a necessidade de mudanças na cultura escolar, o que constitui aspecto positivo, pois,

Fica evidente, na leitura das respostas, que todos acreditam que uma educação de qualidade para todos implica uma readequação total da estrutura organizativa da educação brasileira, envolvendo conceitos de aprendizagem, avaliação, currículo, metodologias de ensino, ambiente escolar, gestão e outras práticas escolares, consistindo não somente na aceitação da diferença, mas em sua valorização, bem como no respeito ao ato de aprender, nas possibilidades de aprender e de construir seus próprios significados (FUNGHETTO, 2006, p. 62).

No entanto, conforme o mesmo documento, apesar dos avanços, mais de 50% dos estudantes com necessidades educacionais especiais são atendidos por entidades filantrópicas, o que altera significativamente os fins/compromissos expressos para o atendimento desses estudantes, descomprometendo o poder público dessa responsabilidade social. A conclusão do documento é de que a

inclusão se encontra em movimento de criação constante, e a recomendação maior é que haja maiores discussões no âmbito acadêmico e na gestão pública sobre a prática pedagógica e a inclusão educacional.

A escola inclusiva caracteriza-se como novo princípio educacional cujo conceito fundamental é dar prioridade à heterogeneidade na classe escolar como situação propiciadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Conforme a Declaração de Salamanca (2004), o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todo e qualquer educando que experimente dificuldades no processo de aprendizagem em algum momento de sua escolarização. Nesse sentido, aí se incluem crianças deficientes, superdotadas, de rua, trabalhadoras, e ainda as pertencentes às minorias linguísticas, étnicas, culturais, dentre outras.

De acordo com o que foi evidenciado nos tópicos anteriores, a escola inclusiva é fruto de avanços históricos, sociais e humanos, sendo que, na atualidade, o aspecto legal aspira tornar efetivo o direito à educação para todos, bem como a igualdade de oportunidades e de participação. Entretanto, sabe-se que, apesar do processo de democratização, a escola atual ainda exclui muito, mesmo que, em muitos casos, se trate de uma exclusão velada.

Assim, quando se fala em escola inclusiva, não se pode ser simplista, no sentido de dizer que a escola funcionava de um jeito e hoje precisa atuar de outro, aberta, promovendo a aprendizagem de todos. Algumas expressões utilizadas como, por exemplo, “a inclusão forçada” ou “a inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino regular. Dessa forma, é importante destacar que, para a escola operar de maneira inclusiva, há a necessidade da revisão de práticas e valores que tradicionalmente têm sustentado o fazer pedagógico.

Na análise de Mittler (2003), apesar das dificuldades, existe o consenso de que a inclusão exige uma reorganização fundamental das escolas e salas de aulas regulares para atender a uma maior diversidade de necessidades das crianças.

Quanto a isso ressaltamos as reflexões de Mittler ao salientar que a inclusão implica:

- a) Todas as crianças frequentando a escola local, na sala de aula comum e com o devido apoio;
- b) Todas as escolas reestruturando seu programa de ensino, pedagogia, avaliação e sistemas de agrupamento para garantir acesso e sucesso a todas as crianças da comunidade;

c) Todos os professores aceitando a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças, recebendo treinamento contínuo, apoio do diretor, do corpo administrativo, da escola, de seus colegas e da comunidade (MITTLER, 2003, p. 9).

No primeiro e segundo aspectos, Mittler (2003) destaca a necessidade da democratização da escola para todos e nesse sentido, é necessário que a sociedade, em especial a escola, fundamente suas ações em valores éticos e de colaboração. Com essa mesma compreensão, Stainback (2005), acredita que,

Só haverá a verdadeira inclusão quando ocorrer um amplo reconhecimento deste como valor, e não como procedimento, bem como quando as escolas reconhecerem as diferenças como capital de aprendizagem, ou seja, que as diferenças, as diversidades sirvam como estímulo e enriquecimento na construção do conhecimento e de valores que promovam o respeito e a cooperação entre as pessoas (STAINBACK, 2005, p. 23).

No último aspecto citado por Mittler (2003), fica evidente a importância da formação dos professores para trabalhar com a diversidade. É nesse sentido que Perrenoud (2000) destaca o seguinte:

Parece que só os professores da educação especial são preparados para trabalhar os alunos tal como são. Compreende-se, então, que a prática escolar exige adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, em que se lida com seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo (PERRENOUD, 2000, p. 18).

Ao tratar especificamente dos estudantes com DI, Prioste, Raiça e Machado (2006) destacam:

É importante lembrar que o simples acesso das crianças com deficiência intelectual às classes comuns não significa inclusão. Muitas vezes, ainda que frequentem classes de crianças “normais”, podem se sentir excluído do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas entre os membros do grupo no qual estão inseridos (PRIOSTE, RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 18).

Percebe-se, pois, que, pelo paradigma da inclusão, as limitações deixam de ser vistas somente como dificuldade exclusiva da pessoa, passando a ser consideradas como limitações da sociedade em oferecer condições que possibilitem a superação de tais barreiras. É nesse contexto que gestores, educadores, profissionais de apoio, familiares e estudantes precisam estar abertos para conviver com a diversidade, pois as crianças com deficiência intelectual incluídas na escola regular precisam ser compreendidas como sujeitos que, embora tenham um ritmo de aprendizagem diferente, são seres únicos, em desenvolvimento, capazes de crescer, desde que aqueles que estejam ao seu redor acreditem no seu potencial.

Assim, o desejo de ensinar do professor e as estratégias utilizadas são importantes para que essas crianças consigam um nível de aprendizagem escolar satisfatório. Sobre essa questão destaca-se:

Grande parte dos professores das escolas comuns acredita que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender em suas necessidades escolares, aos que têm dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência, principalmente quando se trata de educandos com deficiência intelectual. Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2004, p. 15).

Apesar das dificuldades de compreensão salientadas por Mantoan (2004), podemos verificar que as mudanças já estão ocorrendo, principalmente no aspecto legal, e vêm repercutindo em um maior acesso das pessoas com deficiência à escola, não somente em ambientes segregados, mas especialmente no contexto regular de ensino. O avanço em termos do aumento de matrículas nas escolas regulares é um dos aspectos essenciais para a garantia do processo de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que, o aspecto pedagógico também é parte fundamental nesse processo.

2.18 Construção de sistemas educacionais inclusivos para alunos com DI

No processo de construção de sistemas educacionais inclusivos, como já abordado, é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola.

Pelo direito de ser, sendo diferente, o aluno com e sem deficiências já deveria estar vivendo a liberdade de aprender, tendo o reconhecimento e a valorização de seus mestres pelo que conseguisse construir no domínio intelectual, segundo suas possibilidades (ROSA, 2005, p. 38).

Nesse sentido, as escolas para conseguirem bons resultados com todos os seus estudantes devem adotar, entre outros parâmetros, conforme as diretrizes do Programa Educar na Diversidade - material de formação docente:

- a) um projeto educacional para a diversidade, o qual deverá abranger os seguintes aspectos:
 - Atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional;
 - Liderança e comprometimento da direção da escola, com a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas;
 - Adequação do nível de formação dos docentes, em termos de

necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade;

- Desenvolvimento de um currículo o mais amplo, equilibrado e diversificado possível e passível de ser adequado às necessidades individuais e socioculturais dos alunos.

b) um projeto de aprendizagem mais significativo que diz respeito a estilos de ensino abertos e flexíveis, baseados em metodologias ativas e variado que possibilitem personalizar os conteúdos da aprendizagem e promovam o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos (BRASIL, 2006, p. 22).

Esses dois parâmetros precisam estar bem explicitados no documento base orientador das ações da escola, o seu Projeto Político Pedagógico, cujo principal objetivo deve ser a melhoria da capacidade das escolas para promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes e o aprimoramento dos docentes. Desse modo o planejamento, a fixação de prazos, a avaliação constante, a proposição de alternativas para a solução dos problemas são importantes ações que ajudam a melhorar as competências didáticas dos docentes e devem ser prioritárias para o êxito dos projetos educacionais inclusivos.

Os parâmetros salientados são de extrema relevância, embora não se possa esquecer que a verdadeira inclusão não exclui nenhum estudante de suas classes, de seus programas, de suas aulas. No ambiente educativo inclusivo ensinam-se os estudantes a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado, pelo aspecto socioafetivo das relações estabelecidas no contexto escolar

- Conhecer a evolução da inclusão na história, suas bases legais, os aspectos pedagógicos e as políticas públicas relacionadas à inclusão no Brasil;

- Descrever o processo de formação de professores, especialmente a formação continuada como subsídio às práticas a partir das necessidades da sala de aula.

- Caracterizar como a proposta da inclusão pode ser vista na escola onde se realiza o estudo a partir das suas concepções, políticas pedagógicas e estrutura física e humana

- Apontar quais as particularidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Objetivos	Variáveis	Definição conceitual	Definição operacional	Dimensões	Indicadores	Ítems	Categorias de respostas	Instrumento	Fonte
Compreender o processo de formação de professores, principalmente na formação continuada como subsídio para práticas baseadas nas necessidades da sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, em especial, aqueles envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com DI quanto à preparação para a realidade do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.	Formação docente	A preparação dos professores constitui o acompanhamento de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, abrangendo a formação inicial e continuada visando organizar os programas e construir teorias e práticas a respeito do que deve ser realizado no trabalho.	Levantamento de características, importância da formação de professores para apoiar a inclusão de alunos com DI. (Questionário de perguntas fechadas aplicado aos professores da Escola Estadual Jerônimo Monteiro).	Formação docente	Identificar a porcentagem de docentes capacitados para lidar com estudantes com necessidades especiais. Reconhecer as características de um estudante superdotado. Mencionar os métodos de ensino-aprendizagem adotadas para alunos com necessidades especiais. Identificar a porcentagem de docentes formados para atuar com alunos com NEE.	O que você entende por Atendimento Educacional Especializado voltado para estudantes com Deficiência Intelectual (DI)? Antes de entrar para o quadro de professores, recebeu alguma capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais? E o que compreende por estudante com altas habilidades/superdotação? Em sua formação acadêmica docente recebeu alguma orientação de como aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações	SIM NÃO	Questionário de perguntas fechadas y abertas	Docente

					<p>Identificar o tipo de formação dos professores para o ensino de alunos com NEE.</p> <p>Identificar a porcentagem de docentes com formação inclusiva.</p>	<p>curriculares de acordo com as necessidades educacionais especiais? Se sim, quais. Se não, quais tem dúvida que poderiam se somar a sua prática docente?</p> <p>Em sua formação acadêmica docente recebeu alguma orientação de como realizar adaptações nas ferramentas avaliativas para alunos com as necessidades educacionais especiais? Quais?</p>			
	Inclusão	A educação		Dimensão	Mencionar os	Possui algum estudante			

		<p>inclusiva se dá pela transformação de todo o meio social, formando uma nova sociedade inclusiva, onde se respeitem as limitações uns dos outros, e haja a inserção na sociedade de forma igualitária, promovendo uma maior interação dos estudantes com o meio social, com o objetivo de transpor as barreiras impostas por uma sociedade exclusivista, que por muito tempo segregava as pessoas com deficiências.</p>		<p>Inclusão</p>	<p>mecanismos de inclusão utilizados na escola Jerônimo Monteiro.</p> <p>Identificar a porcentagem de docentes que conhecem o serviço especial educativo direcionado aos estudantes com deficiência intelectual.</p> <p>Reconhecer a percepção dos docentes sobre o ensino na diversidade.</p>	<p>com necessidades educacionais especiais?</p> <p>Você aborda o tema Educação Inclusiva em suas salas?</p> <p>Em sua opinião os estudantes de sua escola estão preparados a enfrentar uma sala com diversidades?</p>			
	Deficiência Intelectual	<p>Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência</p>		Dimensão Deficiência Intelectual dos estudantes	<p>Identificar a percepção dos docentes sobre as condições necessárias à escola para receber os estudantes com deficiência intelectual.</p>	<p>Você acha que a escola é adaptada para receber estudantes com todos os tipos de necessidades, especificamente estudantes com DI? Se não, o que sugere para que possa haver melhorias nesse quesito?</p>	SIM NÃO	Questionário com perguntas fechadas y abertas	Docente

		se origina antes da idade de 18.							
--	--	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Enfoque de investigação

Para investigar o objeto de estudo utiliza-se a pesquisa qualitativa de caráter descritivo em educação, que:

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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A utilização desse tipo de pesquisa tem como base o ambiente, onde nele está a fonte dos dados da pesquisa, na qual há um contato direto do pesquisador com o ambiente e o objeto do estudo, ajudando a compreender como a formação apoia a inclusão dos estudantes com DI na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio.

3.2 Níveis de investigação

Este trabalho tem uma proposta de pesquisa qualitativa, de um estudo de caso de caráter descritivo, em que se utiliza como instrumento o questionário semiestruturado para a investigação em uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

Conforme ressalta Yin (2005), a utilização do estudo de caso é recomendada quando se pretende responder questões que possam esclarecer os fenômenos pesquisados nas pesquisas descritivas. O método é bem aplicado na observação de questões de natureza mais exploratória, lida com relações que se configuram no tempo e no contexto em estudo, não podendo ser resolvidas com dados quantitativos.

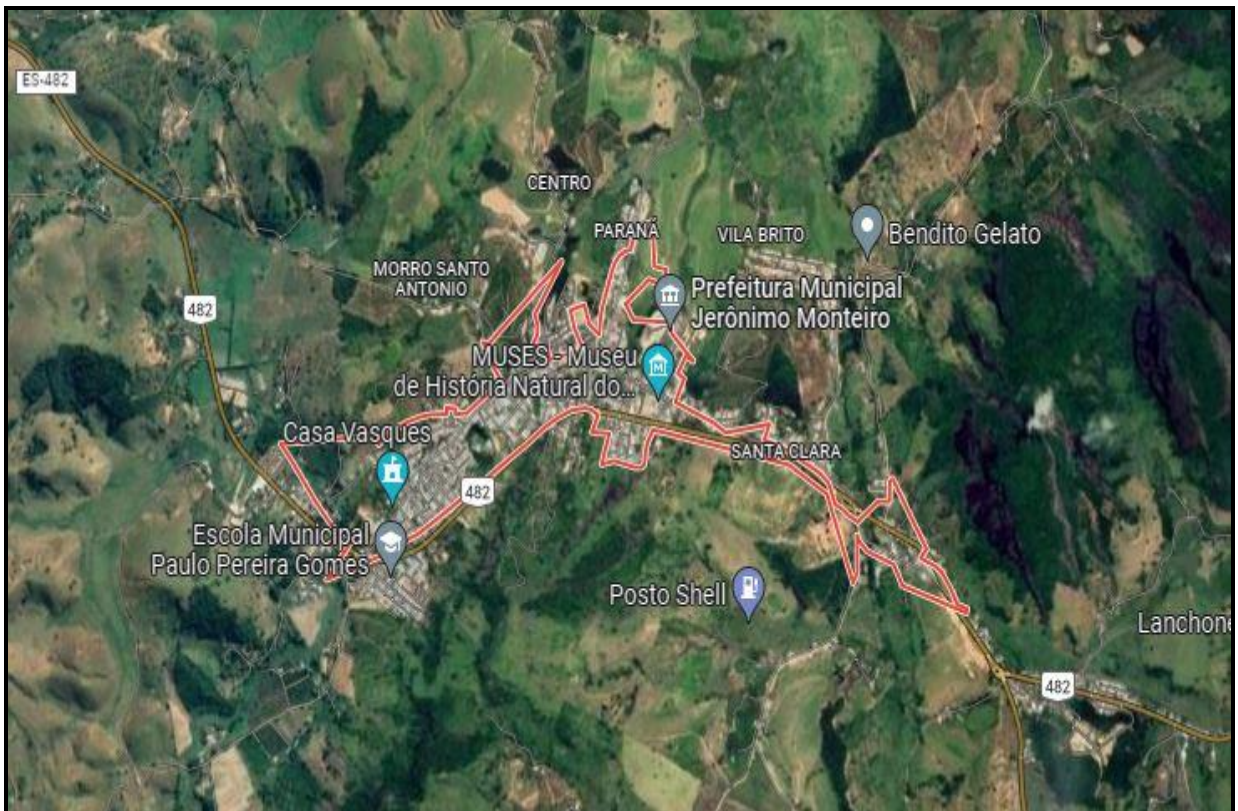
3.3 Local do estudo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” atende da terceira (3ª) aos nonos (9º) Anos do Ensino Fundamental, todas os anos do Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos, bem como Cursos

Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ou seja, da Educação Básica ao Ensino Médio e Profissionalizante.

Jerônimo Monteiro é um município brasileiro do estado do Espírito Santo, localizado na região central do sul do estado, sendo o sexto menor município em extensão territorial do Espírito Santo.⁵

Figura 1 – Região de localização de Jerônimo Monteiro – ES



Fonte: Google Maps.

A população do município em 2010 era estimada em 10.879 habitantes. O município apresenta terreno acidentado, com pouca área plana, tendo o seu ponto culminante o Monte Vidi, localizado no alto Panamá. Os habitantes se chamam jeronimenses.

O município se estende por 162,2 km². A densidade demográfica é de 67,1 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Muqui, Alegre e Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro se situa a 14 km ao Sul-Leste de Alegre a maior cidade nos arredores. Situado a 109 metros de altitude, de

⁵ Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-jeronimo-monteiro.html>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Jerônimo Monteiro tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 20° 47' 8" Sul, Longitude: 41° 23' 52" Oeste. O prefeito de Jerônimo Monteiro em 2020, quando se realiza a presente pesquisa é Sérgio Farias Fonseca.

A pesquisa ficou limitada à análise da formação iniciada e continuada de professores que lidam com estudantes com DI em uma escola pública, cujos contatos poderiam ser acessíveis ao autor, principalmente devido ao momento em que se realiza a pesquisa, em plena fase de adaptações das escolas para o enfrentamento da Pandemia da Covid-19. Para o intento do trabalho, a amostra utilizada visa apenas demonstrar como funciona o sistema educacional e formação de professores da escola da rede de ensino público, que é baseada em sistemas, diretrizes, leis e políticas nacionais, portanto, uma escola pública difere de outra em outras localidades no Brasil em aspectos regionalizados, mas a questão da inclusão é uma realidade geral, assim como a maior parte das questões referentes à rede pública de ensino.

De um modo geral, as deficiências que se apresentam no sistema educacional da escola pesquisada reverbera um fato que acontece, ou pelo menos deve acontecer, em todas as escolas públicas do país.

A presente pesquisa é desenvolvida com uma amostra de professores que atuam com a educação especial em uma cidade do interior do Espírito Santo que tem 12.265 habitantes (estimativa do ano de 2020), mas considerando a necessidade de implementar uma formação continuada aos docentes que contemple as necessidades que eles enfrentam na sala de aula para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência intelectual e outras necessidades educativas especiais em todas as escolas públicas do país. Sendo possível, que sirva de base para a futura expansão das pesquisas para outras cidades e estados que possam fornecer um aparato logístico e uma análise de dados educacionais e em sala de aula com estudantes com necessidades especiais, principalmente os discentes com DI, que foi o objeto de investigação nesta tese de doutorado, para confirmar ou identificar novas vertentes nessa temática.

3.3.1 Estrutura da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”

A EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” é uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na Rua Daniel Comboni, 200 Centro - Jerônimo Monteiro – ES - CEP: 29550- 000, Fone: (028)

3558-1969, e-mail para contato: escolajeronimo@sedu.es.gov.br, Código INEP: 32055510.⁶

Para atender às necessidades dos estudantes, pais, professores e funcionários, a unidade escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” dispõe de espaços educativos, esportivos, administrativos, de apoio, dentre outros, a saber:

- **Sala de Aula:** A sala de aula é um espaço de interações, onde os estudantes organizam, de forma sistemática, os conhecimentos e valores significativos para a sua vida pessoal e para a vida em sociedade, numa articulação permanente entre o cotidiano e o conhecimento escolarizado.
- **Sala Ambiente de Arte e Etno Jogos:** Espaço estimulador da criatividade, onde são realizadas as aulas de Arte e Educação Física, proporcionando ao estudante o desenvolvimento de diversas habilidades e a liberdade da expressão artística e esportiva.
- **Sala de Recursos:** Espaço voltado para atendimento de estudantes portadores de Necessidades Especiais de Educação. A sala de recursos está equipada com computadores ligados a internet, impressora, scanner, notebook, mesa redonda e outros.
- **Biblioteca** - Espaço voltado para o apoio pedagógico à comunidade escolar, dando suporte ao processo ensino-aprendizagem, favorecendo e estimulando a leitura, a pesquisa bibliográfica, complementando e ampliando o currículo escolar; dinamizando as situações de aprendizagem e apoiando a prática do professor em sala de aula.
- **Laboratório de Informática:** O laboratório de informática é mais um recurso auxiliar ao processo ensino-aprendizagem. A informática funciona como uma integração e complementação com todas as disciplinas. Os professores das diversas áreas utilizam o laboratório como ferramenta de trabalho, proporcionando aos estudantes, aulas diferenciadas. A Internet é também oferecida ao estudante como instrumento de aprendizagem que contribui para ampliar os conhecimentos e a visão de mundo.

⁶ Disponível em: <https://www.escol.as/173153-jeronimo-monteiro> Acesso em: 05 jan. 2020.

- **Recursos Multimídias e áudios visuais:** A escola possui 05 projetores multimídia (MEC), 04 datas show, 01 note book, câmera fotográfica e filmadora. Possui microfones sem fio (manual, lapela e auricular), caixas amplificadas e aparelhos de som portátil com CD/MP3 e USB.
- **Sala de Professores:** Ambiente destinado para as reuniões e integração de professores, assim como para a preparação ou planejamento de aulas.
- **Quadra Poliesportiva:** Local destinado para a prática da educação física como componente curricular da Educação Básica, realização de jogos escolares, assim como para a prática de outras atividades desportivas.
- **Espaços administrativos:** Destinados às atividades de gestão, coordenação, suporte pedagógico, secretaria, dentre outros desenvolvidos nas unidades escolares.
- **Refeitório:** Espaço destinado a alimentação escolar;
- **Área Livre:** Destinado às atividades de recreação dos estudantes, dirigidas ou não por profissionais das escolas.

3.4 População da pesquisa

3.4.1 Dados da amostra

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” possui setenta e cinco (75) professores, cinco (05) Pedagogos, quatro (04) Coordenadores de turno, uma Diretora e um mil e cem (1.100) estudantes.

Dez (10) professores que lecionam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”. A amostra inclui todos os professores do turno matutino da instituição que representa o universo da pesquisa, totalizando cinquenta (50) professores, sendo trinta (30) do Ensino Fundamental e vinte (20) do Ensino Médio.

Trata-se de um estudo não experimental, pois não possui uma variável independente, do tipo transversal descritivo, porque os dados são obtidos e observados a partir de três variáveis: a formação docente, a educação inclusiva e as especificidades da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobre as quais os dados são obtidos por meio das respostas dos professores.

O pesquisador observa o contexto em que o fenômeno da inclusão dos alunos com deficiência intelectual se desenvolve a partir de um recorte único de tempo no qual observa a percepção dos docentes e a analisa para obter informações a partir da situação existente no contexto da inclusão dos alunos com deficiência intelectual na prática dos participantes da pesquisa.

3.4.2 Critérios de inclusão

As questões foram desenvolvidas para serem respondidas pelos (as) professores (as) que lidam com AEE, especificamente com estudantes com DI, em um questionário semiestruturado dando liberdade ao (a) professor (a) de responder aos questionamentos e deixando-o (a) com liberdade para inserir temas transversais nas respostas, como forma de se somar a um aparato geral e específico sobre a temática da pesquisa.

3.4.3 Critérios de exclusão

Os demais profissionais não foram selecionados, porque não fazem parte da turma que lida com AEE, especificamente com casos de alunos com DI.

3.5 Técnica e instrumentos de coleta de dados

3.5.1 Instrumentos

Foi utilizado um questionário semiestruturado. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário é conceituado “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de situações, opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Desta forma, quando se trata de questionamentos de cunho empírico, é o questionário o modelo basilar que servirá para coletar as informações da realidade, o que é significativo para a construção do discurso que se pretende na pesquisa auferida. Gil (1999, p. 128-129) postula itens relevantes do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados, a saber:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no

momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128).

Para seleção das informações utilizou-se um questionário elaborado especialmente para os docentes com questões pertinentes à investigação pretendida, além de questões dando liberdade aos docentes para complementarem informações que julgassem importantes sobre o tema.

3.5.2 Prova piloto

Para comprovar a validade do questionário, o mesmo foi aplicado a dois (02) professores do Ensino Fundamental, que trabalham na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.

3.5.3 Procedimentos

Como mencionado, para esse estudo houve a utilização de um questionário semiestruturado com 14 (catorze) perguntas, sendo que houve a participação dos professores de livre e espontânea vontade, como forma de contribuir com os dados auferidos para esta pesquisa, que visam contemplar pontos importantes para o estudo, além da análise das respostas.

Ficou combinado com os docentes que os questionários seriam entregues na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, eles tiveram o prazo de uma semana para responderem e devolverem ao pesquisador.

3.5.4. Plano de análises dos dados

Os resultados dos dados das informações qualitativas foram apresentados em forma de tabelas e as respostas foram interpretadas pelo método hipotético dedutivo. Quanto ao método adotado, o hipotético dedutivo, conforme ensinam Lakatos e Marconi (2004, p. 71), ele parte “[...] das generalizações aceitas, do todo, de leis abrangentes, para casos concretos, partes da classe que já se encontram na generalização”.

Segundo os autores, esse método foi criado por Karl Popper (1902-1994), britânico, físico, matemático e filósofo da ciência, e é uma crítica declarada ao critério da verificabilidade, propondo como única possibilidade para o saber científico o critério da não refutabilidade ou da falseabilidade, segundo o qual uma determinada teoria é mantida como verdadeira até que seja refutada, ou seja, até

que se mostre comprovadamente sua falsidade, suas brechas, seus limites. No método hipotético dedutivo nenhuma teoria científica pode ser verificada empiricamente.

É dessa forma que as respostas dos docentes serão lidas, interpretadas e discutidas com base na hipótese da importância da formação continuada com o contexto prático da inclusão dos alunos com DI, interpretados com base nos achados teóricos sobre a formação dos docentes e sua relação com a prática vivenciada em sala de aula.

3.5.5. Considerações éticas

Os questionários foram respondidos anonimamente para resguardar a identidade dos participantes. Dessa forma, a utilização desse tipo de pesquisa contribui na compreensão sobre como se dá a formação inicial dos professores e como ocorreu e ocorre a sua formação continuada de maneira detalhada. E se esta não existe, como os professores se sobressaem perante os desafios existentes com o processo de ensino-aprendizagem com estudantes com DI na sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação dos Resultados

Nos resultados e discussão são apresentadas as respostas dos professores, respondentes aos questionários sobre educação inclusiva, de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Primeiramente, foram analisadas as respostas, em relação à idade dos professores, sua formação pedagógica e seu tempo de serviço.

Quanto aos resultados, são baseados nas assertivas dos participantes do questionário, como também das assertivas de autores/pesquisadores essenciais para o embasamento das ideias assentadas nesta pesquisa. Com efeito, as falas dos (as) participantes como também os gráficos são analisados para mensurar os dados auferidos para este trabalho.

Gráfico 1: Idade dos Entrevistados



Fonte: elaboração do autor.

Ao que se pode observar no gráfico 1, a maioria dos professores (as) tem entre 37 e 49 anos de idade, o que demonstra o núcleo docente caminhar para a meia idade, e estarem avançados quanto à experiência com a docência de ensino básico. O docente mais jovem tem 34 anos. Contudo, percebe-se experiência considerável desse grupo respondente do questionário. Inerente à idade do professor da educação básica, tais dados são indicativos ao perfil do atual profissional de educação. Asseverando tais assertivas, Polena e Gouveia (2013) realizaram um estudo com professores, em que traçaram um perfil dos mesmos, de 2007 a 2011, a faixa etária se apresenta em 30 a 49 anos, com tendência a

aumento, o que sugere um envelhecimento dos docentes.

Também concorda com tais assertivas:

[...] os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 1).

No questionário para os professores (as) utilizou-se por mote a Educação Inclusiva com estudantes com DI. Na primeira pergunta procurou-se identificar a formação pedagógica e há quantos anos os professores trabalham com AEE. As 19 repostas obtidas são apresentadas na Tabela 3:

Tabela 3: Formação dos docentes e tempo de trabalho com AEE

	Formação	Tempo de trabalho com AEE
1	Mestre em Ciências da Educação	20 anos
2	Estudos da linguagem: pressupostos linguísticos, cognitivos, tecnológicos e sociocultural;	Não informou
3	Especialização em Educação Especial	
4	Língua Portuguesa	
5	Psicopedagogia institucional	
6	Gestão educacional integrada: administração, supervisão, orientação e inspeção	30 anos
7	Licenciada em Física/pós-graduada em metodologia do ensino de física.	7 anos
8	Pós-graduada em história geral	10 anos
9	Formada em história	12 anos
10	Graduada em licenciatura plena de Ciências-habilitação em Matemática (FAFIA), pós-graduada em Matemática (UNIGRANRIO), metodologia do ensino da física (FIJ), ensino religioso (Faculdade de Tecnologia São Francisco) e Psicopedagogia institucional (Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd).	2 anos
11	Estudos Sociais e Artes Visuais	Desde a aprovação e constituição
12	Formação pedagógica: magistério; licenciatura plena em Ciências, habilitação em Matemática; especialização em Matemática	10 anos
13	Licenciatura plena em Geografia e Pedagogia	1 ano e 5 meses
14	Especialista em Artes Visuais e Educação Física	10 anos
15	Ciências Biológicas	15 anos
16	Licenciatura plena em Matemática e Licenciada em Pedagogia	8 anos
17	Não informado	12 anos
18	Pós-graduada	8 anos
19	Formação em Direito e licenciatura e pós-graduação em Filosofia	2 anos

Fonte: elaboração do autor.

O gráfico 2 apresenta o resultado sobre o tempo de experiência dos professores participantes da pesquisa com o AEE:

Gráfico 2: Tempo de experiência com o AEE



Fonte: elaboração do Autor.

Nesse quesito inerente ao tempo de experiência com AEE é possível perceber que varia bastante, haja vista que os professores apresentaram de 1 ano a 30 anos de experiência. A média é de quase 9 anos de experiência se considerar todos os professores participantes.

Sobre o que os professores entendem por AEE voltado para estudantes com DI, foi aplicada uma questão aberta visando avaliar a compreensão individual do professor com o AEE voltado para estudantes com DI no contexto de sala de aula já que todos os professores trabalham com estudantes com DI, conforme mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3: Participantes que trabalham com alunos com DI

Fonte: elaboração do Autor.

As 12 respostas qualitativas obtidas sobre a visão dos docentes sobre o AEE estão relacionadas na Tabela 4:

Tabela 4: Como o docente vê o AEE para a inclusão do DI

	Formação
1	Entendo por Atendimento Educacional Especializado uma forma diferenciada para “trabalhar” com os estudantes que possuem certas limitações.
2	Inserido com os demais estudantes, onde o trabalho se torna mais difícil, pois essa deficiência o estudante apresenta dificuldades para resolver problemas, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas, seus argumentos são limitados.
3	Para mim o estudante com algum tipo de deficiência deve ter um atendimento individualizado, deve-se buscar uma linguagem de explicação, e de atividades o mais dentro da realidade do estudante possível, para que a essência do conteúdo seja entendida por ele dentro das suas capacidades
4	Tenho vários estudantes inclusos. São atividades dentro do conteúdo ministrado em sala onde o professor faz uma adaptação para a especificidade do estudante.
5	Atendimento Educacional Especializado voltado para estudantes com Deficiência Intelectual (DI) é um atendimento individualizado, começando por um diagnóstico compartilhado de vários profissionais da área de saúde e educacional sobre quais habilidades o estudante tem e pode aprender. Este diagnóstico precisa ser avaliado e discutido constantemente pelos profissionais envolvidos.
6	Entendo que o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência intelectual, deve estar voltado as necessidades específicas de cada estudante, suas dificuldades, principalmente o seu potencial de aprendizagem.
7	O acompanhamento individual com atividades específica ao grau de deficiência. O estudante ao qual trabalho possui Deficiência mental intelectual e auditiva.
8	Entendo que é um trabalho individualizado abordando as necessidades de cada estudante com DI.
9	Um atendimento voltado para o estudante com DI, para que possa desenvolver sua capacidade de aprendizado e intelecto.

10	Todos os meus estudantes têm algum tipo de necessidade especial. Entendo que as atividades a serem realizadas por essa clientela deve ser diferenciado, de acordo com a necessidade que apresenta, respeitando suas potencialidades.
11	O Atendimento Educacional Especializado (AEE), se dá no contraturno do estudante, para trabalhar de maneira integral, onde o professor fará o diagnóstico para que de forma simplificada, possa auxiliar o estudante. Esse trabalho é feito com recursos, através de materiais concretos e utilizando também as tecnologias que temos disponíveis na escola.
12	Faço Atendimento Domiciliar com o estudante, matriculado na 2ª série do E.M, O estudante possui doença de Menkes, também conhecida como síndrome dos cabelos encarapinhados, trata-se de uma desordem genética, de caráter autossômico recessivo, multissistêmica, neurodegenerativa, ligada ao cromossomo X, que afeta os níveis de cobre no organismo, levando à carência deste mineral. Por ter muitas limitações, faz acompanhamento e atendimento domiciliar. AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades.

Fonte: elaboração do autor.

De uma forma geral, quanto ao que os professores entendem por AEE, percebe-se os relatos de dificuldades e limitações encontradas pelos estudantes presente no discurso dos professores, em que os mesmos (discentes com DI) não seguem regras gerais, não assemelham atividades comuns do cotidiano. Os professores discorreram, de uma forma genérica, que respeitam as limitações e que utilizam de recursos pedagógicos e tecnológicos para ministrarem uma aula que atenda às necessidades essenciais de aprendizagem desses estudantes.

A próxima questão quis saber dos professores se antes de entrarem para o quadro de professores da escola, receberam alguma capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, e o que compreendem por estudante com altas habilidades/superdotação?

As respostas obtidas foram 13 e variadas conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5: Como o docente vê o AEE para a inclusão do DI

	Teve capacitação em AEE	O que entende por altas habilidades / superdotação?
1	Não	Estudantes com altas habilidades são aqueles estudantes que ao contrário dos que possuem Deficiência Intelectual, possuem extrema facilidade em aprender.
2	Não	Iniciei em escola regular, mas logo que recebi o primeiro estudante incluso procurei um curso de pós-graduação que abordava o assunto em questão. Já os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentam um desempenho acima da média, têm um elevado potencial em qualquer aspecto, seu pensamento é criativo e produtivo.
3	Não	Fiz cursos por conta própria, porém nada muito aprofundado. O estudante com altas habilidades é aquele que consegue atingir

		níveis elevados de conhecimento sem a presença física de um professor.
4	Não	Eu que procurei um curso por conta própria. Estudantes com altas habilidades/superdotação são estudantes que têm uma grande habilidade em determinada disciplina ou atividade.
5	Não	Não recebi capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais antes de entrar para o quadro de professores. Porém, à medida que os estudantes foram aparecendo, os cursos também começaram a acontecer, cursos rápidos, sem muita orientação prática para a educação destes estudantes.
6	Não	Estudantes que apresentam elevado grau de desenvolvimento para diversas atividades e que aprendem tudo de maneira precoce.
7	Não	Não respondeu.
8	Não	Não; Antes de entrar para o quadro de professores, não recebi nenhuma capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, mas, sempre aparecem cursos de pequena duração, que vão nos orientando como trabalhar com esses estudantes. Altas habilidades ou superdotação faz referência as pessoas que conseguem atingir um potencial alto no que diz respeito às áreas e funções tanto cognitivas como afetivas, sociais, intuitivas, físicas e emocionais.
9	Não	Enquanto educadores passamos boa parte do nosso tempo buscando nos especializar nas mais diversas competências em relação ao quadro da educação. Por parte do Estado que é o órgão que trabalho não tive nenhuma capacitação.
10	Não	Não recebi capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, mas fiz disciplinas na minha formação acadêmica em Educação Especial
11	Não	Estudantes com altas habilidades / superdotação são estudantes com capacidades elevadas, se destacam em várias características.
12	Não	No 6º período da Licenciatura em Matemática cursei a disciplina de Educação Inclusiva, também fiz um curso de extensão em Educação Especial e Inclusiva ofertado pela Pestalozzi. Da Rede Estadual, não. Mas sempre participei das formações oferecidas pela Universidade Federal do Espírito Santo, através da rede municipal de Ensino. Entendo por altas habilidades/superdotação o cidadão que possui habilidades diferenciadas das demais pessoas, que são as ditas "normais". Detectamos esse indivíduo através do vocabulário sofisticado, gosto por atividades diferenciadas, cálculos extraordinários enfim, pelas capacidades que apresentam nas aprendizagens diárias.
13	Não	Trabalho com estudantes do E.M, e fiz alguns cursos de formação continuada sobre Educação Inclusiva e AEE. Estudantes com altas habilidades são os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo.

Fonte: elaboração do autor.

Pela análise das assertivas dos respondentes do questionário validado, é possível perceber que nenhum docente tinha uma habilidade específica para lidar com estudantes com necessidades especiais no momento em que passaram a fazer parte do quadro de professores da escola pesquisada.

Outro ponto investigado foi se os docentes tiveram algum contato com metodologias de ensino voltadas para Educação Inclusiva nas suas formações acadêmicas e quais. E se não tiveram, quais gostaria de fazer, e o porquê.

De acordo com o resultado obtido, o ensino nas universidades ainda deixa a desejar no quesito formação pedagógica e didática do professor no que tange às metodologias para a educação inclusiva. Apenas 57% dos professores afirmaram ter tido contato com essa temática.

Em suma, ainda há muito a se galgar na educação quando se trata de AEE. Os professores da escola pesquisada atualmente têm a noção global das problemáticas existentes e cada um luta diariamente por melhorias para todos, conforme demonstra a Tabela 6 com as 13 respostas obtidas:

Tabela 6: Metodologias de ensino voltadas para Educação Inclusiva na formação dos docentes

	Teve contato	Explicação
1	Sim	Durante a minha formação acadêmica tive muito pouco estudo voltado especificamente para a Educação Inclusiva. Gostaria muito de me especializar nessa área, pois vejo que poucas pessoas têm uma formação específica nessa área.
2	Sim	Nas primeiras graduações que cursei não, nenhuma metodologia me foi ensinada, no entanto, na última graduação recebi algumas orientações, mas não o suficiente para trabalhar de forma correta e com segurança com esses estudantes. Não só gostaria, mas sempre que posso procuro me inteirar do assunto.
3	Sim	Fiz alguns experimentos físicos para estudantes portadores de deficiência visual e deficiência auditiva.
4	Não	Na época não havia inclusos em salas convencionais.
5	Não	Gostaria de fazer cursos com metodologias para atender os variados contextos do AEE, pois nós professores temos que ter uma capacitação melhor, com metodologias voltadas para AEE para atender nossos estudantes com excelência
6	Sim	Durante a minha formação acadêmica tive muito pouco estudo voltado especificamente para a Educação Inclusiva. Gostaria muito de me especializar nessa área, pois vejo que poucas pessoas têm uma formação específica nessa área.
7	Sim	Libras na UFES.
8	Não	Gostaria de fazer mais cursos voltados para as metodologias que possam ser aplicadas a estudantes de AEE, pois acredito que as capacitações enriquecem o nosso trabalho com os estudantes que tanto precisam.

9	Não	Em minha formação acadêmica na grade curricular não existia nenhuma disciplina voltada para educação.
10	Sim.	Educação Física Adaptada I, II e III. Especialista em Educação Especial/ Inclusiva.
11	Não	
12	Não	As dúvidas são de como alterar o currículo de forma organizada que atenda os estudantes com necessidades específicas.
13		Quando ingressei no AEE já havia realizado alguns cursos na referida área, especialização em Educação Especial e Psicopedagogia e cursos de extensão, porém, foi necessário que me orientasse com o pedagogo, me aprimorasse através de estudos. Lembrando que para o estudante ser incluído na sala de AEE é necessário que apresente um laudo clínico contendo o CID referente ao tipo de necessidade. Com relação às altas habilidades, entendo que o estudante apresenta um alto grau de potencialidade em algumas áreas de conhecimento, demonstram-se muito criativos, com capacidade intelectual além da idade cronológica. Nunca tive nada relacionado a esse tema em minha formação acadêmica. Participo de um grupo de AEE que foi realizada pela Sedu, para fins educacionais com trocas de metodologias de ensino voltada para Educação Inclusiva.

Fonte: elaboração do autor.

Sobre se na formação acadêmica receberam orientação de como aprender a adequar métodos de ensino e adaptações curriculares de acordo com as NEE e quais dúvidas que poderiam se somar a sua prática docente, 71% dos participantes responderam não ter tido nenhuma orientação.

As respostas obtidas sobre essa questão das orientações recebidas e dúvidas sobre a adaptação de métodos e estratégias para lidar com os alunos portadores de NEE foram as que se apresentam na Tabela 7:

Tabela 7: Orientações para adaptação de métodos de ensino para NEE na formação dos docentes

	Teve orientação	Explicação
1	Não	Nós que não tivemos uma formação adequada, nunca sabemos, ou melhor quase nunca sabemos como lidar com tais situações. Não conseguimos, por exemplo, saber até que ponto esse estudante consegue e de que forma ter algum conhecimento, ou melhor aprendido.
2	Não	Estudei o assunto com várias abordagens, mas nada específico à adaptação ao currículo de acordo com as necessidades especiais. Gostaria de aprender na prática como fazer essa adaptação, mas aproximando da realidade do estudante incluso.
3	Não	Minha maior dúvida é em relação ao ensino de cálculos.
4	Não	Procurei saber como fazer essas adaptações com pessoas

		especializadas.
5	Não	Minha maior preocupação é desenvolver metodologias de ensino que possam atender aos meus variados estudantes com diversas necessidades especiais.
6	Sim	Sim, somente Libras porque faz parte da grade curricular.
7	Não	Tenho uma preocupação em me aperfeiçoar nas metodologias para que meus estudantes possam ser atendimentos em suas diversas necessidades especiais.
8	Não	Em minha formação não tive orientação nenhuma, essas faço através de cursos, vídeos aulas e conversando com outros educadores que trabalham amais tempo na área, não se pode falar que não temos dúvidas, devido estarmos em com constante aprendizado no dia a dia.
9	Sim	Educação Física Adaptada I, II e III.
10	Não	Não recebi.
11	Sim	Meu contato inicial com as questões que envolvem a Educação Especial aconteceu no período em que estava me especializando especialização em Psicopedagogia, logo após em Educação Especial e Inclusiva. A partir daí, iniciei as minhas participações em Congressos, Simpósios e Conferências referentes ao assunto.
12	Não	Nunca tive nada relacionado. Com certeza, os professores hoje, em sua maioria, têm uma grande dificuldade em adequar o planejamento para o estudante especial. Na maioria das vezes, oferecem atividades distantes das que se aplicam aos demais docentes.
13	Sim	Através dos cursos de formação continuada e pelos pedagogos das Escolas que leciono

Fonte: elaboração do autor.

Sobre se em sua formação acadêmica os docentes receberam alguma orientação de como realizar adaptações nas ferramentas avaliativas para alunos com NEE e se sim, quais, 71% dos participantes responderam que não tiveram qualquer orientação.

As 13 respostas dos professores são apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8: Orientações para adaptação de ferramentas avaliativas para NEE na formação dos docentes

	Teve orientação	Explicação
1	Não	Em relação a essas adaptações, mesmo na última graduação, não recebi formação específica nenhuma.
2	Não	Somente em minha Pós em Educação Especial, pois tive oficinas de atividades avaliativas como oral ou escrita com adequação de acordo com a deficiência do educando.
3	Não	Não respondeu
4	Não	Não respondeu
5	Não	Tenho muita dificuldade em adaptar as atividades voltadas aos estudantes com esse tipo de deficiência
6	Sim	Poucas capacitações e alguns seminários.

7	Não	Não respondeu
8	Não	Também não, creio que essas orientações são mais recentes onde as faculdades agora implantaram a disciplinas de libras entre outros, devido a um aumento de deficiências. Necessidades Educativas do DM, DA, DI, DA e DV e as adaptações Curriculares.
9	Sim	Curso de extensão Educação Especial e Inclusiva.
10	Não	Recebi algumas orientações, porém foi necessário que buscasse através de estudos alusivos ao tema. Sempre procurei o professor regente no sentido de colaborar adaptando atividades de acordo com a capacidade intelectual do estudante. As dúvidas sempre estarão presentes no decorrer da nossa vida profissional. Procurar saná-las é a solução.
11	Sim	O estudante de AEE, precisa ser avaliado de acordo com suas limitações e capacidade intelectual.
12	Não	Não. Minha formação foi por volta dos anos 90 e nessa época, não se ouvia falar em inclusão. A criança especial ficava em uma sala especial, segregada dos demais estudantes.
13	Sim	Através de aulas práticas com jogos lúdicos e aulas voltadas para desenvolver a coordenação motora do estudante e trabalhos manuais.

Fonte: elaboração do autor.

Em uma das questões o estudo também se identificou sobre a realização de cursos de extensão ou pós-graduação em educação Inclusiva por parte dos docentes participantes, identificando que 71% dos professores já realizaram.

Nesse resultado é possível identificar que os professores estão caminhando para melhorar seu leque educacional, para isso, os mesmos buscam por conta própria melhorar seu currículo e saber para poder se adequar à demanda educacional de estudantes especiais. Essa evidência fica ainda maior diante das 11 respostas obtidas conforme tabela 9:

Tabela 9: Realização de cursos específicos de Educação Inclusiva

	Realizou cursos	Quais
1	Sim	Apenas cursos que carga horária extremamente pequena. Conhecendo pessoas com deficiência, Escola para todos: Inclusão de pessoas com deficiência.
2	Sim	Sou Pós-graduada em Educação Especial e fiz pequenos curso como: Deficiência auditiva, Deficiência intelectual e outros.
3	Não	Gostaria de fazer um curso de libras.
4	Sim	Libras e inclusão. Gostaria de fazer um curso de altas habilidades.
5	Sim	Possuo cursos de extensão muito antigos. Não tem acontecido um investimento do governo nos últimos anos para os professores em geral atenderem estes estudantes.
6	Não	Gostaria de fazer um específico da área da Educação Inclusiva
7	Não	Não respondeu.

8	Sim	Cursos de Extensão em Deficiência Intelectual, Estimulação Visual, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia
9	Não	Não possui e gostaria de fazer uma Pós-graduação em Educação Inclusiva e em Libras
10	Sim	Possuo muitos cursos em extensão oferecidos por universidades e principalmente a UFES. Gosto sempre de me atualizar
11	Sim	Especialista em Educação Especial/ Inclusiva

Fonte: elaboração do autor.

Outro ponto importante da investigação foi sobre abordagens dos docentes sobre Educação Inclusiva nas salas de aula, 86% deles disseram que sim, abordam o tema em suas aulas.

Quanto a este questionamento, identifica-se que a maioria abrange a Educação Inclusiva no contexto de suas aulas, seja com metodologias, didática para o estudante especial ou mesmo com definições, conceitos que conscientizem aqueles estudantes que não possuem deficiências ou superdotação. Devido às 16 respostas a este item, identificadas na tabela 10, é possível considerar um resultado animador, no sentido de que é necessário elencar melhoras para os estudantes, o ensino em si. Com efeito, as respostas a seguir, mostram, nas palavras dos docentes, como eles abordam a Educação Inclusiva em sala de aula:

Tabela 10: Abordagem sobre Educação Inclusiva na sala de aula

	Faz abordagens	Quais
1	Sim	Com certeza, pois quando o assunto é abordado fica mais fácil a inclusão acontecer.
2	Pouco	Não respondeu.
3	Sim	O assunto Educação Inclusiva é discutido sempre que abordo em minhas aulas questões voltadas para ética e respeito mútuo.
4	Sim	Sempre que possível. Pois não podemos esquecer que a educação inclusiva vem crescendo muito no âmbito escolar.
5	Sim	Com atividades diferenciadas, mas sinto despreparada para identificar as necessidades de cada estudante.
6	Sim	O tema é abordado indiretamente sempre que estamos tratando de temas sobre respeito às diferenças.
7	Sim	Curso de extensão em Educação Inclusiva, porém já faz muito tempo.
8	Não respondeu	Libras. Educação Especial Inclusiva.
9	Sim	Sim principalmente na maneira de como tratar as pessoas, a maneira de olhar conversar e entender o próximo identificando suas potencialidades e fragilidades.
10	Sim	Curso para DV e curso de Inclusão.
11	Não	Não, nas salas de aula trabalho o respeito e companheirismo e as formas de lidar com o estudante com deficiência que estuda na sala.

12	Sim	Sempre.
13	Não	Não, pois, meu trabalho é exclusivamente com eles.
14	Sim	Sempre, educação inclusiva, não só para os estudantes público-alvo da educação especial, mas também todos os temas que envolvem a inclusão de uma maneira geral. Procuro sempre abordar esses temas com as crianças de maneira muito tranquila, para que possam encarar as coisas com o máximo de naturalidade e respeito.
15	Sim	Esse tema é de grande importância e um assunto muito bom a ser discutido com os estudantes do Ensino Médio, pois faz com que eles tenham um comportamento positivo para melhor interação com estudantes de atendimentos especiais.
16	Sim	Não respondeu.

Fonte: elaboração do autor.

Os docentes participantes foram bastante assertivos em suas respostas e bastante entendedores do complexo universo da AEE no atual contexto de Educação, principalmente no contexto de pandemia por Covid- 19.

Questionados se nas suas opiniões os estudantes da escola onde trabalham estão preparados para enfrentar uma sala com diversidades, o resultado foi bem dividido, com 57% dos professores afirmando que sim e 43% dizendo que não.

Com efeito, de acordo com as 16 respostas dos professores na tabela 11, é possível comprovar a divisão preocupante deles no contexto da preparação dos alunos para a diversidade, fator essencial para a efetiva inclusão:

Tabela 11: Preparação dos alunos para a diversidade na sala de aula na opinião dos docentes

	Estão preparados	Explicação
1	Não	Alguns, sim. Percebo que a maioria não dá muita importância ao tema, muito menos na prática com seus colegas que possuem deficiência.
2	Sim	Os estudantes da escola que trabalho estão quase em uma totalidade preparados para acolher qualquer colega que tenha qualquer deficiência, pois eles ajudam esses estudantes enfrentar os obstáculos que surgem em seu dia a dia.
3	Não	A maioria não.
4	Sim	Algumas turmas sim.
5	Sim	Nos últimos anos vejo crescer mais a ideia de inclusão na sala de aula. O estudante incluso presente na escola tem feito muitas pessoas analisarem a questão da inclusão e exclusão. O que observo que práticas de exclusão ainda existem por parte de todos no contexto escolar, porém o discurso de inclusão tem crescido de forma constante através de metodologias inclusivas e aos poucos a exclusão vem sendo enfrentada.
6	Não	Infelizmente nossos estudantes (na maioria) não estão preparados para enfrentar algumas situações com estudantes de

		diversidades diferenciadas em seu convívio diário.
7	Não	
8	Sim	Sim, pois com a inclusão os estudantes já têm contato com as diversidades desde a Educação Infantil. O assunto tem sido bem debatido nos últimos tempos e crescendo de forma constante.
9	Sim	Não são todas as escolas que estão adaptadas. Primeiramente a acessibilidade não atende aos estudantes com necessidades especiais, desde uma simples rampa a um banheiro adaptado, entre outras. Algumas escolas possuem uma sala de AEE bem equipada e com profissional bem qualificado, mas tem escolas que não possuem nenhum recurso para dar atendimento aos estudantes com DI. É importante fazer todas as adaptações necessária para dar acessibilidades (rampas, nivelamento de calçadas, banheiros adaptados, portas largas para entrada de cadeirantes, pias, mesas e bebedouros especiais, equipamentos para vários tipos de atendimentos, jogos lúdicos, computadores adaptados com teclados e telas especiais e principalmente profissionais qualificados.
10	Sim	Sim, pois com a inclusão os estudantes já têm contato com as diversidades desde a Educação Infantil. O assunto tem sido bem debatido nos últimos tempos e crescendo de forma constante.
11		Não fomos ensinados a trabalhar ou lidar com as diferenças, vivemos em uma sociedade em que o preconceito se encontra enraizado e camuflado, portanto, nem todos ainda estão preparados para lidar como “Diferente”.
12	Não	
13	Sim	É uma observação que sempre faço, nossos estudantes com deficiências são respeitados pelos colegas e estão sempre participando de todas as atividades coletivas. A própria turma assume o estudante e promove a inclusão.
14	Sim	Na minha escola tem uma equipe de AEE que fazem um ótimo trabalho, fazendo com que os estudantes tenham uma segurança quando estão juntos em sala de aula.
15	Não	Não respondeu.
16	Sim	Sempre abordamos esses assuntos em debates e roda de conversa.

Fonte: elaboração do autor.

Além da preparação dos professores e dos estudantes para a realidade da diversidade na sala de aula, a escola também precisa estar adaptada para receber os estudantes com todos os tipos de necessidades, especificamente estudantes com DI. De acordo com os resultados obtidos 71% dos professores consideram que a escola não está adaptada par receber esse alunado.

Ao problematizar esta pergunta, com base nos levantamentos do presente estudo, já era possível ter uma ideia de qual seria o resultado, mas não cabe à pesquisa fazer prejulgamento, mas tão somente levantar resultados e observar de forma imparcial, defendendo, é claro um ponto de vista como pesquisadores observadores, sem adentrar na personalidade da temática que se apresenta. Por isso

também foi solicitado aos professores que caso não considerassem a escola adaptada, sugerissem melhorias nesse quesito. As respostas da Tabela 12 apresentam a visão crítica dos professores bastante demarcada em suas falas:

Tabela 12: Adaptação da escola para atender alunos com DI na opinião dos docentes

	Está adaptada?	Sugestão
1	Não	Acredito que toda comunidade escolar, sem exceção, deveria ser mais bem preparado no que diz respeito a inclusão, afinal de contas todos temos direitos e deveres igual perante a lei.
2	Não	Em primeiro lugar deveria preparar melhor os profissionais que trabalham diretamente com a inclusão, depois adequar os ambientes de acordo com a demanda de estudantes recebidos, desde as salas com excesso de estudantes até as matérias de apoio.
3	Não	Sugiro uma formação específica para os professores.
4	Sim	Está toda adaptada.
5	Não	As escolas nos últimos anos vêm se adaptando para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, porém muito ainda precisa ser feito, começando por cursos, de qualidade, que possam qualificar os profissionais de todos os segmentos da instituição.
6	Não	Infelizmente as escolas num geral não estão adaptadas e nem preparadas para receberem esses estudantes. Precisaríamos de uma formação específica voltada para esses estudantes com DI; um ambiente e material adequado, um apoio maior da família e da sociedade.
7	Não	Não, formação para os docentes, currículo e planejamento flexibilizado, diálogo entre família e comunidade escolar.
8	Não	Não são todas as escolas que estão adaptadas. Primeiramente a acessibilidade não atende aos estudantes com necessidades especiais, desde uma simples rampa a um banheiro adaptado, entre outras. Algumas escolas possuem uma sala de AEE bem equipada e com profissional bem qualificado, mas tem escolas que não possuem nenhum recurso para dar atendimento aos estudantes com DI.
9	Não	É importante fazer todas as adaptações necessárias para dar acessibilidades (rampas, nivelamento de calçadas, banheiros adaptados, portas largas para entrada de cadeirantes, pias, mesas e bebedouros especiais, equipamentos para vários tipos de atendimentos, jogos lúdicos, computadores adaptados com teclados e telas especiais e principalmente profissionais qualificados
10	Não	Na atualidade a maioria das escolas estão começando a se adequar, mas ainda existe muita falta de estrutura física e material didático para esses estudantes.
11	Não	A educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, que implica a participação de todos os envolvidos, inclusive do próprio educando. Por isso, é importante, antes de qualquer coisa, garantir sua presença na escola. Para que a equipe pedagógica possa conhecê-lo bem e assim buscar identificar meios de garantir sua inclusão efetiva. Uma escola é uma escola que inclui

		a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças. Perseguindo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oferecendo oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial.
12	Não	Infelizmente a escola não está adaptada aos diversos tipos de deficiências.
13	Não	Nem todas, é preciso adaptar a estrutura física e capacitar os profissionais que ali atuam.
14	Não	Ainda não atingimos a meta da acessibilidade no sentido da acessibilidade assistiva e arquitetônica em alguns ambientes, principalmente quando se trata com estudantes com Múltiplas Deficiências.
15	Sim	Vejo a minha escola muito inclusiva. É uma escola acolhedora, onde todos os atores se envolvem de maneira muito respeitosa com os estudantes especiais. Apresentam muito carinho e atenção com esse público. Desde o porteiro até os discentes e docentes que fazem parte na instituição. Sempre tem coisas a melhorar e claro que sempre batalhamos para que a educação inclusiva seja cada vez mais visível dentro da escola.
16	Sim	Na medida do possível sim. Porém no que falta, sempre que solicitados, o gestor coloca em pauta para conseguir alcançar.

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com os respondentes, as escolas vêm se adaptando e dando suporte à demanda de estudantes portadores de necessidades especiais, no entanto, não se trata somente de boa vontade para o momento, mas também de investimentos e políticas públicas que atendam a esse público.

4.2 Discussão dos Resultados

De acordo com os achados do presente estudo, baseando no que os professores participantes entendem por AEE, é possível identificar as dificuldades e limitações que os estudantes portadores de necessidades educativas especiais enfrentam na escola, em um cenário em que eles não seguem as regras gerais e suas atividades não se assemelham às atividades comuns do cotidiano.

Embora fique claro pelo discurso dos professores participantes, de uma forma genérica, que as limitações são respeitadas e há o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos para que as aulas atendam às necessidades essenciais de aprendizagem desses estudantes, é notável que existe uma tratativa ainda separatista nas abordagens gerais e para os alunos com deficiência.

Esses achados associados ao resultado quanto à falta de formação dos docentes de forma mais abrangente para lidarem com a realidade do contexto da deficiência com que lidam efetivamente nas sala de aulas, comprovam o que a teoria

clássica da educação defende enfaticamente, que é a partir da formação dos professores, embora não se possa limitar a ela, que a inclusão pode se efetivar.

Como ensina Piaget (1984), a preparação dos professores constitui uma questão primordial para tornar efetivas todas as reformas pedagógicas em perspectiva. Segundo o respeitado teórico da educação, enquanto não for resolvida a questão de preparação dos docentes de forma satisfatória, é inútil tentar organizar programas ou construir teorias a respeito do que deve ser realizado no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, por melhor e mais bem intencionada que seja a proposta. Sem preparar professores, portanto, não há inclusão, por maior que seja o esforço destes, é necessária a preparação, a formação que contemple a realidade do cotidiano escolar com a diversidade.

A Educação Inclusiva segue a mesma perspectiva identificada no marco teórico, de uma inclusão que ainda caminha a passos largos de se tornar efetiva e satisfatória, mostrando, a partir da realidade identificada na prática dos docentes participantes desta pesquisa, que é necessário terem conhecimento e formação apropriados, levando em conta o número de especialidades acompanhadas na realidade escolar que é bem significativo, das quais cada uma requer uma metodologia de acompanhamento diferenciado, com abordagem de temáticas bem específicas, principalmente nas relações de tratamento entre os estudantes com necessidades educativas especiais e os professores e dos alunos na coletividade e nas individualidades.

O achado do presente estudo corrobora com os estudos de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) considerando que a matrícula dos estudantes com necessidades educativas especiais em escolas regulares, recebendo atendimento educacional especializado em outro turno não tem sido suficiente. Segundo os citados autores os estudantes com sintomas bem demarcados de DI permanecem em classes comuns, segundo eles mostrando uma fragilidade de se dividir esses estudantes entre classes especiais e regulares.

Esses achados revelam, sobretudo, uma necessidade de repensar o envolvimento dos professores especializados para tratar os casos de estudantes com DI e superdotação, para que a escola seja capaz de atender as necessidades desses estudantes, para que essa criança com NEE receba o que é de direito.

Assim como destacam Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), este estudo corrobora com o entendimento de que é preciso, tanto preparação dos docentes,

como rever, repensar e reformular as políticas desde a própria questão da formação dos docentes para a diversidade, até a estrutura escolar e os direcionamentos metodológicos, para que a inclusão ultrapasse essa barreira superficial que ainda se identifica na prática.

Para que esse estudante não apenas tenha acesso ao ensino regular, mas que ele permaneça na escola e obtenha um ensino de qualidade. Dessa forma, percebe-se que é indispensável a presença de alguém com conhecimentos especializados que auxilie no processo de inclusão.

Silva e Arruda (2014) destacaram a necessidade de a formação dos professores de educação especial não ser diferente da do professor de classes regulares, porque o professor na sala regular precisa ter conhecimento da educação especial, ele tem que atender a todos.

Por outro lado, o professor de salas especiais também deve ter o mesmo alinhamento com as práticas do professor da sala regular, porque o processo de desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais vai envolver a sala toda na qual ele está inserido. Dessa forma os estudantes poderão adquirir habilidades sociais e não se sentir excluído dos demais por meio de um processo docente que intervenha de forma satisfatória nesse processo atendendo de forma abrangente todas as necessidades de todos os alunos.

O resultado mostra a contemporaneidade do debate para a sociedade inclusiva, para o entendimento de que cada estudante possui suas peculiaridades, e que é preciso atentar para os detalhes e para a mediação do saber como ferramenta inclusiva a partir contexto escolar.

No presente estudo restou demonstrado que nenhum dos professores participantes tinham uma habilidade específica para lidar com estudantes com necessidades especiais quando começaram a trabalhar na escola. E o processo de adaptação deles à inclusão ocorre na medida em que esse alunos vão se inserindo, sem nenhuma preparação específica e abrangente sobre o trabalho docente com esse público diverso.

O resultado mostra que na escola pesquisada os alunos com deficiência possuem o suporte auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do AEE. Isto é um fator relevante para fazer a grande diferença na aquisição do saber deles no âmbito escolar, mas desde que esse trabalho seja bem alinhado e os professores do ensino regular tenham o mesmo conhecimento e visão do professor da sala de atendimento

especializado, em um trabalho que se alinha e se complementa para atender as necessidades educativas especiais no contexto da coletividade e da individualidade de forma simultânea.

Como enfatizam Leite e Martins (2010), o trabalho com o aluno com DI envolve uma parceria de todos os participantes do processo de inclusão, além da organização de metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem desses alunos. Portanto, o processo educacional do aluno com DI envolve o professor da sala de aula regular, o professor da sala de AEE, o coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico, a família e os colegas, bem como toda a sociedade.

O resultado deste estudo é preocupante partindo do ponto de vista da necessidade de o sistema educacional ofertar um ensino de qualidade no qual os professores tenham uma preparação e formação para lidar com os discentes com necessidades especiais e superdotação, realidade que se mostrou a quem do que precisa ser.

Esse cenário de aquisição do saber por parte de estudantes e professores ainda é utópico, posto que ainda se caminha a passos lentos no sentido de presenciar a isonomia do acesso à educação e o atendimento de qualidade a todos os estudantes do Ensino Básico e Superior.

De acordo com o resultado encontrado, o ensino nas universidades nos cursos de Pedagogia e licenciaturas ainda deixam a desejar no quesito formação pedagógica e didática do professor no que diz respeito às metodologias da educação inclusiva. Apenas 57% dos professores afirmaram ter tido contato com essa temática em seu processo de formação, é um número que mostra que praticamente metade dos professores se formaram alheios à realidade com que lidam na prática no cotidiano da sala de aula.

Essa realidade reflete um quadro preocupante para o ensino no Brasil de um modo geral, uma vez que reproduz o que acontece nos estados e municípios do país. É possível perceber a falta de políticas públicas educacionais que contemplem uma inclusão equânime para estudante e professores. Quando começar, em algum momento do processo educativo no país, a ser visualizada uma educação com o estilo europeu, em que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) atinja de forma igualitária os cidadãos brasileiros, como acontece na comunidade europeia, será possível vivenciar um atendimento educacional para as pessoas com deficiência, seja DI ou qualquer outro tipo de necessidade especial educativa.

No processo educativo, como mencionado, é possível perceber o quanto está dividida a formação acadêmica dos professores no que concerne às metodologias voltadas para a Educação Inclusiva, poucos tiveram algum contato e pelo que se identificou sempre pouco ou muito pouco para o que realmente precisam em suas práticas hoje. Como todos os participantes trabalham com DI, nenhum relata ter tido qualquer preparação durante a formação para lidarem especificamente com esse alunado.

Sobre a orientação de como realizar adaptações nas ferramentas avaliativas para alunos com NEE, 71% dos participantes responderam que não tiveram qualquer orientação em sua formação sobre esse tema.

Sobre a concepção da necessidade de flexibilidade dos métodos didáticos para a diversidade em sala de aula Pereira (2009) destaca que o uso dos currículos e metodologias flexíveis, que levem em conta a singularidade de cada aluno, e respeite seus interesses, suas ideias e desafios para as novas situações é essencial ao processo de inclusão.

Portanto, conforme destaca, o investimento na diversificação dos conteúdos e práticas é que podem melhorar as relações entre professores e alunos frente o universo da diversidade. Nesse contexto, a prática docente deve ser constantemente avaliada e sua formação continuada e permanente, para dar ênfase à qualidade do conhecimento que se constrói no contexto escolar, oportunizando “[...] a criatividade, a cooperação e a participação de todos” (PEREIRA, 2009, p. 116).

Quanto às necessidades de adaptações dos métodos de ensino e avaliação considerando as NEE, é possível perceber o reflexo da não formação docente em sua plenitude, posto que, como asseverou-se anteriormente, se o professor tem deficiência em sua formação, ou mesmo se este não possui nenhuma formação, não há possibilidade de seus antecessores passarem ou mesmo repassarem um conhecimento que por momento é nulo. Então, quando se trata dessa temática, é preocupante ver que ainda há ineficiência de gestores e do governo quando se trata de uma agenda que abranja a educação a começar pela formação docente e do futuro dos discentes. Homologando essas asserções, destaca-se da literatura pesquisada, que fundamentou o arcabouço teórico do presente estudo, o entendimento de Mantoan (2008), que questiona tanto as políticas e a organização da educação especial e regular, como o próprio conceito de integração, considerando que a educação especial é incompatível com a integração porque ela

prevê uma inserção escolar radical, completa e sistemática em que todos os estudantes, sem exceção, devam frequentar as salas de aula do ensino regular, contudo, sem que a sala regular consiga atender de forma abrangente a diversidade nela inserida.

De acordo com o presente estudo, no decorrer dos anos, com a experiência e com a demanda significativa quanto ao AEE, muitos docentes percebem a necessidade de qualificação para esse quesito. Para tanto, esse estudo defende que a Educação Inclusiva é um divisor de águas que engloba todos os estudantes com algum tipo de disfunção ou deficiência. Isso é importante para fazer valer a legalidade dos Direitos Humanos para a educação inclusiva de estudantes que têm necessidade de crescer para um futuro de oportunidades, com acesso ao campo profissional e humano. Nesse sentido, destaca-se o seguinte entendimento corroborado:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos estudantes, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p. 72).

Os resultados deste estudo mostram que os docentes participantes foram bastante assertivos e são entendedores do complexo universo da AEE no atual contexto de Educação, inclusive em um momento de adaptação da educação no enfrentamento da pandemia por Covid-19 em que esse tipo de atendimento ficou prejudicado e as salas regulares com aulas remotas.

É importante destacar que a educação especial é contemporaneamente difundida em muitos espaços sociais, tais como em universidades, em eventos de Educação Inclusiva, como palestras, congressos nacionais e internacionais, o que amplia a magnitude da compreensão e transformação do processo de inclusão de estudantes com DI ou demais deficiências. Nesse sentido, ao permear a conjuntura da AEE nesta tese de doutorado, o que se quis foi problematizar o contexto das metodologias, didática, intempéries e situação da Educação Especial atualmente com os alunos com DI.

Quanto à preparação dos alunos de um modo geral, para lidarem com uma sala de aula com a diversidade, o resultado deste estudo é bem dividido, 57% dos

professores acham que os alunos estão preparados, enquanto 43% acreditam que não estão.

Esse questionamento é bastante instigante e necessário, tendo em vista que há muitas pessoas que ainda ignoram completamente ou mesmo parcialmente o cenário da Educação Especial no Brasil. A exemplo disso, o descaso do Governo Federal em medidas que contemplem o acesso à Educação para todos, em que existe ineficiência para lidar com a pauta de inclusão e educação normal, seja do Ensino Básico ou Superior.

Desta forma, o presente estudo defendeu tanto nesta pergunta como em todo o questionário, a problematização do assunto, para que o mesmo seja falado não somente no âmbito da sala de aula, mas que vá além dos limites da escola, residências de pais de estudantes com deficiência, e que ganhe o mundo com a importância dos Direitos Humanos e de uma educação com acesso para todos.

O fato é que para que a inclusão aconteça todos devem estar envolvidos, inclusive a sociedade, além da preparação dos professores e dos estudantes para a realidade da diversidade na sala de aula, por exemplo, é fundamental que a escola esteja adaptada para receber essa diversidade de estudantes com todos os tipos de necessidades, e falando de forma específica aqui dos estudantes com DI, objeto do presente estudo, 71% dos professores participantes consideram que a escola onde já atuam com esse alunado não está adaptada para recebê-los e ofertá-los um processo educativo adequado.

Segundo os respondentes, as escolas vêm se adaptando e dando suporte à demanda de estudantes portadores de necessidades especiais nas medidas em que vão sendo matriculados. Porém, não se trata apenas de contar com a boa vontade para o momento, mas da necessidade de investimento em políticas públicas que atendam o contexto da inclusão em todas as necessidades, desde a formação dos professores até a estruturação das salas de aulas regulares, o alinhamento de professores com conhecimentos sobre o AEE para um trabalho que se complemente e atenda as especificidades dos alunos com DI.

Somando-se a isso, sabe-se que quando se trata de AEE, a educação em todo o seu leque, físico ou intelectual, aspira por melhorias e por valorização. E, mediante o novo contexto que o Brasil e o mundo vivenciam, de pandemia da Covid-19, requer uma adaptação obriga a Educação a repensar metodologias, formas de ensinar e a formação e qualificação docente, para o contexto das novas tecnologias

de informação e comunicação e adaptação dos estudantes a uma nova realidade de ensino-aprendizagem.

É importante considerar que, pelos achados desta pesquisa, a escola em estudo, representando a realidade do ensino público brasileiro, não contempla a inclusão do modo como ela está legalmente determinada na legislação e nas diretrizes educacionais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece como dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação de seus direitos, dentre os quais o direito à educação, que também é contemplado na Constituição Federal brasileira como direito de todos.

Portanto, a escola ainda precisa se adequar para garantir a efetivação deste direito aos estudantes com deficiência, neste estudo focado de forma mais específica nos estudantes com DI. O Estatuto da Pessoa com Deficiência destaca a acessibilidade para esse público considerando que devam ter a possibilidade e condição de alcançar o uso com segurança e autonomia, de todos os “espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural”.

Portanto, a escola deve ser acessível para os estudantes com deficiência intelectual, tanto do que diz respeito à adequação de aspectos estruturais do imóvel, como também nos aspectos pedagógicos, comunicacionais, como outros.

Como destaca o estudo de Leite e Martins (2010) o processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI envolve uma parceria de todos os agentes envolvidos no processo de inclusão e integração da educação especial e regular.

Assim a organização de metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual/mental abrangerá todos aqueles envolvidos com o processo educacional do aluno, ou seja, professor da sala de aula comum e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico, família, entre outros (p. 55).

De acordo com os achados deste estudo o trabalho pedagógico com o DI, requer conhecimento profundo dos docentes sobre suas necessidades educacionais especiais, de modo que possam ajustar a prática pedagógica juntamente com os especialistas do AEE, permitindo o acesso aos conteúdos, currículo e aprendizado.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No processo de inclusão educacional o principal foco é o reconhecimento das diferenças individuais apresentadas por cada estudante e da diversidade existente na sala de aula, bem como as implicações pedagógicas necessárias para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Para compreender a inclusão educacional é necessário aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade dentro da sequência contínua do fazer pedagógico.

De acordo com os resultados desta pesquisa que cumpre o objetivo de analisar a formação inicial e continuada dos professores da rede pública de ensino a partir da realidade de uma escola, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”- ES, cujos docentes trabalham com estudantes com DI inseridos nas salas de aula regular, foi identificado que a maior parte desses professores possui formação acadêmica em todas as áreas de conhecimento, todos possuem pelo menos um curso de pós-graduação, porém, nem todos possuem especialização específica para a atuação na Educação Inclusiva, principalmente de forma específica para o trabalho com alunos com DI.

Identificou-se também que, embora esses profissionais possuam graduação e alguma especialização, a maioria não se sente totalmente segura em relação às práticas pedagógicas que são exigidas por esse alunado. É relevante que se perceba que uma reflexão sobre a formação continuada dos profissionais é de fundamental relevância no contexto da educação inclusiva a partir da realidade identificada. A complementação da formação inicial deve ser um compromisso de todas as redes de ensino. Esse é um sinal de compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes que estão em processo de inclusão. O sistema de ensino público precisa ainda assegurar aos profissionais as condições para que elaborem e implementem propostas e práticas de ensino que correspondam às características do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI.

Os professores participantes da pesquisa afirmaram que a formação continuada é de essencial importância, no entanto, há uma deficiência muito grande, em relação a esse tipo de investimento, Pelo que se observa no presente estudo, muito pouco se investe em formação específica para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Todos os professores acreditam que o caminho para o êxito na qualidade do

trabalho diário e da aprendizagem dos estudantes com DI é a qualificação, por meio da formação continuada, para todos os profissionais. O estudo conclui ainda pela necessidade do AEE como processo complementar na inclusão do aluno com DI na sala de aula regular, contudo, em um trabalho alinhado e com professores especialistas e capacitados em atuação tanto no AEE como na sala de ensino regular.

Já sobre as habilidades e competências aprendidas em sua formação continuada, os resultados apontam que, de forma superficial, os profissionais estão preparados para atuarem com os estudantes que necessitam de atendimento especializado. Mas embora possuam cursos de extensão, pós-graduação, cursos avulsos, esses não oferecem suporte suficiente para uma perfeita e competente atuação em qualquer área da educação inclusiva. Considerando-se que os professores devam estar capacitados para analisar os domínios de conhecimentos atuais dos estudantes, as diferentes necessidades que demandam os seus processos de aprendizagem, como a elaboração de atividades, a criação de materiais, as adaptações desses materiais, e, de forma muito expressiva, as diversificadas maneiras de avaliação dos estudantes, para assim, após os resultados, os professores construir um replanejamento com as reais defasagens desses estudantes.

Quando se trata do AEE, a partir do momento que foi determinada a inserção dos estudantes com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, se fez necessária a criação de uma estrutura para dar suporte a esses estudantes, visando incluí-los no ambiente escolar, mas respeitando suas singularidades. É, portanto, um setor do processo educacional especializado que identifica, elabora e organiza a utilização de recursos pedagógicos que incrementam a acessibilidade, objetivando eliminar as barreiras que impedem a participação plena dos estudantes, ressaltando as necessidades específicas de cada educando.

A estrutura organizacional e administrativa dos espaços destinados ao atendimento educacional especializado ou sala de recursos multifuncionais é de responsabilidade da gestão escolar e o professor responsável pelo atendimento educacional deve ter além de formação docente, conhecimentos específicos na área de educação especial. O presente estudo identificou que a escola ainda não está devidamente estruturada para receber os alunos com DI, levando à conclusão de que embora os receba, e estejam inseridos no contexto escolar, não estão sendo

efetivamente incluídos.

É possível dizer que no Brasil, como resultado de muita persistência dos portadores de necessidades especiais, de organizações não governamentais e familiares, surgem ainda os primeiros efeitos legais que deram suporte a essas pessoas principalmente no processo educativo, mas ainda não é um processo que se possa dizer nem perto de ser uma inclusão. O que se observa na prática, pelo presente estudo, é que a Educação está em fase de estruturações, requerendo atenção por parte dos governos no intuito de assistir às pessoas portadoras de necessidades especiais de forma integral dentro do contexto escolar.

Até pouco tempo a Educação Especial era desenvolvida em escolas destinadas exclusivamente a pessoas portadoras de necessidades especiais, mas essa prática de educação foi considerada segregacionista pelo fato de impedir a inserção desses estudantes no ambiente escolar comum e dificultando o processo de inclusão social. Assim, hoje é uma necessidade a disseminação da prática inclusiva, amparada legalmente por projetos políticos nacionais e internacionais que defendem a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, com o objetivo de desenvolver a inclusão escolar como ponto de partida para a evolução da inclusão social desses estudantes.

A inserção dos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, como no caso dos DI, identificado no presente estudo, trouxe uma nova perspectiva sobre o futuro deles, que teriam acesso a um novo ambiente, no qual poderiam ser adquiridas novas habilidades e o aperfeiçoamento de outras, como também oportunizá-los à inserção no meio social e à possibilidade de um futuro melhor com mais autonomia e liberdade. O sonho de construir uma escola inclusiva, foi vislumbrado por muitos entusiastas e a partir da legalidade deste sonho, veio a realidade de incorporá-lo ao sistema regular de ensino, tendo que este processo enfrentaria inúmeras barreiras que retardariam o seu desenvolvimento.

As principais barreiras impostas ao processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino se dá pela falta de estrutura física e profissional das escolas. Surge então a criação de estratégias para incorporar e efetivar o processo de inclusão no ambiente escolar. Estratégias como inserir na grade curricular do processo de formação dos professores a disciplina de educação especial que trataria de forma específica das adversidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a estruturação do AEE,

organizado e administrado pelas gestões escolares e tendo como professor responsável alguém com o nível de formação acadêmica para professor e especialista na área da educação especial e inclusiva.

Uma escola inclusiva é fruto de uma sociedade também inclusiva. Para que haja uma mudança verdadeira é preciso que sejam criadas oportunidades para os estudantes que possuem necessidades educativas especiais se desenvolverem. São necessárias políticas públicas, qualificação dos profissionais, estruturação dos ambientes físicos e muita força de vontade para fazer com que estes estudantes tenham um futuro melhor. A formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com DI é um assunto relevante nesta tese de doutorado, haja vista que, como ficou evidenciado, as políticas públicas existentes não têm conseguido atingir os aprendizes no geral, quanto menos com necessidades especiais como dos deficientes intelectuais.

Como esta pesquisa de doutorado foi realizada com um número mínimo de professores (as) participantes, pelo fato de a cidade de Jerônimo Monteiro-ES, ter somente noventa e oito docentes, e também devido à pandemia da Covid-19, com restrições e escolas fechadas, exigiu-se uma adaptação à nova conjuntura mundial, que afetou não somente a saúde do mundo, mas mudou a logística de funcionamento das aulas em escolas regulares e universidades.

Assim, os questionários que se pretendia aplicar com os docentes na escola, tiveram que ser enviados por meios eletrônicos para que respondessem e enviassem as respostas de volta, em tempo hábil para a análise dos mesmos e produção de gráficos e tabelas necessárias à compreensão geral da temática desta pesquisa.

Assim, a pesquisa ficou limitada à análise da formação de professores para AEE, mais especificamente com docentes que lidam com estudantes com DI em uma escola pública, cujos contatos poderiam ser acessíveis ao autor. Para o intento do trabalho, é possível perceber que o índice apresentado apenas demonstrou como funciona o sistema educacional e formação de professores, sugerindo a necessidade de expandir a investigação para além dessa escola, para toda a cidade, Estado e país, para averiguar de forma mais aprofundada a situação de capacitação dos professores para a inclusão e a situação que se encontra o processo inclusivo, pois, as deficiências que se apresentam no sistema educacional da escola pesquisada reverbera um fato que acontece, ou pelo menos deve acontecer, em

todas as escolas públicas já que a inserção do aluno com NEE no ensino regular de ensino é obrigatório hoje em todo o Brasil.

O estudo se finda, sugerindo, portanto, a realização de novas pesquisas sobre o tema e em busca de contribuir para o processo de inclusão dos alunos com DI, porque como ficou demonstrado neste estudo, ainda há muito a caminhar no quesito melhoria educacional e implementação de políticas públicas que contemplem a educação inclusiva desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.A. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012, p. 133-144.
- BARBOSA, D.S; FIALHO, L.M.F; MACHADO, C.J.S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actualidades Investigativas en Educacion**, 18 (2), San José, May./Aug. 2018.
- BATISTA, C.A.M. e MANTOAN, M.T.E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. *In: GOMES, A.L.L. et al., Deficiência Mental* – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BRASIL. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. A escola como espaço inclusivo. *In: IV Congresso de Educação de Presidente Prudente. Revista de anais*. Presidente Prudente, 1998.
- BRASIL. **Educação Inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: Orientações e marcos legais, organizado e coordenado por Marlene de Oliveira Gotti. et. al. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. (org.). GOMES. A. L. L. *et al.* São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado: 1988.
- BRASIL. **Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diário Oficial da União**. Lei Federal nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:
- BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei federal nº 7.853**. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE, 1989.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999**.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o Desenvolvimento**. 9 (8). São Paulo, 2001, p. 21-27.

CARDOSO, M.S. Aspectos históricos da educação Especial: da exclusão à inclusão uma longa caminhada. **Rev. Educação**, 49. Porto Alegre: PUCRS, mar. 2003.

COLL, C.P.; J. & MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, J.R. **A educação da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FUNGHETTO, S.S. *et al.* **Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: 1987.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n.4, p. 111-119, 1996.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HONORA M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

JODELET, D. **Os processos psicossociais da exclusão**. *In*: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 53-65.

LIMA, F.J. Ética e inclusão: o status da diferença. *In*: MARTINS, L. A. R, *et al.* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANTOAN M.T.E. O direito a diferença nas escolas. Pátio - **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, 8 (32): 12-15, 2004.

MANTOAN M.T.E. Inclusão Escolar-caminhos e descaminhos, desafios e perspectiva. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANTOAN M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Artmed, 2003. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed., Artmed, 2006. **Revista de Deficiência Intelectual**. v. 1, n. 1. jul./dez., 2011.

MAZZOTA M. J. da S. Em seu comentário na revista Educação em foco. **Inclusão**: Revista da Educação Especial / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 1 (1). Brasília: Secretaria de Educação Especial, out. 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, I.A. A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. *In*: MARTINS, L. A. R, *et al.* (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. *In*: MARTINS, L. A. R; *et al.* (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PRIOSTE, C.D.; RAICA, D.; MACHADO, M.L.G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006. Reflexões.

RIOX, M.; VALENTINE, F. Does theory matter? Exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. Em Dianne Pothier e Richard Devlin (Eds.), **Critical disability theory: essays in philosophy, politics, policy, and law** (pp. 47-69). Vancouver: The University of British Columbia, 2006.

ROSA, C.C. Os limites da Inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 3 (32): 08-12, nov. 2004/ jan. 2005.

ROSA, E.F. **Lecionando para ouvintes**: desafios de uma professora surda. Monografia de Especialização em Ed, Inclusiva. Rio de Janeiro: UCAM, 2005.

SASSAKI, R.K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão**, Brasília, 1 (1), p. 19-23, out. 2005.

SEESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**:

A Escola Comum Inclusiva, Fascículo I, Brasília, 2010.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. A interação entre a professora e alunos em sala de aula como proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, 11 (3): 373-394, 2005.

STAINBACK, S. Até que exista amplo reconhecimento e aceitação da inclusão como valor, e não como procedimento, ela não será vista como importante para todos os alunos. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, 8 (32): 20-24, jan.2005.

STAINBACK, S. STAINBACK W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre (RS): Artmed, 1999.

STAINBACK, S. STAINBACK W. (org.). Inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. nov/jan. 2005.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES



UNIVERSIDAD SAN CARLOS DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) – PROFESSORES

QUESTIONÁRIO:

1 Qual sua Idade?

20 a 30 Anos.

31 a 40 Anos.

41 a 50 Anos.

2 Qual a formação pedagógica com AEE?

.....

3 Qual o tempo de experiência com AAE?

1 a 5 Anos.

6 a 10 Anos.

11 a 15 Anos.

4 Possui algum estudante com necessidades educacionais especiais?

Sim.

Não.

5 O que você entende por Atendimento Educacional Especializado voltado para estudantes com Deficiência Intelectual (DI)?

.....

.....
6 Antes de entrar para o quadro de professores, recebeu alguma capacitação para identificar estudantes com necessidades educacionais especiais? E o que compreende por estudante com altas habilidades/superdotação?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

7 Em sua formação acadêmica docente recebeu alguma orientação de como aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades educacionais especiais? Se sim, quais. Se não, quais tem dúvida que poderiam se somar a sua prática docente?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

8 Em sua formação acadêmica docente recebeu alguma orientação de como realizar adaptações nas ferramentas avaliativas para alunos com as necessidades educacionais especiais? Quais?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

9 Possui algum curso de extensão ou pós-graduação em educação Inclusiva? Quais? Se não, quais gostaria de fazer?

Sim.

Não.

.....

.....
.....
10 Você aborda o tema Educação Inclusiva em suas salas de aula?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

11 Em sua opinião os estudantes de sua escola estão preparados a enfrentar uma sala com diversidades?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

12 Você acha que a escola é adaptada para receber estudantes com todos os tipos de necessidades, especificamente estudantes com DI?

Se não, o que sugere para que possa haver melhorias nesse quesito?

Sim.

Não.

.....
.....
.....

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colaborador(a),

Sr.(a) _____

Quero inicialmente agradecer a sua disponibilidade para colaborar com a minha pesquisa. Quero, outrossim, solicitar a sua permissão para fazer uso das informações fornecidas, por meio da entrevista que V.Sa. responder. Essa autorização será automaticamente concedida mediante sua assinatura abaixo, afirmando sua ciência e esclarecimento sobre a autorização que me concede, sob a garantia de que sua identidade não será revelada e que seguirei todos os princípios éticos pertinentes à pesquisa científica na área das ciências humanas e sociais.

Atenciosamente,

Geovane dos Santos Damaceno

Pesquisador

Assinatura do colaborador da pesquisa, ciente da autorização que me concede.