



**UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E
EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEd
MESTRADO E DOUTORADO**

MARIA ALDENI SANTANA

**POSSIBILIDADES DE SE FAZER DOCENTE NO ATENDIMENTO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL URBANA
DE ITABAIANA/SE, BRASIL**

ARACAJU - 2019

MARIA ALDENI SANTANA

**POSSIBILIDADES DE SE FAZER DOCENTE NO ATENDIMENTO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL URBANA
DE ITABAIANA/SE, BRASIL**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Gregory da
Silva Baltazar**

ARACAJU - 2019

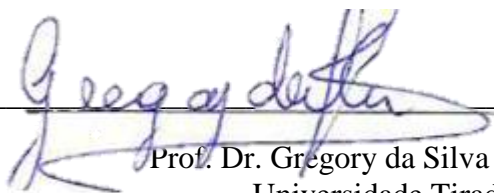
MARIA ALDENI SANTANA

**POSSIBILIDADES DE SE FAZER DOCENTE NO ATENDIMENTO AOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL URBANA
DE ITABAIANA/SE, BRASIL**


Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: 31/05/2019 por:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gregory da Silva Baltazar (Orientador)
Universidade Tiradentes - UNIT



Profa. Dr.ª Simone Silveira Amorim (Membro Interno da Banca)
Universidade Tiradentes - UNIT



Profª Drª Rita de Cácia Santos Souza (Membro Externo da Banca)
Universidade Federal de Sergipe - UFS

ARACAJU- 2019

Santana, Maria Aldeni

S232p Possibilidades de se fazer docente no atendimento aos alunos com deficiências: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil/ Maria Aldeni Santana; orientação [de] Prof. Dr. Gregory da Silva Baltazar – Aracaju: UNIT, 2019.

176 f. il ; 30 cm

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Estudo de Caso. 2. Educação Inclusiva. 3. Professores da Rede Pública Municipal. I. Santana, Maria Aldeni. II. Baltazar, Gregory da Silva (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 376(813.7)

SIB – Sistema Integrado de Bibliotecas

**A vocês, que representam a minha mais doce e plena produção desta existência:
Haniel, Chiara e Hannah.**

AGRADECIMENTOS

Oferto os resultados deste meu trabalho, bem como todas as minhas conquistas e aprendizados ao meu criador, por ser a mais perfeita expressão de amor, misericórdia, bondade. Gratidão a ti, meu senhor, meu Deus!

Dedico este meu trabalho à minha mãe, Maria Anita de Santana, minha maior fonte de inspiração. Seus ensinamentos e exemplos me possibilitaram a ser a mulher de fibra e vencedora, a qual me tornei. Gratidão, mãezinha! Ao meu pai, Antonio José de Santana (in memorian) por ter sido exemplo lindo de retidão de caráter. Amo imensamente vocês, minha mãe, meu pai!

Aos meus filhos super amados, Hariel, Chiara e Hannah, por me preencherem de forma plena com o dom materno. Vocês são minha fonte de vida, de amor e de esperança, e representam o mais lindo sentido da minha existência. Amigos, confidentes, cúmplices. Vocês são os mais lindos presentes que Deus me concedeu. Amo vocês de todo o meu coração.

Ao meu amor, Márcio Flávio, pelo encanto produzido com a sua chegada e por preencher de uma forma tão singular a minha vida. Brindemos ao nosso encontro, ao nosso amor! Amo você.

Aos meus amados 15 irmãos. Vocês são inspiração, esperança e amor em abundância. Minha vida tem muito mais sentido com vocês!

Aos sobrinhos queridos, são mais de quarenta. Represento, neste contexto, a minha sobrinha primogênita, Joseane (Jó), a qual aprendi a amar como filha desde o seu nascimento.

À minha norinha, Maria, meu genrinho Thiery, que fazem parte da minha família. Sou imensamente grata a Deus por vocês complementarem, de uma forma tão especial, as nossas vidas. Por serem os amores dos meus filhos, são amores meus também. Amo muito vocês.

Aos meus colegas tão queridos, que compõem a Universidade Tiradentes, Campus Itabaiana, pelo carinho tão recíproco que cultivamos! Vocês representam a melhor e mais linda equipe de trabalho. Amo vocês!

Ao Magnífico Reitor, Professor Uchôa e a Vice-Reitora, Professora Amélia Uchôa, por acreditarem no meu potencial e me permitirem a realização do sonho de fazer parte desta tão querida instituição. A vocês o meu respeito, gratidão e reverência.

Aos meus tantos colegas professores, os quais tive e tenho a alegria de partilhar momentos preciosos e de muito aprendizado na Rede Municipal, e por contribuírem com esta pesquisa, muito obrigada a cada um de vocês!

Aos alunos que me inspiraram a desenvolver a pesquisa sobre a Educação Inclusiva, recebam o meu carinho e a minha gratidão. Vocês são imensamente “especiais” no sentido literal da palavra.

Aos meus orientadores, Professora Raylane e o Professor Gregory, pela capacidade de extrair o melhor de mim. Gratidão pelos ensinamentos e direcionamentos. Vocês são lindas referências de DOCENTES que eu tive a honra de encontrar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente da Universidade Tiradentes, por contribuírem com os importantes saberes e reflexões tão necessárias para a construção da minha pesquisa. Destaco as queridas e estimadas professoras Dr^a. Simone Amorim, Dr^a Cristiane Porto e Dr^a Ilka Miglio. À querida Professora Rita de Cácia por tanta generosidade, e por contribuir com as suas leituras e participação na qualificação e na defesa deste trabalho.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória por cada contribuição e pelos estímulos produzidos nos nossos encontros. Vocês permanecerão no meu coração.

Aos momentos difíceis que precisei vivenciar, os quais me empurraram para ser cada vez mais forte e destemida. Serviram como grandes aprendizados e possibilidades para o encontro da minha melhor versão.

Aos meus amigos do ELO. Vocês representam a mais perfeita materialização de amor a Deus e ao próximo. Como é bom caminhar com vocês por perto! Amo fazer parte desta equipe. Ah, amo vocês!

Enfim, aos tantos e incontáveis amigos que tive a alegria de conhecer durante toda a minha caminhada, recebam a mais terna expressão de amor e gratidão. Em especial ao amigo Ivan Paulo Silveira Santos pela solicitude em ler este trabalho, bem como pelas importantes observações e contribuições. A você, a minha gratidão.

RESUMO

A educação é um direito humano fundamental, portanto, deve estar à disposição de todas as pessoas como preceitua o ordenamento jurídico brasileiro, balizado pelos valores instituídos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, a proposta da Educação Inclusiva é garantir a todas as pessoas o acesso ao direito à Educação. Com base nessas prerrogativas, este trabalho tem como objetivo compreender como os docentes estão se constituindo para atender aos alunos com deficiências nas salas de aulas do ensino regular das escolas da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil. Desta feita, mapeou-se as dificuldades apresentadas pelos professores, bem como, as táticas encontradas para o atendimento de crianças com deficiências. Assim, coube analisar se os atendimentos direcionados àqueles alunos produziram aprendizagens significativas. A pesquisa abordou, também, a identificação dos fundamentos legais da Educação Inclusiva. O trabalho foi empreendido através de uma abordagem qualitativa, baseada em estudo de caso. Também houve um levantamento de dados quantitativos por meio de questionários aplicados aos professores. Todo esse levantamento foi analisado à luz de referenciais teóricos consoantes com a temática da Inclusão, a exemplo de Certeau, Mantoan, Marconi e Lakatos, Tardif e Rodrigues, proporcionando o instrumental necessário para se responder aos objetivos a partir dos dados coletados na pesquisa.

Palavras-chave: Práticas docentes. Alunos com deficiência. Educação Inclusiva. Escola Regular.

ABSTRACT

Education is a fundamental human right, therefore, it must be available for everyone, as required by the Brazilian legal system, based on the values established by the Universal Declaration of Human Rights. Thus, the proposal of Inclusive Education is to guarantee all people access to the right to Education. Based on these assumptions, this dissertation aims to understand how teachers are being constituted to attend to students with disabilities in the classrooms of the regular schools of the urban municipal sphere of Itabaiana/SE, Brazil. In this sense, it has structured the difficulties presented by teachers, as well as, the strategies found for the care of children with disabilities. Thus, to analyze if the targeted attendance of those students have been producing significant learning. The research followed, finally, in the identification of the legal foundations of Inclusive Education. That dissertation was accomplished through a qualitative research, based on a case study. However, there was also a survey of quantitative data through quizzes which were applied to teachers. All this survey was analyzed in the light of theoretical references in accordance with the theme of Inclusion, such as Certeau, Mantoan, Marconi and Lakatos, Tardif and Rodrigues, providing the necessary instrument to respond to the objectives from the data collected in the research.

Keywords: Teaching practices. Students with disabilities. Inclusive education. Regular School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educação Especial e Educação Inclusiva.....	66
--------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas/Professores/Alunos com Deficiência.....	87
------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de deficiências apontados pelos professores.....	89
Gráfico 2: Principais dificuldades para a garantia da inclusão.....	91
Gráfico 3: Quantidade de alunos que recebem atendimento profissional especializado..	94
Gráfico 4: Principais dificuldades encontradas pelos professores com o processo de inclusão.....	96
Gráfico 5: Metodologias utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos com deficiências.....	98
Gráfico 6: Considerações dos docentes sobre a capacidade de reinvenção da escola para atender os alunos com deficiência.....	101
Gráfico 7: Formação dos professores.....	102
Gráfico 8: Escola para Todos.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEB – Conselho de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP – Conselho Pleno
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA – Individuals with Disabilities Act
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDP – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtornos do Espectro Autista
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO II – DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.1 Concepções sobre Educação Inclusiva.....	26
2.2 Legislação, marcos nacionais e internacionais que fundamentam a Educação Inclusiva.....	28
2.3 Atendimento Educacional Especializado.....	48
SEÇÃO III - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS.....	52
3.1 Entre o projeto e a ação: desafios da implantação da Educação Inclusiva.....	52
3.2 Educação Inclusiva e as interfaces com a Educação Especial e a Integração.....	53
3.3 Os movimentos que constituíram a Integração Escolar.....	58
3.4 Os desafios da Educação Inclusiva.....	62
SEÇÃO IV – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES DE IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS.....	68
4.1 Análise condensada dos principais estudos sobre Educação Especial em Sergipe.....	68
4.2 Educação Inclusiva: o caso de Itabaiana, Sergipe.....	73
4.3 Formação docente.....	83
4.4 Práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva.....	86
SEÇÃO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO.....	121
ANEXOS.....	128

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

Tratar da deficiência em si mesma, no quadro atual da compreensão da diferença, desloca o conhecimento que, historicamente, tem conduzido o entendimento do tema, produzindo desafios a seus estudiosos dos mais variados âmbitos em que pode ser tratado (MANTOAN, 2017, p. 38).

No exercício do magistério, atuando como docente e dirigente em escolas regulares da rede municipal de ensino na cidade de Itabaiana/SE, pude observar a dificuldade de acesso de alunos que apresentavam deficiências, bem como as dificuldades vivenciadas pelos professores em planejar as aulas de modo a contemplar a participação e o desenvolvimento de todos. Desta observação, surgiu a inquietação e a vontade de conhecer e pensar as propostas que subsidiam a educação e, de forma mais específica, a Educação Inclusiva, sendo esta a temática desta pesquisa. Deste modo, comecei a verificar o modo como os professores da rede municipal de Itabaiana percebem, lidam e reagem frente à diversidade de alunos com deficiência no universo de uma mesma sala de aula. A partir desta perspectiva, encontrei o meu objeto de estudo: os professores e professoras que têm em suas salas de aula alunos com deficiências e que se dispuseram a participar da pesquisa. Assim sendo, busquei analisar as possibilidades de se fazer docente no atendimento aos alunos com deficiências na rede municipal urbana de Itabaiana, Sergipe, Brasil.

Com base nas leituras dos referenciais teóricos e metodológicos e das leis que embasam a Educação Inclusiva e das demandas dos alunos com deficiência, presentes em determinadas turmas do Ensino Fundamental, de escolas urbanas da rede pública municipal de Itabaiana/SE, surgiram alguns questionamentos: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores em garantir o atendimento e o desenvolvimento de todos os alunos? Quais as estratégias e táticas utilizadas pelas equipes docentes para a inclusão dos alunos com deficiências em turmas regulares de ensino? Quais as possibilidades de se fazer docente para o atendimento aos alunos com deficiências nas escolas regulares da zona urbana na cidade de Itabaiana/SE?

Estas inquietações surgiram quando assumi a direção de uma escola da rede municipal de Itabaiana de ensino, em 2005. Naquela época, havia um aluno com

deficiência intelectual (com laudo médico) que não parava na sala de aula e sem o preparo devido, a escola e a professora não sabiam como trabalhar com ele. O aluno não conseguia acompanhar as atividades que eram propostas para a turma. Como não tinham atividades específicas para ele, ficava inquieto e não conseguia se manter na sala de aula. Costumava sair da sua sala e ficava entrando em outras turmas, o que gerava reclamações de outros professores. Costumava ficar de um lado para outro, atendendo às solicitações da professora, como por exemplo, pegar apagador, pincel, entre outras coisas (no geral levava um bilhete com as solicitações, já que não havia compreensão da sua fala).

Como não havia uma metodologia direcionada ao atendimento do aluno, vez ou outra, a professora propunha, como atividade, pintar algumas figuras ou desenho livre. Na visão daquela professora, essa ação literalmente improvisada era resultado da falta de formação profissional e assistência por parte da escola. Tais aspectos serão demonstrados, no presente trabalho, como um desdobramento da ausência de políticas públicas do município. Estas situações começaram a me deixar desconfortável e, assim, passei a analisar outros alunos na escola que não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da turma. Porém, nenhum dos outros dispunha de laudo médico que comprovassem o tipo de deficiência ou necessidade educativa que eles apresentavam, o que é comum nas escolas.

A ausência de alguns diagnósticos deve ser considerada em certo contexto: o da precarização da rede de assistência pública do país. No processo de Inclusão nas escolas, este aspecto pode comprometer uma avaliação mais precisa de crianças com deficiência e quais as suas necessidades. A falta de um parecer médico dificultava (e até hoje dificulta) a compreensão da deficiência ou necessidade educativa do aluno. Desta forma, os professores sentiam dificuldades de desenvolver as práticas coerentes com as necessidades/deficiências apresentadas pelos alunos.

Pude sentir os conflitos que os professores estavam experimentando com a nova realidade de ensinar a alunos com deficiência e, sobretudo, reconhecer as singularidades de seus processos de aprendizagem de reconhecer os alunos e suas singularidades. Muitos alunos apresentavam dificuldades e especificidades de maneiras distintas. Dessa maneira, mais do que laudos médicos, estes alunos requerem todo um aporte público de caráter social. Aspecto que se constitui, por exemplo, em pessoal especializado para dar apoio, formação específica de professores, estrutura física adaptada, entre outros. Todos esses

elementos são precarizados pela ambivalência do que o Estado exige normativamente e do que de fato opera.

Estas vivências me conduziram a buscar um embasamento teórico e científico para compreender, trabalhar e lidar com as situações vividas na escola. Assim, no ano de 2005, realizei cursos de Especialização em Educação Inclusiva, *lato sensu*, em instituições de ensino superior. O objetivo era entender como se dava o processo de inclusão dos alunos nas escolas regulares, e, assim, considerar, em minha prática docente, o atendimento e desenvolvimento de todos os alunos. Fui movida pela necessidade de estudar para conhecer os meandros e desafios desta modalidade educativa e, desta feita, adquirir os conhecimentos necessários para a compreensão da realidade que estava sendo apresentada a mim.

Para além do aspecto de embasar minha atuação profissional e cooperar com os colegas professores, os cursos proporcionaram a aproximação de leituras específicas a respeito da Inclusão. Esses textos me possibilitaram o encontro com as leis que dão sustentação à política de Inclusão. Essa modalidade de educação se alicerça no entendimento do respeito à pessoa humana, por isso, um dos primeiros instrumentos a considerar são os Direitos Humanos. Tais princípios básicos estão contidos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Ambas, Constituição e Declaração dos Direitos Humanos, orientam sobre as concepções pelas quais a Inclusão deve ser regida. Já, em uma perspectiva específica, sobre regimentos educacionais, há as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), bem como os normativos e as declarações acerca da Educação Inclusiva. Os conhecimentos adquiridos com esses regulamentos me permitiram fundamentar os estudos desta dissertação. Isso tanto na perspectiva de proposições de institucionalização por parte do Estado quanto a inserção de óticas distintas em relação às pessoas com deficiência.

Assim, as diferentes formações que fiz me deixavam, cada vez, mais inquieta, sobretudo por ver e sentir a distância entre o que está posto nas leis e a realidade das escolas por onde atuei. Em todas as escolas nas quais trabalhei e observei, as realidades eram muito parecidas: os alunos são matriculados com diversas deficiências, tais quais, deficiência intelectual, deficiência física, síndrome de down, dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno global de desenvolvimento (TGD), entre outros, são inseridos nas mesmas salas de aulas dos demais alunos, em nome da inclusão. Porém, por não conseguirem acompanhar o mesmo ritmo dos demais alunos,

não se apropriam das aprendizagens tão necessárias para a garantia da autonomia e desenvolvimento. Neste sentido, Lopes esclarece que “a promessa de preparação para a autonomia e a maioria continua a balizar o olhar pedagógico, ou seja, a escola continua trabalhando com a promessa de ser no futuro” (LOPES, 2007, p. 7). Além disso, pude vivenciar junto aos colegas professores as dificuldades destes em promover atividades específicas capazes de superar as barreiras da aprendizagem.

É importante evidenciar que as dificuldades apontadas pelos docentes são oriundas de complexos processos sociais, usualmente caracterizados por perspectivas de invisibilidade de determinados grupos sociais. Pessoas com deficiência foram, em geral, compreendidas socialmente como inválidas, anormais, incapazes, por exemplo. Assim, apenas recentemente, tais compreensões estão sendo revistas de modo a considerar aquelas pessoas com potencialidades diversas. Em consequência, sociedade e Estado tergiversam em relação às ações para a inclusão daqueles fora dos parâmetros sociais estabelecidos.

A escolha pelo objeto de estudo com foco no professor, também se deu pela influência que recebi ao longo da minha vida. Sou filha de uma professora/diretora de escolas da rede municipal de ensino da cidade de N. S. das Dores/SE. Fui aluna da minha mãe da 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental. À época, ela era, também, a responsável pela escola. Cursei quase todo o Ensino Fundamental em escola pública na cidade de N.S. das Dores, e a 4ª e 6ª série estudei em São Paulo. Ao residir em Itabaiana desde o ano de 1984, concluí o Ensino Fundamental e Ensino Médio nesta cidade (Itabaiana). Em 1999 participei de um concurso público municipal para atuar no Magistério. Aprovada em fevereiro de 2003, fui convocada para iniciar o meu trabalho professoral na Escola Municipal Neilde Pimentel, na cidade de Itabaiana. Como profissional da educação, sou parte integrante deste objeto de estudo e, assim como muitos professores e professoras, compartilho com o desejo de me constituir docente para atender às necessidades apresentadas pelos alunos com deficiências. Foi a partir dessas experiências que encontrei com o meu objeto de estudo.

Durante o exercício da minha profissão, atuei em várias unidades de ensino público como professora, coordenadora e diretora. Tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em um colégio particular na cidade de Aracaju, no ano de 2012. Atuei como diretora de um colégio particular religioso na cidade de Itabaiana, por dois anos, 2014 a 2015. Estas duas experiências em escolas particulares me ajudaram a

enxergar as interfaces do ensino particular, e ampliou a minha capacidade de compreensão tanto no ensino público quanto no particular. Atuei, também, como professora de uma Instituição de Ensino Superior, entre fevereiro de 2011 e janeiro de 2013. Nesta oportunidade, lecionei, entre outras, a disciplina Educação Inclusiva nos cursos de Letras e Pedagogia.

A minha contratação para assumir a direção da Universidade Tiradentes no Campus de Itabaiana em janeiro do ano de 2013 possibilitou um avanço significativo tanto no meu âmbito pessoal quanto profissional. Deste modo, no ano de 2016, cursei como disciplina isolada, Metodologia da Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). No mesmo ano, participei da seleção do PPED/UNIT. Nele, optei pela linha de pesquisa na área de Educação e Formação Docente, sob a orientação da professora Raylanne. Com o desligamento da Professora Raylanne da instituição, passei a ser orientada pelo Professor Gregory. As disciplinas disponibilizadas pelo Programa e as discussões a partir dos temas propostos me possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre o campo educacional e de tudo o que envolve o processo educativo, a partir dos seus fundamentos. Paralelamente, mantive as leituras necessárias a partir do meu objeto de estudo. Revisitando a literatura, senti um amadurecimento na forma de olhar e conceber as abordagens teóricas acerca da temática Educação Inclusiva.

Como membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória, sob a orientação da Professora Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, tive a oportunidade de avançar com mais profundidade no universo da pesquisa. Os encontros com o grupo, portanto, possibilitaram uma melhor compreensão das leituras individualmente realizadas. Além disso, tive a oportunidade de me aproximar ainda mais do meu objeto de pesquisa, a partir das orientações de leituras propostas pela orientadora. Importa destacar que as trocas de saberes e as experiências vivenciadas no grupo de pesquisa tiveram um papel significativo no processo de construção da pesquisa individual e coletiva.

Assim sendo, tenho como objetivo, nesta pesquisa, compreender como os docentes estão se constituindo para atender aos alunos com deficiências nas salas de aulas do ensino regular das escolas da rede municipal urbana de Itabaiana/SE. Para tanto, tive como objetivos específicos: 1- apresentar os fundamentos legais da Educação Inclusiva; 2- mapear as dificuldades apresentadas, bem como as táticas encontradas pelos professores

no atendimento às crianças com deficiências nas classes regulares de ensino; 3- analisar se os atendimentos direcionados aos alunos com deficiências produzem aprendizagens significativas.

Dito de outro modo, o meu objetivo é analisar como os professores se veem, em relação à sua formação para atender as diferentes necessidades educativas dos alunos. Afinal, a legislação brasileira impõe às escolas o atendimento a crianças com deficiência nas redes de ensino regular. A partir da presença desses discentes em sala de aula, os professores são instigados em como agir para atendê-los. Por isso, esta dissertação analisará como os profissionais da Educação constroem ações para assistir os alunos com deficiências. Tais aspectos residem nas demandas dos educandos em relação aos aportes disponíveis e ao próprio reconhecimento dos professores em suas habilitações. Porque entre o que está prescrito e o vivido há uma série de aspectos que são atribuídos ao professor, contudo, não podem ser atendidos por eles, dadas às suas condições existenciais e emocionais.

O primeiro empreendimento deste trabalho foi fazer uma pesquisa bibliográfica, na qual, foram contemplados livros, dissertações, teses e artigos científicos (impressos e online). As leituras possibilitaram a compreensão e análise da história da Educação Inclusiva, considerando a conjuntura e os meandros que perfazem a estrutura educacional brasileira. Entre os referenciais teóricos, destaco as leituras de Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, 2011, 2017, 2018); David Rodrigues (2006); Rita de Cácia Santos Souza (2005, 2009). Este conjunto de autores, em suas respectivas especificidades, convergem por argumentar a respeito da Educação Inclusiva. Tal modalidade educacional, mais do que a simples inserção de alunos com deficiência, é um princípio movido pela compreensão dos valores humanos considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Michel de Certeau (1988) e Maurice Tardif (2012) compõem um referencial teórico desta pesquisa, porque se preocupam com os saberes docentes. Ambos conduzem suas análises enfatizando o saber-fazer dos profissionais de Educação em seu dia a dia. Afinal, esses profissionais são provocados pelos imprevistos, ou seja, por tudo aquilo não-planejado dentro de uma ótica que compreende o ensino e a aprendizagem. Elementos que os professores têm que dar conta no seu cotidiano em sala aula. Essas análises e preocupação dos autores são pertinentes à pesquisa desta dissertação, já que a Educação Inclusiva se encaixa com o não-previsto da Educação regular.

Além das leituras teóricas, realizou-se consultas de outras obras de autores pertinentes à temática, objeto desta pesquisa, na perspectiva fontes. Por exemplo, Júlio Romero Ferreira; José Geraldo Silveira Bueno (2006 e 2011); Carlos Skliar (2016); Rosângela Machado (2006) Rosângela Gavioli Prieto (2006); Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2011); Verônica dos Reis Mariano Souza (2007) e Iara Maria Campelo Lima (2009). Entre esses autores destacados há uma consonância de que a proposta da Educação Inclusiva deve assegurar a todos alunos o acesso, a permanência e o desenvolvimento nos sistemas regulares de ensino. Para esses autores, a Educação Inclusiva é um desafio que tem que vir da base. Em outras palavras, deve ser empreendida pelos professores que atuam diretamente com os alunos e conhecem, por conseguinte, seus objetivos e contínuas demandas. Assim, é possível evitar um processo excessivamente burocratizado e hierarquizado que, em termos gerais, desconhecem as particularidades cotidianas em seus constantes devires.

Em relação a Rodrigues (2006), em suas análises, há uma compreensão política universal da Educação Inclusiva. Afinal, quando se trata de Educação e daquela modalidade, em particular, fala-se da pessoa humana, daquilo que lhe deve ser inerente. É, por conseguinte, uma perspectiva muito mais ampla de compreensão. Afinal, o autor se preocupa em abordar os fatores socioeconômicos que limitam os indivíduos, enquadrando-os em arbitrários critérios impostos pela sociedade. Essas imposições são meras formas de segregação das pessoas a partir de critérios meritocráticos. Rodrigues (2006) compreende, então, que o mérito é apenas um conjunto de exigências aleatórias, facultadas a, por exemplo, determinados estratos sociais. Assim, deixa a sua margem outro conjunto social que não compõe um determinado meio social privilegiado. A Educação Inclusiva é bem coberta por tais observações de Rodrigues (2006), pois esse gênero educativo diz diretamente à possibilidade de participação de espectros sociais preteridos.

Mantoan (2006, 2017), assim como Rodrigues (2006), enxerga a Educação Inclusiva também pela perspectiva de dignificar a pessoa humana. A autora dá grande ênfase para efetivação daquela modalidade de ensino, na revisão da prática educativa, com alterações de métodos e linguagens tradicionais (arraigados na prática docente). Tal perspectiva seria uma mudança de ótica das práticas pedagógicas por quebrar a invisibilidade usual sobre os alunos. Assim, há para Mantoan (2006, 2011) uma espécie de três estágios da Educação Inclusiva. O primeiro é a mudança de perspectiva do

exercício da Educação; a segunda é a descentralização daquele exercício somente balizado na tradicional formação técnico-acadêmica. Ela deve existir, sem dúvida, mas inserida no terceiro ponto da autora: a formação das pessoas. Ao congregarem diferenças, a Educação Inclusiva não habilitaria em si apenas àqueles que foram excluídos de processos sociais (a Educação, por exemplo), mas, também, os outros já estabelecidos a enxergarem os demais.

Certeau (1998), preocupa-se em situar a prática dos professores em relação à Educação. Para este autor, o ensino perpassaria desde a modificação de concepções de práxis até problemas de ordem social. O autor não perde de perspectiva as dificuldades condicionais ao exercício da profissão docente no que concerne aos elementos socioeconômicos. Preocupa-se Certeau (1998) como o magistério é exercido em um contínuo processo de crítica de sua própria atuação. Haveria os modelos postos, as estratégias estabelecidas, que dão uma forma pré-estabelecida à Educação. Também há o cotidiano em suas demandas usuais da sociedade e daqueles que se fazem visíveis. Porém existem, de forma muito particular, aqueles que foram invisibilizados. E justamente é o último grupo que o autor chama mais atenção. Afinal, suas reflexões orientam muito mais pela possibilidade da transgressão social do que a inserção em si apenas. Transgressão essa compreendida como elemento chave de questionamento de padrões sociais cujo objetivo é a exclusão de indivíduos. Neste sentido, tendo por base esse conjunto de autores, busquei visualizar a percepção dos professores em relação aos aspectos socioeconômicos dos alunos.

É válido ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva está alicerçada no entendimento de que os modelos tradicionais de Educação são socialmente seletivos, os quais a Educação Inclusiva busca desconstruir. Para tal desconstrução, é necessário perceber o ponto de vista dos professores em relação ao seu próprio cotidiano profissional. Afinal, é o professor que está na base das atividades educacionais e em contato direto com o aluno. Por esse motivo, é pelo profissional do ensino que se principia o rompimento daquele paradigma tradicional. Em outras palavras, a prioridade das ações pedagógicas precisa cingir a pessoa-humana. Como os indivíduos se enxergam em suas distinções? As pessoas apenas vivenciam, usualmente, os antagonismos de modelos sociais basicamente competitivos. A Escola Inclusiva é a ressignificação da escola pela mudança de ótica do seu próprio processo. Os questionários visaram perceber em quais

níveis os professores estavam da compreensão de si enquanto agentes de transformação social.

Em virtude das particularidades que envolvem a Educação Inclusiva, fez-se necessário a averiguação de certos ordenamentos jurídicos regulamentadores da Educação e da Educação Inclusiva. Entre tais legislações, destacam-se a Constituição Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Declarações e Decretos Nacionais e Internacionais. A Educação Inclusiva depende de ações de Estado, cujo meio de institucionalização procede de normas tanto norteadoras de princípios quanto implementadoras de políticas públicas. Assim sendo, a pesquisa pretende inquirir sobre a relação entre efetivação das ações pedagógicas e aquilo que está simplesmente contido em lei. Há, por vezes, um grande distanciamento entre o que está posto nas normas e o que de fato está ocorrendo no dia a dia nas escolas. Afinal, a proposta da Educação Inclusiva em si busca a executabilidade a partir das carências tangíveis do processo do ensino e da aprendizagem.

Assim sendo, ao eleger a temática sobre o modo como os professores de Itabaiana estão (re) formulando suas práticas docente para atender alunos com deficiência, optei por conduzir este trabalho numa abordagem qualitativa/quantitativa, baseada em estudo de caso. Do ponto de vista de Marconi e Lakatos (2006, p. 269), a “[...] pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” Ainda do ponto de vista destes autores, esse tipo de pesquisa se estabelece como um processo em construção, podendo ser desenvolvida numa situação efetiva. Deste modo, permite a flexibilidade e a construção de dados descritivos e analíticos. Além disso, tem como ponto de partida a realidade de forma complexa e contextualizada. Nesta pesquisa, a representação dos dados ocorre através de técnicas quânticas de análise, cujo tratamento objetivo dos resultados dinamiza o processo de relação entre variáveis (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário solicitar autorização ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, e, somente após o Parecer Consubstanciado do CEP, com a devida aprovação, foi iniciada a aplicação do questionário junto aos professores. Foi, de igual modo, solicitado autorização institucional à Secretária de Educação do Município, a fim de levantar dados sobre as ações inclusivas desenvolvidas no município. Além disso, considerou-se relevante expor à Secretária a proposta e o fundamento da pesquisa a ser realizada. Em seguida a autorização concedida pela agente pública, foi

assinada a Declaração de viabilização da execução da pesquisa. Todo esse procedimento se fez necessário em virtude de se considerar uma ação ética, já que o trabalho de pesquisa lida com dados sensíveis. De modo particular, tais dados têm relação com os professores que têm em suas turmas alunos com deficiência, assim sendo, uma inapropriada exposição deve ser evitada. Enfim, trata-se de questões relacionadas ao ser humano que são passíveis de constrangimento se não tratadas com devido tato e cautela. Marconi e Lakatos (1999) destacam que junto com o questionário deve enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

As ações descritas tiveram como perspectiva esclarecer as motivações do estudo e as razões que demonstram a importância da participação dos professores. Afinal, sendo o trabalho voltado para a análise de práticas pedagógicas, as experiências dos profissionais do ensino são peças-chave de observação da realidade e o meio de compreender os docentes.

Considereei semelhantemente relevante pesquisar a experiência dos gestores das unidades de ensino como proposta do estudo, a fim de despertar o interesse destes em apoiá-la. Com este propósito, busquei motivar e analisar resultados colhidos sobre o objeto de pesquisa. Para tanto, julguei oportuno me apresentar pessoalmente aos diretores, coordenadores e professores das unidades escolares da zona urbana a serem pesquisadas. Isso, a fim de despertar o interesse e participação do maior número possível de professores. Entre esses docentes, aqueles que, sobretudo, tinham em suas salas de aula alunos com deficiências e que estavam presentes nas respectivas escolas, nos dias da minha visita. Esses docentes foram convidados a participar da pesquisa e responder o questionário. Porém, os que não se encontravam nas escolas, foram contatados para tornarem cientes da pesquisa e da importância de cada participação para que os objetivos fossem efetivamente alcançados.

Acreditei importante informar aos professores que a partir da aplicação do questionário e, com base nas respostas, seriam analisadas as dificuldades enfrentadas por estes profissionais em atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando as suas peculiaridades, os seus limites e os seus interesses. Nas conversas, durante as visitas nas escolas para apresentar a pesquisa, julguei importante perguntar aos professores sobre suas disponibilidades em contribuir com a pesquisa. Alguns professores

se justificaram alegando indisponibilidade pelas atribuições acumuladas, outros, no entanto, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Deste modo, já ficou previamente definido a quantidade de profissionais, por escola, que iriam participar do estudo e responder ao questionário. Ou seja, dos 561 professores da rede municipal, 45 se dispuseram a participar, os quais possuem em suas salas alunos com alguma deficiência.

Com intuito de compreender as (re) invenções utilizadas pelos professores para trabalharem com alunos com deficiência, foram considerados os estudos de Certeau (1998) ao mencionar a “[...] tática como não tendo um lugar, se utiliza do lugar do outro. E, por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha” (1998, p. 100). Assim, pensar a prática pedagógica inclusiva como tática, foi de fundamental importância para a elaboração do questionário utilizado para o levantamento de dados utilizados para análise.

O questionário visa, portanto, problematizar como os professores compreendem a sua prática docente na relação com uma inelutável urgência: a presença de alunos com deficiência em suas salas de aula. A partir de questões que se tecem na ordem do cotidiano da escola, é possível, inspirada em Certeau, pensar como os professores estão desenvolvendo as táticas diante da exigência da inclusão marcada, paradoxalmente, pela ausência de políticas públicas, de formação continuada, de uma rede multidisciplinar de atendimento, entre outros.

Deste modo, tentarei demonstrar com o presente estudo, a partir dos desafios apresentados, tendem a instigar maior empenho dos docentes, já que esses têm que lidar com o tripé: deficiências – desafios – inclusão. Os alunos com deficiências demandam táticas que põem em xeque aspectos como, por exemplo, formação dos professores, práxis pedagógicas e aportes necessários. Busquei contemplar com o questionário, por conseguinte, a percepção daquelas situações vivenciadas, com base no depoimento dos próprios professores. A pesquisa aposta que o conhecimento e a análise das experiências dos docentes possibilitam a apreensão da realidade educacional em suas adversidades.

Tal questionário foi aplicado e as respostas foram lançadas no Google Forms para que gráficos fossem compostos e proporcionassem a análise e interpretações mais precisas dos dados coletados. A plataforma de mídia foi utilizada para dar maior pragmatismo e dinamismo ao trabalho. A partir do resultado das entrevistas, foram retiradas as categorias de análise que possibilitaram o cumprimento dos objetivos.

Também deve ser salientada as observações do caderno de campo. Apesar de a plataforma de mídia da Internet dinamizar o trabalho empírico, como mencionado, temi certa frieza nos elementos quantitativos dos dados. Por isso, houve posterior interlocução direta com os professores, nos momentos das visitas às escolas e nos encontros do cotidiano, já que faço parte da Rede Municipal. Em razão de a pesquisa versar sobre uma temática eminentemente humana, essa prática foi fundamental para se perceber determinadas questões que não seriam propriamente visualizadas nos dados. Os elementos fundamentais para a compreensão das dificuldades vivenciados pelos profissionais da Educação em seu dia a dia com os alunos com deficiência. Aspectos anotados naquele caderno de campo e trabalhados em conjunto aos dados quantitativo.

O trabalho de conceber a dissertação está dividido em 4 seções. Na primeira seção abordei o meu encontro com o tema a partir da minha experiência profissional como gestora e professora de uma escola regular da rede pública municipal. Essa vivência me instigou à pesquisa sobre a proposta de Inclusão e as respectivas práticas docentes, pois deparei com a presença de alguns alunos com deficiências na unidade de ensino onde eu estava trabalhando. Embora, em número pouco expressivo ao universo discentes, esses alunos com deficiência se destacavam por suas distinções e demandas. Logo, ainda nessa seção, apresento meu objeto de estudo, o objetivo geral e os específicos em relação ao tema de estudo desta dissertação e que diz respeito às possibilidades de efetivação da Escola Inclusiva e as ações pertinentes às práticas docentes. Segue a seção com a elaboração do problema a ser analisado e a sua justificativa. Por fim, procedo o debate a respeito do referencial teórico e metodológico, baseado na abordagem qualitativa e quantitativa de um estudo de caso.

Na segunda seção, contextualizei a Educação Inclusiva, com foco no debate de elementos de cunho, primariamente, legal que definem a noção de Educação Inclusiva no Brasil. Com efeito, serão evidenciadas as relações que apresentam as transformações dos conceitos e princípios relativos ao Atendimento Educacional Especializado na legislação brasileira.

Na terceira seção, discorri sobre a importância da Educação como um direito de todos. Em suma, é necessário compreender que Educação Inclusiva é uma proposta que busca o abarcamento das diferenças entre os indivíduos. Isso, tanto do ponto de vista da inserção da pessoa com deficiência na escola regular quanto a sensibilização de todos os alunos, bem como de toda a comunidade escolar. A relação, por conseguinte, dos alunos

com deficiências com os demais alunos, requer um entendimento entre si de suas próprias singularidades. Tendo em vista que essa perspectiva da Educação Inclusiva é dialética, em constante desafio, faz-se necessário incorporar novos valores para a Educação no que tange os modos de ser e de agir.

Por fim, a quarta seção traz a discussão a respeito da construção da trajetória da Educação Inclusiva em Sergipe. Neste sentido, considere*i*, *a priori*, necessário fazer uma retomada bibliográfica das autoras que trabalharam anteriormente o tema, quais sejam, Rita de Cácia, Iara Campelo e Verônica Mariano. Assim, tem-se nesta seção a dimensão do que já foi empreendido em Sergipe relativo à Inclusão. Ao se considerar o corte espacial-geográfico do estudo – o município de Itabaiana, no estado de Sergipe – foi preciso contextualizar a urbe em suas características. Isso, a fim de se refletir a respeito da Educação Inclusiva naquele município.

Assim sendo, a seção irá se concentrar na análise dos dados obtidos dos questionários aplicados aos professores. Esses dados possibilitaram a visualização sobre a Educação Inclusiva: implantação, efetivação e desafios. Desse modo, a presente dissertação contempla o seu elemento essencial a ser analisado: seus objetivos, face ao tema e ao problema de pesquisa. Esses objetivos são transpostos a partir das próprias vozes daqueles professores entrevistados. As opiniões e observações dadas pelos docentes vislumbram as ações e contradições referente à Inclusão no município de Itabaiana/SE.

SEÇÃO II - DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Concepções sobre Educação Inclusiva

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (Art. I, Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamados pela Resolução n.º 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948).

Esta seção busca refletir sobre a história da Educação Inclusiva. Tem como finalidade compreender a evolução do conceito e trajetória empreendida da implantação do modelo educacional inclusivo. Ao iniciar a pesquisa sobre esta temática, recorri, em primeira instância à Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 1948. No seu artigo 1º estabelece que “todos os seres humanos nascem livres com igualdade de direitos e dignidade”. Com base nestes pressupostos, foram instituídas no Brasil outras garantias conferidas como direitos humanos. Em todas as declarações oficiais são considerados os direitos de todos os seres humanos de um modo geral, contemplando, desta forma, as pessoas ou grupos humanos em situação de vulnerabilidade. Nesta perspectiva, em 1966, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o Pacto de Direitos Humanos, possibilitando a igualdade de educação para todos, reconhecendo a importância da educação como ferramenta para a garantia da inserção social.

Esta pesquisa baseia-se também na Constituição Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), além dos instrumentos normativos que defendem a igualdade essencial de todas as pessoas, considerando as suas particularidades individuais, resultantes de fatores externos e internos, além das características de determinados grupos sociais. A Constituição Brasileira, no Artigo 205, estabelece que “[...]a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. E, acrescenta reforçando que a educação deve “[...]assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na legislação fica evidente que as escolas devem garantir o acesso de todos os alunos, além de prover

a permanência para que consigam desenvolver-se e, assim, serem inseridos no mercado de trabalho.

De acordo com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e, em consonância com a Constituição Federativa do Brasil (1988), a educação é um direito de todo ser humano, e, como princípio básico, deve estar à disposição de todas as pessoas, como afirma o ordenamento jurídico brasileiro. Em se tratando de Educação Inclusiva, as crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência têm os mesmos direitos ao acesso e a frequentar as mesmas salas de aulas das demais crianças e adolescentes. O objetivo da Educação Inclusiva, nesse sentido é garantir às pessoas com deficiências o acesso ao direito fundamental, humano e comum a todos sem distinção.

As políticas de Educação Inclusiva no Brasil foram fomentadas, em primeira instância, pela publicação da Constituição Federal, em 1988, na qual se tornou oficializado os princípios inclusivos, garantindo ao aluno com deficiência a possibilidade de ser educado na rede regular de ensino. A Constituição estabelece também que a educação é um direito público e subjetivo, e, deve ser garantido o direito de acesso aos “[...] níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208. CF/1988,).

Como princípio educacional, as crianças e adolescentes, independente das suas peculiaridades precisam conviver com todo tipo de criança na sua faixa etária. E isso pode acontecer no universo da escola, pois é na escola que as crianças têm a possibilidade de vivenciar o valor da troca, dos desafios e da superação. As crianças precisam viver experiências comuns. O artigo 208, inciso I da Constituição Federal “[...] determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental” e no mesmo artigo, inciso II, esclarece que “[...] o ensino especializado tem caráter preferencial na rede regular. Deixa claro ainda que “[...] o termo preferencial se caracteriza pela complementaridade e não como substitutivo ao obrigatório. Faz-se necessário rever a crença de que é melhor para as crianças que têm deficiência frequentar o Ensino Especial. Isso é negar ou restringir os direitos universais, comuns a todas as pessoas.

A Lei Federal Nº 7.853/89, se fundamenta no apoio às pessoas portadoras de deficiência (nomenclatura usada à época), sua integração social, sob a égide da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Em

seu artigo 8º, inciso I, fica estabelecido que constitui crime punível com reclusão de dois a cinco anos, mais multa: “[...] recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”.

A este respeito, a lei mencionada se configura como importante apoio às pessoas com deficiência, uma vez que lhes assegura o pleno exercício dos direitos individuais, bem como sua integração social. É na escola que a criança tem a oportunidade de se introduzir no mundo público. O seu processo de socialização será desenvolvido na troca das relações com os seus pares, no convívio e nas brincadeiras com as outras crianças da sua idade.

2.2 Legislação, marcos nacionais e internacionais que fundamentam a Educação Inclusiva

A década de 1990 foi marcada por elaborações e promulgações de documentos que influenciaram a reformulação de políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiências. O Brasil produziu avanços significativos nesse sentido, tendo em vista a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Em 1990 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/90. Em seu artigo 55 reforça os dispositivos legais ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O ECA é um conjunto de leis destinadas a crianças e adolescentes. Assim sendo, impõe responsabilidades específicas a sociedade e ao Estado como forma de garantir o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade. Em casos excepcionais, previstos em lei, o ECA pode ser aplicado a pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Ainda em 1990 foi instituída a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia. Na ocasião foi elaborado o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, do qual, foram traçados 10 artigos, quais sejam: 1º Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2º Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado; 3º Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4º Concentrar a atenção na aprendizagem; 5º Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; 6º Propiciar ambiente adequado à aprendizagem; 7º Fortalecer as alianças; 8º Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9º Mobilizar os recursos; 10º Fortalecer a solidariedade

internacional. O Plano fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Tem como objetivo a garantia de todas as pessoas aos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais humana e mais justa. Os países signatários, dentre os quais, o Brasil, assumiram o compromisso em tomar todas as medidas necessárias para o êxito dos objetivos defendidos na conferência. Em cumprimento às resoluções da Conferência, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, criou a Plano Decenal para Todos, contemplando os anos entre 1993 a 2003.

A Declaração de Salamanca como resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, realizada no ano de 1994 em Salamanca, trata de princípios, políticas e práticas na área das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros marcos normativos. O tema central da Declaração foi a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais nos sistemas regulares de ensino. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos apresenta propostas e recomendações sobre a estrutura de Ação em Educação Especial. Tem como proposta um novo pensar sobre a pedagogia centrada na pessoa com necessidades educativas especiais. Neste sentido, foi acordado um conjunto de recomendações e propostas guiadas pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

No tocante a legislação, especificamente à brasileira, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O capítulo V, artigos 58, 59 e 60 tratam da Educação Especial e dos critérios que subsidiam a política de atendimento aos alunos que apresentam deficiência. Especificamente no artigo 59, alterado pela Lei Nº 12.796, de 2013 estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Art. 59, Lei nº 12.796/2013).

Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) em sua composição, assume, entre outros princípios: o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania. Enfatiza a função social da escola numa perspectiva centralizada na construção de um projeto pedagógico que dê prioridades às práticas heterogêneas e a flexibilização do currículo. Reconhece nos professores a principal força para a inclusão, além de reforçar a importância da capacitação profissional. Esclarece, ainda, que a política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico e o exercício da descentralização do poder.

A LDB 9394/96 também defende que o atendimento a alunos com deficiência é dever do Estado. Isso pode ser compreendido no Art. 58, ao afirmar que a “[...] educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino”. Neste aspecto, Minto (2000, p. 9) esclarece que “a palavra preferencialmente pode ser o termo chave para o não-cumprimento do artigo, pois quem ‘dá a primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção” E, esclarece que o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda são as parcerias, conforme documento da Secretaria de Educação Especial, ao reconhecer que “é necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (BRASIL, 1994, p. 29).

Em consequência, Minto (2000) critica o texto da LDB/1996. Afinal, com o termo preferencialmente, cria-se uma pequena lacuna que promove uma possível falha na

exigibilidade da Lei em relação às obrigações do Estado. Desta feita, os entes federativos poderiam se justificar para não atender crianças com deficiência em seus respectivos sistemas de ensino regular. Alegariam problemas como, por exemplo, a falta de formação dos professores, estrutura inadequada das escolas, falta de pessoal especializado e carência de investimentos. Em contrapartida àquela lacuna e aos problemas inerentes a ela, afirma-se que a construção de correntes de cooperação entre a família e a escola seriam, não necessariamente uma solução, mas um elemento de possibilidade de implantação da Inclusão.

A este respeito, estabelece no artigo 1º que, “haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular” (Art. 1º, LDB/1996). No mesmo Art. 58, no 2º parágrafo, deixa claro que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (§ 2º, Art. 58. LDB/1996). Os dispositivos elencados tornam evidente que “as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas dos alunos, a integração não for possível” (Idem. LDB/1996).

Esses pressupostos abrem lacunas, por meio dos próprios instrumentos legais, quanto a possibilidade e manutenção de alunos, com deficiências graves em instituições especializadas. Essas interpretações são variáveis e vai depender da forma como os operadores do direito farão as análises. Cumpre elucidar que, no artigo 5º, parágrafo III, inciso 4º se for “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”. Esta punição é prevista pela LDB (1996), uma vez que o ensino obrigatório é direito de todas as pessoas. Não cabe, sob qualquer circunstância, a negação deste direito.

Ainda sobre a LDB (9394/96), é instituída no Art. 87 a “Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Assim, ficou determinado no

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Art. 87 da LDB/1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pelo Congresso Federal em 25 de junho de 2014, por meio da Lei Nº 13.005, e tem como objetivo enviaar esforços e investimentos para assegurar a melhoria da educação no Brasil. Foram lançadas 20 metas a serem atingidas em 10 anos (2014 a 2024), a partir do lançamento. Dentre estas metas, há a melhoria dos indicadores de alfabetização e inclusão. Segundo consta, os desafios do PNE estão na evolução dos indicadores de alfabetização e na formação dos professores e na expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

Além disso, o plano estabelece metas, diretrizes e estratégias que norteiam a educação. Assim sendo, os Estados e Municípios foram orientados para elaborarem planejamentos específicos, considerando as necessidades e realidades locais. O PNE é assistido pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP). A Meta 4 trata da Educação Inclusiva, ao prever

[...] que todas as crianças e os adolescentes entre 4 a 17 anos com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento especializado - preferencialmente por meio da rede regular de ensino e de um sistema efetivo de educação inclusiva (Meta 4 do PNE, Lei Nº 13.005 de 2014).

A este respeito, importante destacar que os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não permitiram diagnosticar a situação em relação a essa meta. Deste modo, os dados mais recentes a respeito da educação inclusiva são de 2010. Neste caso, 82,5% da população entre 4 e 17 anos com algum tipo de deficiência estava devidamente matriculada.

A meta 15 do PNE trata da formação dos professores. Neste caso, foi assegurado uma parceria entre os entes federativos:

União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam (PNE, 2016).

A este respeito, foi realizada uma análise no ano de 2016, e verificado que apenas

77,5% dos professores da educação básica haviam concluído o ensino superior. A porcentagem de professores com ensino superior na área que lecionam caiu de 49,1% (2014) para 46,9% (2016) para os anos finais do Ensino Fundamental e de 59,2% (2014) para 54,9% (2016) para o Ensino Médio (PNE, 2016).

Desta forma, cabe salientar que o acompanhamento do PNE é realizado a cada dois anos. Tem em sua composição 20 metas e contempla todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior. Tem atenção especial nas áreas de educação inclusiva, no aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, na capacitação, no plano de carreira dos professores.

A fim de regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, em 1999, o Decreto N° 3.298 regulamenta a Lei n° 7.853/89 visa estabelecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, evidenciando a atuação da Educação Especial como complementar ao Ensino Regular. Nesta lógica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 1989, p. 20).

A fim de garantir uma compreensão mais apurada sobre a política de Educação Especial, em 1994 foi criada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de integração institucional, o qual condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular os alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, p.19)

Com a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994 houve a substituição do movimento da integração pelo paradigma da inclusão. Neste sentido, Bueno (2008) ressalta que “[...] a introdução do termo inclusão em substituição a integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento”. Ainda segundo Bueno (2008), “[...] a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora”.

Para destacar a relevância do processo de inclusão por meio da educação, institucionalizaram-se mecanismos legais em todo o mundo. O ano de 2001 foi marcado por movimentos nacionais e internacionais que definiram políticas de atendimentos a pessoas com deficiência no Brasil. A elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determina que os “[...] sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (art. 2º).

Neste caso, fica contemplado o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, “[...] ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista” (artigo 2º). Esta lacuna provoca uma infinidade de controvérsias entre os autores que defendem a inclusão de todos os alunos de forma incondicional por admitir que uma porcentagem de alunos não tenha acesso ao ambiente escolar comum.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na primeira versão (2001-2010), sob a Lei nº 10.172/2001 traça objetivos e diretrizes para o ensino brasileiro em todos os níveis (infantil, básico e superior) que deverão ser cumpridos a partir do ano 2000, destaca 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”. Com o objetivo de possibilitar o alcance das metas do PNE 2001-2010, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007 com ações que traduzem o Plano Nacional de Educação.

Em consonância com o PDE, o Ministério da Educação criou o “Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação”. Tendo como base este plano de metas, ficou estabelecido que os municípios deveriam elaborar o diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR) como ferramenta de planejamento que possui indicadores em quatro dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos e receber transferências voluntárias e apoio técnico do MEC. Em seu artigo 2º, parágrafo IX, visa “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Fica claro, neste aspecto, que não basta que as escolas garantam o acesso de alunos nas salas de aulas, mas, que sejam capazes de garantir a permanência dos alunos na escola.

Assim sendo, o Plano de Metas se estabelece como O “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação” em articulação com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Se fundamenta com atuação em regime de colaboração, junto às famílias e comunidade, em direção a melhoria da qualidade da educação básica.

A Convenção de Guatemala (2001), promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 propõe que “[...] as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”. Neste sentido, define a discriminação “[...] com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”. Neste sentido, Mantoan (2011) ressalta que “as mudanças exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos” (2011, p. 60). A autora reforça que o ideário educacional brasileiro sempre se sustentou neste tripé, porém nunca houve tanta abrangência e implicações como nos dias atuais.

Outro exemplo significativo de inclusão no Brasil foi a Lei de Libras, uma vez que possibilita a comunicação e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Foi sancionada a Lei de Libras nº 10.436/2002. Ficou reconhecida legalmente como a Língua Brasileira de Sinais e meio de comunicação e expressão. A Lei determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Este tipo de atendimento é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Assim sendo:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, de atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2002, p. 23).

Desta maneira, cabe aos sistemas de ensino organizarem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e, oferecer como suporte instrutores, tradutores, intérpretes de Libras, além de guia-intérprete. Faz-se necessário que seja disponibilizado monitor ou cuidador para dar assistência aos alunos com necessidades de apoio nas atividades que exigem auxílio constante, tais quais, na locomoção, na higienização, na alimentação, entre outras. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece

[...] que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção

da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, p.24).

De um modo geral, as convenções, declarações e normativos, configuram-se como apoio à pessoa com deficiência e evidenciam a educação como direito de todos. Além disso, constituem-se como eco de uma expressão mundial, que vai ao encontro de uma educação democrática e cidadã. Assim sendo, a Educação Inclusiva se impõe como um desafio para o sistema educacional, e a urgência de introduzir diferentes formas de ensino, a ponto de abalar as verdades constituídas historicamente no interior das salas de aulas (DORZIART, 2013). A cada dia as pessoas estão ficando mais conscientes de que os alunos com deficiência têm o direito de estar junto com todas as crianças na mesma escola, e, portanto, numa mesma sala de aula que todos frequentam.

Desta maneira, as crianças com deficiências não são apenas titulares do direito à educação. Importa ficar claro que “[...] as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à desigualdade” (FÁVERO, 2011, p. 25). Diante do exposto, é dever da escola reconhecer a diversidade de alunos e ajustar o Projeto Político Pedagógico às diferentes necessidades dos alunos, considerando o local onde moram, a cultura predominante, o contexto da comunidade.

A Educação Inclusiva, portanto, constitui-se como um modelo de ensino que acolhe todos os alunos, considerando e respeitando os diferentes ritmos de cada um. Mantoan (2011) esclarece que “o paradigma educacional que nos sustenta tem como princípio a inclusão irrestrita à escola, o que supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças dos alunos, a convivência e o compartilhamento incondicional do saber, em todos os níveis de ensino” (2011, p. 92).

Assim, os professores que tradicionalmente tratavam todos os alunos de uma forma generalizada, como se todos se enquadrassem em um único modelo de compreensão e desenvolvimento, são instigados a rever os seus conceitos e suas práticas, bem como, desenvolver o ensino pautado na heterogeneidade. A partir destes preceitos, faz-necessário que os professores se atentem às características e necessidades de cada aluno, para então, desenvolver as múltiplas táticas pedagógicas a fim de garantir a participação de todos os alunos.

Em conformidade com Fávero (2011), é perceptível a crescente compreensão de que os alunos em situação de deficiência devem ser tratados como titulares do direito à

educação, já que possuem o mesmo direito de frequentar a escola e sala de aula que todos os alunos frequentam. A autora enfatiza que “as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade” (FÁVERO, 2011, p. 25). Afinal, toda essa concepção diz respeito a um fundamento essencial pautado no respeito à dignidade da pessoa humana contido na Declaração dos Direitos Humanos. Entre os elementos que corroboram para a efetivação dessa dignidade está o acesso irrestrito a educação.

As políticas de inclusão nos desafiam a não somente acolher o aluno com deficiência na escola regular, mas, a proporcionar as condições de aprendizagem e desenvolvimento em todos os programas e atividades desenvolvidas pelos docentes. Desse modo, complementa Mantoan e Prieto: “Falta-nos zelar para que suas prescrições sejam colocadas em prática, por meio de políticas educacionais que as respeitem e as consolidem nas nossas escolas” (2006, p. 96). Sobre a necessidade e urgência de efetivar a educação inclusiva, Teodoro e Sanches (2006, p. 65) ressaltam que:

A grande produção de documentos de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar. (TEODORO e SANCHES, 2006, p. 65).

A escola inclusiva propõe, nesse sentido, que a identidade não deve ser cravada nos alunos de forma definitiva. Mas, que eles possam constituir-se e recriar-se constantemente. Neste aspecto, os alunos não se reduzem a categorizações ou padrões impostos de desenvolvimento. Assim sendo, os alunos podem, a partir de situações estimuladoras, constituir-se como sujeitos capazes de desenvolver-se e produzir avanços significativos na sua trajetória de vida.

Desde 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os sistemas de ensino devem estar centrados nos alunos, independente das suas particularidades. Esta lei defende o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados “[...] sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração as classes comuns”. Nessa perspectiva destaca Beyer (2005):

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional de escola, e não apenas individualmente, como se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações devem considerar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto de sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2005, p. 41).

Desta forma, a ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se na proposta do reconhecimento e valorização da diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. No ordenamento jurídico do Brasil, “o direito à educação não tem uma posição universalista e generalizante. Nele também são consideradas situações em que o direito às diferenças é proclamado” (MANTOAN, 2011, p.10). Neste sentido, a universalização do acesso aos espaços escolares e aos espaços sociais desafia a sociedade a reconhecer que as pessoas com deficiência tenham e usufruam dos mesmos direitos que os demais.

No que diz respeito as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2000, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A resolução CNE/CEB2/2001 no artigo 7º determina a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular, suprimindo o “preferencialmente” e foi adotado o “extraordinariamente”, A mudança da terminologia foi alterada para salientar que os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. Esta resolução conquistou uma importância por normatizar os princípios inclusivos pautados nos debates internacionais. Assim, conseguiu expressar o modo pela qual a Política Nacional incorporou as ideias que se tornaram hegemônicas no âmbito da Educação Especial.

Como podem ser vistos, os eventos internacionais influenciaram as Políticas de Educação Especial no Brasil, ao longo dos anos 2000. Assim destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, previsto no artigo 2º., acaba por não potencializar a Educação Inclusiva.

Um dado importante de nota foi a Convenção da Guatemala. Entrou em vigor no Brasil em 2001 sob o Decreto nº 3.956/2001. O Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198. Os Estados Partes nesta Convenção reafirmam os direitos das pessoas portadoras de deficiência (a terminologia muda de acordo com as leis/tratados em vigor). Neste documento, também foi validado o compromisso com as pessoas portadoras de deficiências, garantindo a elas os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas.

Além disso, assevera o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência. O decreto expressa que as pessoas com deficiências tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

De modo correlato no ano de 2001 o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172/2001. Entre outras competências, pretende, em sua Meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estabeleceu as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, o qual está regulamentado pelo Decreto Nº 6.571, de 2008. As diretrizes contemplam o AEE, do seu público alvo, do funcionamento, da instituição do AEE, da formação do professor.

Dentre as estratégias das Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado implantadas, cumpre ressaltar seis, das quais, têm conexão com o meu objeto de estudo: garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional

de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional e Especializado acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Considerando a relevância da formação dos professores, destacamos a Resolução CNE/CP Nº 1, em 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “C” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, constituem o aparato necessário para fortalecer o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 17 de janeiro de 2002. Neste sentido, fica determinado no art. 1º que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

O Conselho Municipal de Educação da cidade de Itabaiana/SE, por meio da Resolução nº1/2002 ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que possibilite conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi a partir de 2003 que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC/SEESP foi desenvolvido, tendo como propostas a - formação de professores bem como as necessidades especiais na sala de aula. O objetivo do programa era estimular os educadores e gestores para transformarem os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, “[...] a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a terem acesso e permanência com qualidade nas escolas regulares” (BRASIL, 2005). A ideia era multiplicar este ideal, junto aos gestores para fomentar a implementação da política inclusiva. Cabe evidenciar que a carta que acompanha o documento orientador do programa é dirigida aos gestores, atribuindo a responsabilidade de todos no cumprimento

das metas assumidas no compromisso com a proposta de educação para todos. Ressalta que:

Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação os equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implementação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo educacional dos alunos com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005. p.9).

Diante dos normativos apresentados é inegável considerar que a inclusão pode trazer benefícios no processo educacional, de modo a inverter a visão da diferença nas pessoas com características mais acentuadas. Com a tendência inclusiva, cabe enxergar os sujeitos como seres singulares. Por isso, considera-se importante desenvolver um novo olhar sobre a identidade, alteridade, cultura, os currículos homogeneizados utilizados, entre outros fatores. Além disso, cabe considerar que os conhecimentos são produzidos a partir de diferentes formas de pensar, das experiências pessoais e coletivas, da percepção de mundo e sobretudo dos valores que consagram a existência humana.

Neste sentido, a inclusão deve anteceder a presença dos alunos com necessidades educativas especiais na escola. Além disso, devem ser contemplados todos os sujeitos repetentes, os evadidos, os que avançam sem desenvolver aprendizagens significativas, enfim, os que acabam ficando à margem do ensino e da aprendizagem. A inclusão de todos os alunos numa mesma escola precisa ser voltada às diferenças como intrínseca à condição humana. Nesta perspectiva, Beyer (2005) salienta que:

Na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia da antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença, todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas. Neste sentido, também, hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que não acolhem todas as crianças, porém, apenas algumas delas (obviamente, aquelas cujas famílias têm condições financeira para bancar seus estudos) (BEYER, 2005, p.13).

Assinala o autor, em consequência, que a educação formal é historicamente marcada por alguma forma de seletividade. Em momentos distintos, aqueles aspectos restritivos eram determinados por diferentes concepções. Quais fossem os entendimentos,

a escola refletiu as condições e contradições de cada época e configuração social. Em outras palavras, o ensino formal está inserido no processo social, é parte dele, por conseguinte, está propenso aos conflitos sociais existentes, singulares a cada período. Na atualidade, a escola ainda possui uma visão seletiva em relação aos alunos com deficiência, já que a sociedade até o presente tem um ponto de vista que aquelas pessoas são os que se chamava de inválidas. As deficiências eram enxergadas, em consequência, como incapacitantes para diversas atividades usuais à sociedade, como o trabalho, por exemplo. Por tais perspectivas, não se visualiza o indivíduo com deficiência como alguém com outras potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, as crianças com deficiência eram usualmente marginalizadas dos meios sociais, em particular, a Educação Formal.

Cabe problematizar a forma como foram instituídos os procedimentos educacionais, como algo da própria escola, porém, é preciso considerar que esses procedimentos ultrapassem os muros da escola. Essa é a proposta da Escola Inclusiva, superar aquela visão restritiva social e historicamente construída da Educação. O processo de contradição social é vivenciado nos meios formais de educação, porém, caberia à Inclusão certo elemento de possibilidade de quebra daquelas discrepâncias sociais. Isso, pela presença da criança com deficiência no ensino regular. Através dessa inserção, a visibilidade daquelas crianças não apenas em si, mas também em relação às demais. Afinal, a compreensão da Escola Inclusiva é que os diferentes tipos sociais se enxerguem mutuamente e se reconheçam em suas especificidades.

Em 2004 foi divulgada a Cartilha que provê orientações sobre o acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular com o objetivo de “[...] disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão”. Este Decreto 5.296/04 traz em seu bojo a regulamentação das leis de nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).

Em se tratando de acessibilidade, a Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, bem como a Lei e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece “[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. O Artigo 8 traz relevantes considerações sobre a acessibilidade. Para os fins de acessibilidade, considera-se:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Art. 8 da Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000).

Em continuidade à agenda dos normativos, em 2005 a Secretaria de Educação Especial, lança o Documento Subsidiário à Política, sendo lançado o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Além disso, evidencia o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2006 foi lançado o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, tendo como apoio a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Teve como objetivo “[...] fomentar, no currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior”. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 traz como eixos principais a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. É importante considerar que todas essas providências, bem como as resoluções, os decretos fortalecem os direitos das pessoas com deficiências. Assim sendo, podem se apoiar nestes dispositivos legais para lutarem por seus direitos assegurados tanto nos espaços sociais quanto nos espaços escolares.

Ainda em 2007, o Decreto nº 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, numa soma de esforços de entes federados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, no capítulo art. 1º “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) e estabelece a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para atuarem em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Com este propósito, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determina, no parágrafo IX, “a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Neste dispositivo legal, o acesso precisa viabilizar a permanência. Assim, não basta apenas o aluno ser matriculado na escola. É preciso que as escolas, de algum modo, promovam estímulo e as condições para que os alunos permaneçam e encontrem sentidos nestes espaços geradores de aprendizagem.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 2007, e aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo 186/2008, destaca-se como status de ementa constitucional no ordenamento jurídico brasileiro. Esta Convenção foi promulgada em 2009 por meio do Decreto N° 6.949. A convenção estabeleceu no artigo 1° como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Ainda no artigo 1° esclarece que:

[...] as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Art. 1° do Decreto N° 6.949, p.26).

As orientações previstas na Convenção representam um avanço considerável na defesa das condições e da dignidade de todas as pessoas que apresentam alguma deficiência. A Convenção deverá ser monitorada periodicamente, a fim de alcançar a consolidação dos direitos previstos no ordenamento jurídico brasileiro. Um avanço significativo proposto pela Convenção foi a mudança do modelo médico para o modelo social. Neste sentido, fica esclarecido que o meio em que a pessoa está inserida, bem como as circunstâncias podem interferir na limitação.

Este viés remete ao sistema de Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), e se constitui como quadro de referência universal adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para “descrever, avaliar, e medir a saúde e a incapacidade a nível individual, quer ao nível da população”. Esta concepção esclarece que as deficiências não estão condicionadas a uma doença em si. Neste sentido, alega que “a

falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades”. Considera que a deficiência

[...] é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Decreto N° 6.949/09, preâmbulo, “E”, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo)

A partir da Promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York em 2007, o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho, em conformidade com o procedimento do art. 5º da Constituição Federal de 2008. Podemos observar que o nosso país, paulatinamente, em termos de legislação e políticas públicas, tem avançado bastante na tentativa de garantir uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite foi instituído em 18 de novembro de 2011 e publicado no Diário Oficial da União, por meio do Decreto Nº 7.612/2011, o qual teve como objetivo “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência se fundamenta na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Estabelece no art. 3º as diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I-garantia de um sistema educacional inclusivo;

II-garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III-ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV-ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V-prevenção das causas de deficiência;

VI-ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;

VII-ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII-promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

A este respeito, as diretrizes do Plano Viver sem Limite se estabelecem como propostas de garantia de um sistema educacional inclusivo, bem como com a garantia de acesso a equipamentos públicos destinados a pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado, e, considerando a habitação, acessibilidade, entre outros. Nesta perspectiva, se configura como uma rede de apoio e proteção às pessoas com deficiência. Neste sentido, determina no Art. 4º os eixos de atuação do Plano Viver sem Limite: I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social e IV - acessibilidade. Vale considerar que todas as determinações elencadas contribuem para a consolidação das políticas de inclusão. Assim sendo, a inclusão passa a ser concebida como práticas sociais aplicadas aos sistemas de ensino e de aprendizagem, nos espaços sociais, nos ambientes de trabalho, nas propostas culturais, e principalmente nos sentimentos individuais e coletivos.

A Lei Nº 12.587/ 2012 instituiu as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana, e apresenta no Art. 2º um dos seus principais objetivos, qual seja:

[...] contribuir para o acesso universal à cidade, o fomento e a concretização das condições que contribuam para a efetivação dos princípios, objetivos e diretrizes da política de desenvolvimento urbano, por meio do planejamento e da gestão democrática do Sistema Nacional de Mobilidade (Art. 2º, Lei Nº 12.587/2012).

Deste modo, pretende integrar os diferentes modos de transporte à melhoria da acessibilidade e mobilidade das pessoas, e reduzir as desigualdades sociais. Importa salientar que ficou determinado que será permitido a cobrança de tarifas para a utilização dos serviços.

A Lei Nº 13.146/2015, institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, que passa a ser considerada como Estatuto da Pessoa com deficiência. Conceitua a pessoa com deficiência no artigo 2º como,

[...] 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 (Art. 2º, Lei Nº 13.146/2015).

Esclarece que a base desta lei se fundamenta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu artigo 8º esclarece a quem compete assegurar os direitos prescritos nesta base legal:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Art. 8º, Lei Nº 13.146/2015).

Com base nestas considerações, todo o conteúdo apresentado nesta lei, sancionada em julho de 2015 e tem na sua composição 127 artigos, tendo grande parte das alterações ou inovações propostas entrado em vigor em 02 de janeiro de 2016 é tratado com ênfase por representar os direitos das pessoas com deficiência, os direitos à habilitação e reabilitação, à Previdência e à Assistência, entre outras. Tem como pressupostos os Direitos Humanos fundamentais, os quais devem ser assegurados a todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação. Assim sendo, o modelo social que configura a deficiência tem como um dos eixos norteadores os direitos humanos. Nesta perspectiva, aponta que boa parte da responsabilidade da deficiência está na sociedade, por não remover as barreiras que são impostas às pessoas, podendo, assim, agravar uma ou mais limitações funcionais. Assim, propõe a união de forças das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais.

A Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, tem como alvo promover alterações na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ao dispor sobre a reserva de vagas a ser destinada a pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A partir de então, as pessoas com deficiências passaram a ser incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota tem como base a proporcionalidade em relação à população, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

2.3 Atendimento Educacional Especializado

O direito ao atendimento educacional especializado é garantido pela Constituição Federal e representa o marco norteador para os dispositivos legais. Assim sendo, o conjunto de leis regulamentadas na Constituição embasa a Educação Especial em conformidade com a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Artigo 58 define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, Cap. V, Art. 58). Determina no inciso 1º que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O inciso 2º estabelece que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino escolar.

A partir dessas determinações legais, o Atendimento Educacional Especializado constitui como um serviço da Educação Especial. Tem como função organizar atividades, assegurar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do ensino regular. Assim sendo, contempla os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), bem como Transtornos do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, dentre outros. Com base nesses princípios, Fávero (2011) nos alerta que o atendimento educacional especializado é um tratamento diferenciado, que se fundamenta na Constituição Federal. Reforça que é previsto como um adicional ao direito básico à educação.

A fim de consolidar a Educação Especial, foi implementada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e isso possibilitou a mudança da visão da educação especial no sistema de ensino brasileiro. A Política defende que os alunos com deficiência tenham mais recursos para facilitar o acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Neste aspecto, sugere que a organização de escolas e classes especiais precisam ser repensadas, mesmo que isso traga algumas implicações na mudança estrutural e cultural das escolas, e garanta a todos os estudantes que as suas especificidades sejam atendidas.

As definições elencadas pelos documentos orientadores, especialmente a Constituição Federal (1988) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que fundamentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) possibilitaram uma reflexão acerca da população a ser atendida pelos alunos com necessidades educativas especiais. Percebe-se com isso a mudança da terminologia *Educação Especial* como uma proposta pedagógica, e passa a centrar no atendimento educacional especializado. Este atendimento se fundamenta no conjunto de atividades e recursos direcionados aos alunos com deficiências.

Importa considerar que houve uma proposta de atualização do documento que trata da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Tal proposta de reformar as diretrizes fundamentais do PNEEPEI foi declarada numa reunião promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, ocorrida no dia 16 de abril de 2018. A Professora Mantoan, por meio do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/Unicamp) em parceria com diversas instituições, publicou em 13 de maio de 2018 um documento “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O documento se propõe a uma análise e manifestação frente a proposta do MEC em reformar a PNEEPEI. Um dos aspectos que chamaram a atenção da Professora Mantoan, nesta atualização, foi a supressão do termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Nesta perspectiva, os integrantes da equipe consideram que “o fato de a atual gestão do MEC propor retirar o nome da Política o termo “na perspectiva da Educação Inclusiva” revela o caráter retrógrado da proposta (MANTOAN, 2018, p .6, 2018) A retirada induz a uma possibilidade de um menor aporte ou uma mudança de política por parte do Governo Federal. Possibilidade essa que denotaria uma fragilização de ações de Estado em relação à Educação Inclusiva.

É importante considerar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação, Resolução N° 04/2009, formaliza diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Assim sendo, orienta que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O Atendimento de Educacional Especializado (AEE) pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5°).

O Decreto de N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, situa a Educação Especial, bem como o atendimento educacional especializado. Se baseia na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), na Lei 11.494/2007, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, o qual promulgado pelo Decreto de N° 6.949/2009, determina no seu artigo 1° que a Educação Especial é dever do Estado e será efetivada de acordo com as seguintes diretrizes:

- I-garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II-aprendizado ao longo de toda a vida;
- III-não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV-garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V-oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI-adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII-oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII-apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Ainda de acordo com a Lei N° 7.611, inciso 2°, fica estabelecido que o Atendimento Educacional Especializado deve se “[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial”. Orienta ainda que deve ser realizado “[...]em articulação com as demais políticas públicas”. Estabelece, no artigo 3° os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, sustentadas pelo Resolução CNE/CEB4/2009, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional. Estabelece que o AAE deve ser desenvolvido, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Sobre o AEE, Mantoan alerta que este atendimento, mesmo ministrado como apoio, não deve gerar situações de constrangimento para quem recebe o “tratamento desigual” (2011, p. 23).

A Política Nacional de Educação Especial ganhou relevo a partir de programas voltados para a Educação Básica e Ensino Superior, quais sejam: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; Programa Incluir. É importante considerar que estes programas contribuíram para a expansão dos princípios inclusivos no eixo da Educação Especial no Brasil.

Seção III - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam (MANTOAN, 2011, p. 59).

3.1 Entre o projeto e a ação: desafios da implantação da Educação Inclusiva

Projetos, via de regra, são a projeção de propostas de trabalho. Na dissidência dos planos com as realidades concretas é que são aferidos os resultados. Efeitos que, por vezes, podem ser a bem dos objetivos dos projetos ou não. Desta feita, os dados apurados serão aqui analisados, para que se possa chegar ao confronto da Educação Inclusiva, na rede municipal de Itabaiana, em relação a efetivação dessa modalidade de educação. Para tal, a reflexão sobre as informações colhidas nas entrevistas e na aplicação do questionário com os professores, representam o ponto crucial de verificação. Afinal, é a prática de sala de aula daqueles profissionais que, de fato, os questionamentos foram respondidos. Assim sendo, esta seção centraliza nos aspectos diretamente ligados às rotinas pedagógicas, suas dificuldades e táticas utilizadas. Esses elementos respondem, por fim, se a Educação Inclusiva obteve a concretização, a qual dela se espera.

As práticas da Educação Inclusiva têm ainda muitas dificuldades de efetivação. As matrículas são de fato operacionalizadas, mas sem as devidas considerações dos suportes necessários. Na prática, as matrículas ocorrem usualmente por implicações de ordem política. Com base nesses princípios, são ressaltados os documentos legais nacionais e internacionais, que foram julgados relevantes para a construção da Escola Especial, considerando o processo de integração na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os direitos humanos, inerentes à condição humana, encontra no próprio bojo os princípios e noções da dignidade da pessoa. A Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, não se constitui em lei, mas serve para nortear discussões previstas pela comunidade nacional e internacional. Esse documento estabelece no seu Artigo VII “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e

contra qualquer incitamento a tal discriminação”. No artigo 26, reconhece a relevância da instrução gratuita, nos graus elementares e fundamentais e complementa que “[...] a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.

No ano em que a Declaração dos Direitos Humanos foi publicada (1948), o mundo vivia o período Pós-Guerra. Neste sentido, é possível creditar que a adesão do Brasil aos acordos internacionais pode ter tido impulso a partir da implantação de políticas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a qual reconhece a educação dos excepcionais ao indicar a sua matrícula dentro do possível na rede regular de ensino. No entanto, as práticas da Educação Inclusiva têm ainda grandes dificuldades de efetivação.

Neste contexto histórico, houve uma preocupação com os soldados que adquiriram diferentes deficiências em ocorrência dos conflitos. Deste modo, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) mostrou-se preocupada em garantir emprego e indenizações para os afetados pela guerra. Kassir (2011) lembra que um dos ex-prisioneiros do campo de concentração, o dinamarquês Bank-Mikkelsen, advogado, começa a desenvolver ideias que contemplam o princípio de normalização e o introduz na legislação do seu país em 1959 por meio do *Mental Retardition Act*. Iniciativas como esta, promoveram um reforço para a instituição de leis que garantissem o direito de pessoas com deficiências a exercerem a cidadania. Ainda de acordo com Kassir (2011), o sueco Bengt Nirje formalizou o Princípio de Normalização e o publica (NIRJE, 1999) tornando o documento amplamente conhecido no mundo inteiro.

3.2 Educação Inclusiva e as interfaces com a Educação Especial e a Integração

No que se refere a Educação Especial no Brasil, a instituição pioneira foi implantada no Período Imperial. Por meio do Decreto N° 1.428 de 12 de setembro de 1854, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, houve uma mudança da designação do nome para Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao republicano e também diretor do Instituto. Este órgão é fruto do sonho de José Álvares de Azevedo, que era cego nato, teve a oportunidade de ir estudar na única instituição do mundo especializada no ensino de cegos, o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Nesta experiência, ele teve acesso ao Sistema Braille (criado pelo educador francês, Louis

Braille, em 1825) e trouxe o desejo de contribuir com a implantação de um instituto brasileiro nos mesmos moldes do de Paris.

É importante destacar que o Instituto Benjamin Constant (IBC) se mantém no atendimento de crianças e adolescentes cegos, surdo cegos, com baixa visão e deficiência múltiplas. É um centro de referência nacional no campo da deficiência auditiva. Oferece capacitação profissional e assessoria a instituições públicas e privadas na área de deficiência visual. Promove, também, reabilitação de pessoas que perderam ou estão com problemas de perda de visão. O IBC se destaca por ser um centro de pesquisas médicas no campo de oftalmologia, com programas de residência médica. Além disso, se preocupa em produzir e difundir pesquisa acadêmica na área de Educação Especial. Possui extenso acervo eletrônico de publicações científicas. Em outubro de 2018 teve proposta para ofertar Mestrado Profissional, aprovado pela Capes.

Outra instituição da Educação Especial foi o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Foi criado com o propósito de oferecer a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação religiosa, moral e intelectual, de música, bem como ofícios fabris. Teve como idealizador Ernesto Huet, surdo de nascença. Huet estudou no Instituto Nacional de Paris, do qual tornou-se docente e, posteriormente, diretor do congênere brasileiro, fundado em 26 de setembro de 1857, com a promulgação da Lei 939/1857. Estabelece em seu § 10º, Art. 16 que o Império passava a subvencionar o instituto. Cabe mencionar que antes deste decreto, os alunos assistidos pelo instituto eram subvencionados por entidades particulares ou públicas, bem como pelo Imperador. Em 1957 houve a mudança de denominação, passando a intitular-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo o único em âmbito Federal.

O INES configura-se como instituição de referência para assuntos relacionados a educação, profissionalismo, e socialização de surdos. Promove fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo território nacional, além de possuir extensa produção de material pedagógico, fonoaudiólogo e de vídeos em língua de sinais. Oferece também os seguintes níveis de ensino, Educação Precoce (0 a 3 anos), Ensino Fundamental e Médio do curso Bilíngue Mestrado Profissional. Tem como principal objetivo a formação de profissionais para atuarem na área de Educação Bilíngue de surdos, contemplando Educação, Educação Especial, Letras, áreas de Linguísticas e Artes.

Considerado *o pai da Educação Especial*, Jean Marc Gaspard Itard ficou conhecido por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e por ter tido a experiência na recuperação e na tentativa de educabilidade do menino Vitor de Aveyron, *o menino selvagem*. A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões diversas, acreditaram que era possível mudar o status quo e elegerem a escolarização destas crianças (SANCHES & TEODORO, 2006). A ação era desenvolvida em instituições particulares ou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, pela periculosidade que essas crianças representavam para os outros ou porque não se acreditava que seriam capazes de ter acesso à escolarização.

A Educação Especial brasileira permaneceu até os anos 1960, a partir de iniciativas mais localizadas e, no âmbito escolar, bastante restritas às instituições especializadas, públicas, mas principalmente em instituições privadas. Segundo Teodoro e Sanches (2006) em meados do século XX, precisamente nos anos 1960, com origem na Europa, nos países nórdicos, inicia o processo de escolarização das “crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Este movimento passou a ser chamado de Integração Escolar. Com a evolução deste movimento, destacam-se produções de caráter científico e legislativo, dentre estes, o Warnock Report (1978) que traz consigo o conceito de *Special Educational Needs* em substituição a classificação médica. Desta forma, as crianças e jovens saem da categorização exclusiva médica e passam a uma concepção de caráter pedagógico. Neste sentido, Freitas (2018) salienta que, “[...] na história da educação brasileira é fundamental prestar atenção nos processos que proporcionam visibilidade estratégica para o uso e a circulação de algumas palavras” (2018, p. 03). O autor se refere às mudanças de nomenclaturas utilizadas ao longo da história da Educação Inclusiva.

Autores como Sanches e Teodoro (2006) salientam que, neste momento histórico (meados do século XX), há o rompimento formal da Educação Especial com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990. Há um reforço com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca no ano de 1994. Todos esses movimentos de caráter internacional tiveram o propósito de situar os direitos das crianças e dos adolescentes com Necessidades Educativas Especiais no sentido mais amplo dos Direitos da criança e jovens.

Muitos profissionais têm dificuldade de distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada com sua nova concepção. Tendo em vista esta situação, em 2004 a Procuradoria Federal do Direitos do cidadão publicou a cartilha sobre o Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. A cartilha contém uma análise apurada sobre a legislação pertinente a Educação Especial, bem como de orientações pedagógicas e práticas educacionais da Educação Inclusiva. Além disso, ajusta as orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Do ponto de vista de Fávero (2011), a segunda maneira de executar o Ensino Especializado é a que vem sendo amplamente propagada pelos movimentos que defendem a Inclusão Escolar, ou seja, a frequência de todos os alunos, com ou sem deficiência no mesmo ambiente educacional. Desta forma, o Atendimento Educacional Especializado não se configura como negação de acesso a direitos. Traduz-se em mais um direito válido e recomendável para as pessoas com deficiência.

Complementa o Inciso 1º que, “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 9394/96). Neste sentido, Sartoretto (2011) esclarece que as escolas especiais têm um papel importante a cumprir, tanto dentro da lógica constitucional quanto pedagógica. Existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não Educação Especial. Neste contexto, e levando em conta exclusivamente a inclusão de crianças com deficiência na educação básica regular, é possível identificar a naturalização da presença de palavra-chave de repertórios pouco ou nada inclusivos. (FREITAS, 2018, p. 7).

O lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é proposto como um serviço da Educação Especial. Deste modo, importa considerar que o Ensino Especial não deve substituir mais o ensino regular, todavia, passa a ser complemento da formação dos alunos da Educação Especial. Assim sendo, serão incluídos como público alvo, as pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento (MANTOAN, 2008). A Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino, deste modo, se caracteriza como ensino transversal e contempla todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Em consonância com os preceitos constitucionais, os alunos da Educação Especial não podem ser excluídos das classes regulares de ensino

e encaminhados a escolas e classes especiais para serem escolarizados (MANTOAN, 2008).

Atualmente, a função das Escolas Especiais é apoiar as escolas regulares nos processos de inclusão. Além disso, deve contribuir para o acompanhamento do processo educacional dos alunos com deficiências, no atendimento educacional especializado, na orientação às famílias e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação (BRASIL, 2005).

Nesta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado é garantido pela Constituição Federal (1988) para pessoas com deficiência (art. 208, III) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Educação Especial. Trata-se de um atendimento complementar e específico e deve ser visto como instrumento que conduz à concretização do direito à educação. O AEE deverá realizar práticas complementares (interligadas ao ensino das escolas comuns) e específicas como a língua Brasileira de Sinais – Libras (comunicação alternativa), entre outras. Segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004), o Atendimento Educacional Especializado é tudo o que é diferente do ensino escolar e tem como objetivo melhor atender às especificidades dos alunos com deficiências. Com base nestas propostas, estão incluídos instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência apresentam para se relacionar com o ambiente externo.

De acordo com Fávero (2008) existem duas maneiras em que a Educação Especial vem sendo executada. Segundo a autora, a primeira acaba resultando em discriminação, porque descaracteriza o direito comum ao acesso à educação. Baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, nas quais se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Deste modo, substitui totalmente o acesso a uma escola comum, contrariando o que defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Uma das orientações da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é deixar claro que a Educação Especial possui um novo conceito, e deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Reforça a possibilidade de fazer da sala de aula comum um espaço de todos os alunos, sem exceções. Enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à inclusão de todos. Em

2010, foi elaborado um documento sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A escola Comum Inclusiva. Nesta lógica, a compreensão da Educação Especial está relacionada a uma concepção e práticas da escola comum que mudam o sentido do processo de escolarização, organização e o estatuto dos saberes que são o fundamento do ensino formal. Desta forma, a Educação Especial sai de uma prática substitutiva, à parte, e se transforma em práticas complementares e interligadas à escola comum.

O sentido contraditório da Educação Especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam as diretrizes educacionais. Segundo Mantoan (2008) o sentido dúbio e equivocado tem trazido sérios problemas de exclusão. Para Beyer (2005, p.15) o equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com alunos com deficiência, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles. Nesta perspectiva, Mantoan (2011) alerta que, quando os serviços de Educação Especial substituem totalmente os serviços comuns fica caracterizado a negação ou restrição de direitos, pois o aluno com deficiência fica à margem do mesmo direito que que todas as crianças da sua idade exercem.

3.3 Os movimentos que constituíram a Integração Escolar

O movimento de Integração escolar teve início na Europa, nos anos 1960 com a escolarização dos alunos com deficiência sensorial em escolas regulares, “quando se questionavam as práticas sociais e escolares de segregação” (MANTOAN, 2003, p. 195). Segundo Mantoan, a base da integração é na normalização. A integração escolar abriu espaço para crianças e jovens em situação de deficiência e os retirou das instituições de ensino especial (SANCHES, 2006). A estrutura educacional neste modelo permite aos alunos transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento, desde as escolas especiais, escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares e ensino domiciliar, entre outros (MANTOAN, 2006).

Ao analisar o processo histórico, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado *princípio de normalização*. Este princípio considera que todas as pessoas *portadoras de deficiências* têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou "normal" possível, na sociedade em que estão inseridos. Deste modo, o processo de normalização não significa tornar normal, mas sim,

oferecer à pessoa oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade (BATISTA; ENUMO, 2004).

No caso do Brasil, foram estruturadas proposta de atendimento especializado para pessoas com deficiência, nas décadas de 1960 a 1970, com o intuito de que essas pessoas estivessem o mais próximo possível às demais crianças. Neste momento histórico, os movimentos sociais internacionais e nacionais voltados às pessoas com deficiências reivindicavam o direito ao acesso e aos serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, dentre estes, o acesso à classe regular de ensino. A integração escolar, por conseguinte, deveria oferecer às pessoas com deficiência a obter uma existência próxima ao normal (MANTOAN, 2006).

Em 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou um relatório, o qual avaliou a efetividade da escola brasileira. Com base neste propósito, foi constatado que “apenas 13,8% dos que iniciaram a 1ª Série em 1972 conseguiram terminar a 8ª Série em 1979” (Brasil, 1981). Segundo Kassir (2011), é nesse contexto escolar que a Educação Especial foi aos poucos ganhando espaço como ação do poder público. Durante esta década de 1970, diversas classes especiais foram implantadas no Brasil. O setor público contemplou 97,8% de atendimentos dos alunos em situação de integração, ou seja, matriculados nos sistemas educacionais regulares no início dos anos 1980 (BRASIL, 1984).

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado pelo MEC em 1973, tornou-se o órgão normativo e gerenciador da Educação Especial no Brasil. Esse órgão fundamenta-se na concepção da integração dos alunos com deficiências e superdotação nas escolas regulares de ensino. De acordo com Camila Moreira (2010, p. 02) ainda não há, neste período a efetivação de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiências, assim não há um atendimento que considere as singularidades de aprendizagem. Os atendimentos são configurados por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

O desafio da Integração é marcado pelo parecer contraditório, ao ser pronunciado como “espaço da Educação Especial” e pouco relacionado com as “iniciativas da escola regular” (FERREIRA, 2006). Na visão da Integração, muitos alunos com deficiência mental são encaminhados pela Escola Especial para a Escola Regular, “enturmados” em classes especiais, numa demonstração de uma lógica discriminatória e “não inclusiva” (BRASIL, 2005).

Além destas iniciativas, outras tantas marcaram e trouxeram conquistas para ampliação de políticas de atendimento a pessoas com deficiência. Soma-se aos movimentos a aprovação do IDEA (*Individuals with Disabilities Act. 1977/1978*) pelos Estados Unidos da América. Com base na legislação, foi divulgado o Relatório sobre Necessidades Especiais (*Special Needs Report*). O Relatório traz uma análise acerca da evolução da humanidade na sua relação com as pessoas com deficiência em cinco estágios: filantrópico, de assistência pública, dos direitos fundamentais, da igualdade de oportunidade e do direito à integração. Dentre as suas proposituras, sugere que seja substituído o paradigma médico pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração das crianças em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades.

O movimento de pessoas com deficiência de todas as formas (adquiridas ou natas), a partir do contexto pós-guerra começam a se organizar por meio de associações em defesa dos direitos comuns a todas as pessoas. Segundo Kassar (2011), as instituições se internacionalizaram e se articularam por meio de redes de informação e de colaboração de ligas, congressos, associações, entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961) prevê o direito dos excepcionais (terminologia utilizada à época) à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A norma determinou que “educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Título X, Art. 88, LDB/1961). Com base neste entendimento, a mesma norma complementa que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Título X, Art. 89 da Lei 4.024/1961).

Ao considerar o contexto histórico, há muito tempo, são excluídos alunos com e sem deficiência sem que mudanças efetivas sejam colocadas em prática para resolver este problema, denuncia Sartoretto (2011). De acordo com esta autora, o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento e alega que só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola, tais quais, as pessoas com diferentes credos, de diferentes grupos étnicos, com saberes diferentes, pessoas com deficiências e sem deficiência. Continua argumentando que a experiência de conviver com a diversidade é necessária para a vida. E nos lembra

que nunca será exercida em um ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

Do ponto de vista de Figueiredo (2011), para que a diversidade nas práticas educativas se efetive, faz-se necessário que todos os membros da comunidade educativa, crie um clima global sensível, comum a todos, pautado no compromisso e nas atitudes, onde o aluno e o professor se sintam partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo. A autora lembra que os professores são aprendentes. Torna evidente que é importante considerar a diversidade e as diferenças que compõe o corpo docente da escola. Neste contexto, Santos (2011) reforça que a escola é uma realidade histórica em processo contínuo. É preciso que o ambiente escolar seja entendido como um espaço voltado para a realização da prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter contraditório e complexo. Para a autora, “a escola não é, e, sim, está sendo” (SANTOS, p.147, 2011).

A Constituição Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 208, estabelece que o Ensino Fundamental é obrigatório, enquanto o especializado deverá ser oferecido preferencialmente na rede regular. O modelo de integração é caracterizado por ser oferecido na escola comum, porém, exclusivamente destinada a pessoas com deficiência.

Com base nas determinações elencadas, a integração de todos os alunos nos sistemas educacionais, bem como o incentivo financeiro proposto contemplam tanto as escolas públicas quanto as privadas, gerando assim, uma lacuna para contradição da lei que deve destinar os incentivos às escolas públicas. A reformulação desta lei, em 1971 (Lei 5692/1971) em seu artigo 9º postula que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Art. 9º da Lei 5692/1971).

Nestes termos, não há perspectiva de reformulação da organização de ensino com vistas ao “tratamento especial”. Assim, fica o entendimento de que não houve, com base na propositura, uma visão sistêmica do ensino, considerando o atendimento educacional especial sob a ótica dos encaminhamentos de alunos que apresentam deficiências às classes regulares bem como para escolas especiais.

Com base nesses preceitos, Mantoan (2006) esclarece que o papel da Educação Especial é complementar, e não substitutiva da escola comum. De acordo com a autora, a escola especial, como modalidade de atendimento, se destina ao que é “diferente da base curricular nacional”, mas, garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagens dos conteúdos complementares, se estes forem incluídos nas turmas comuns do ensino regular. Além disso, a Educação Especial oferece o atendimento educacional especializado, o qual não pode oferecer certificação. Faz-se necessário que se estabeleçam as competências da Educação Especial e da Escola Inclusiva. Não convém papéis segregados. O papel da Educação Inclusiva, é acima de tudo, desenvolver a formação do cidadão.

3.4 Os desafios da Educação Inclusiva

A Constituição Federativa do Brasil (1988), estabelece o sistema de proteção social na perspectiva da Educação Escolar Inclusiva. De acordo com Kassir (2011) a polarização das ideias sobre educação inclusiva pode ser atribuída em três aspectos: o primeiro diz respeito às mudanças importantes ocorridas no mundo relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiências. O segundo aspecto a autora atribui ao movimento de pessoas com deficiências, de pais e de profissionais ligados às pessoas com deficiência. O terceiro aspecto se refere às convenções internacionais, às quais, o Brasil se tornou signatário. Sobre as leis que amparam a Educação Inclusiva, Mantoan (2007), reforça que a Constituição Federativa do Brasil declarou a inclusão de todos os alunos, sem estabelecer nenhuma condição. Considera a Constituição “revolucionária, vanguardista e muito clara” ao definir o direito de todos à educação.

As leis que fomentam a construção da Educação inclusiva se fortalecem na adesão da sociedade civil, bem como na participação de pessoas com deficiência e de familiares dessas pessoas. A soma de esforços resulta na construção de uma escola inclusiva pautada no atendimento de todas as pessoas, sem distinção. O período em que se propaga o discurso sobre educação inclusiva é o mesmo em que o Brasil se compromete com a universalização de ensino no Ensino Fundamental. Neste mesmo período as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns.

Considerado um marco histórico internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada em 02 de novembro de 1988 foi adotada pela pelas Nações Unidas

e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Nesta Convenção foi tratado um conjunto de direitos fundamentais, dentre os quais, econômicos, culturais, políticos, sociais, civis, educacionais, direcionados a todas as crianças, a fim de assegurar-lhes proteção e atenção especial. Segundo Laplane (2010), as políticas educacionais e os modos como funcionam, refletem tendências que são geradas fora do sistema e que interferem em diversas instituições sociais. Deste modo, a política de educação para todos está intimamente relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros.

Com base nesses dados, o consultor da UNESCO, Mel Ainscow apresenta um relatório com base no levantamento no qual tornou-se do conhecimento de todos que, em 58 países, a Educação Especial estava sendo organizada em escolas especiais separadas e estas atendiam um número reduzido de alunos (AINSCOW, 1995). A partir desses dados, foi possível entender, nas palavras do relator que “as proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes, não podem satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais (UNESCO, 1988 apud AINSCOW, 1995m p, 18).

O movimento de Inclusão Já e a Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil, apresentou em julho de 2011 ao Ministro da Educação um manifesto sobre a “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Cumpra-se! ”. A luta dos representantes desse movimento é pela garantia da política de educação inclusiva que estava sendo implantado pelo Ministério da Educação.

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, está centrada na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas a acessibilidade, educação, trabalho, com vistas ao combate ao preconceito e à discriminação. Neste sentido, a lei avança na integração total. Portanto, cabe trazer o conceito de deficiência.

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 (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

A partir do conceito de deficiência, cumpre entender que a inclusão não se situa na deficiência e sim na diferença. Rodrigues (2006, p. 304) defende que a “educação inclusiva é para alunos diferentes”. Para ele, o conceito de inclusão no âmbito da

educação implica rejeitar, por princípio a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para o autor, se acreditarmos que a educação inclusiva se dirige aos diferentes, acabamos por encarar todas essas questões. Conforme enfatiza Mantoan (2017, p. 39), a “inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades”.

Mantoan (2011) reforça ao situar a diferença o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos. A autora situa a dificuldade de compreensão entre igualdade e diferença no sentido de se perceber de que lado nós estamos, ao defender uma ou outra coisa. Para tanto se vale da máxima proferida por Santos (1999) ao afirmar que “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”. Sob esse ângulo Mantoan (2006) nos alerta que as diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como era o pensamento habitual. Nos alerta para a produção das diferenças produzidas e sustentadas pelas relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada.

Para Machado (2011) o desafio da Educação Inclusiva é oferecer condições para que todos possam aprender. A escola inclusiva é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. Neste sentido, Carvalho (2004) complementa o sentido da inclusão ao afirmar que “o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiências, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação”.

A garantia da inclusão perpassa pelo entendimento do papel da escola e do (a) professor (a). Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isso só será possível se dentro da escola tivermos uma autêntica representação do grupo social que está fora da escola (SARTORETTO, 2011). Para a autora, essa representação precisa ser reconhecida por meio das pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, propõe a experiência do convívio com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

A escola, como invenção da modernidade, traz consigo em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, o qual exerce fonte de influência nas práticas escolares (MACHADO, 2011). Assim sendo, o que importa são os conhecimentos científicos que serão assimilados. A escola, desta forma, classifica os alunos pelos níveis de desenvolvimento. A autora reforça que há, no âmbito educacional, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante e propõe outros modos de pensar a escola. Neste sentido a inclusão escolar, tendo como princípio a inovação educacional, decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso.

A inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas e as complexidades das redes de interação humana. Assim, pois, o sentido da inclusão escolar é repensar a escola e buscar diferentes maneiras de desenvolver o ensino e a aprendizagem. Para Rodrigues (2006, p.127), “uma escola inclusiva não se constitui somente de cumprimento de preceitos legais, ou com a estruturação de técnicas para o ensino de surdos, cegos, deficientes”. O autor também evidencia que a inclusão deve ser pensada para a “grande massa de sujeitos que fracassam, reprovam, evadem, ou avançam sem uma real aprendizagem”. Assim sendo, continua defendendo que a escola para todos deve situar a diferença como ponto de partida e considerada a partir da diversidade como inerente ao ser humano e não como um problema que precisa ser eliminado. Neste sentido, Gallo (2017) chama a atenção para as palavras inclusão e diversidade. Segundo o autor, “para garantir a universalidade do direito à educação, é preciso incluir a todos; toda a diversidade humana precisa ser abarcada”. (GALLO, 2017, p.12).

Com base nesse princípio, a escola é a instituição que possibilita à criança a sua iniciação com o público. Isso é tão importante que carece da participação e responsabilidade do Estado para garantir à criança o direito à educação escolar. Para Mantoan (2016) trata-se de compreender que esse direito é fundamental como uma prerrogativa da condição cidadã. Para a autora isso possibilita uma vida comunitária cada vez mais próxima dos ideais democráticos e convívio social. Liberdade e participação nas decisões políticas. Para Gallo, além de inclusão e diversidade, uma terceira palavra emerge de modo significativo nas Diretrizes, catalisador dos interiores: cidadania. Acolher e integrar o diverso, estimular a inclusão é uma forma de promover a cidadania” (GALLO, 2017, p. 15). Neste sentido, o autor defende a educação como promessa para a emancipação e libertação bem como um processo educativo que torne os cidadãos livres.

No sentido mais amplo, cabe compreender o papel da escola, bem como a formação exigida do cidadão como sujeito efetivo da sociedade. Para tanto, cumpre garantir a estes sujeitos a expressão máxima da capacidade, situando-os a partir dos princípios da liberdade, respeito, cooperação. Com base nesses pressupostos, cabe encontrar o sentido da escola, no que ela representa para as crianças e para a sociedade.

Importa considerar que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Assim, provoca a crise, a qual estamos vivendo, de identidade institucional, que, de certa forma, abala a identidade dos alunos e dos professores, ao mesmo em que instiga a ressignificação da identidade individual e coletiva. A partir desta perspectiva, Gallo (2017, p. 13) salienta que a “diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade”. Assim sendo na afirmação da diferença, não há uma unidade possível, não há como reunir multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe o universal. O autor postula que a diversidade está “implicada no conjunto daquilo que compõe o universo”. Assim sendo, há uma unidade que é resultado da diversidade, ou, considerando a direção distinta, a diversidade é um desdobramento de uma unidade.

O Quadro 1 sintetiza algumas das diferenças entre a educação especial e a educação especial na perspectiva inclusiva.

Quadro 1 – Educação Especial e Educação Inclusiva.

Educação especial	Educação especial na perspectiva inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa ao processo de escolarização em sala de aula
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala
Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como “normal” ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana

Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fonte: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>

As informações trazidas no quadro possibilitam uma compreensão mais apurada quanto às especificidades e atribuições da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Na perspectiva da Educação Especial, o trabalho realizado com as crianças contempla a ampla utilização de ferramentas didáticas para atender as limitações das crianças. Este modelo de educação é complementar e não substitui o ensino regular. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº 02, definiu a Educação Especial como “processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns”. (Res. n.º 2. CNE, 2001)

A Educação Inclusiva garante o direito de todas as crianças à educação. Desde 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial deixa de vigorar como um sistema paralelo e passa a ser parte integrante da proposta pedagógica da escola, apoiando a inclusão de todos por meio de recursos, serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Educação Inclusiva se propõe a assegurar a matrícula e a participação de todos os alunos nas atividades em sala de aula. O público alvo da Educação Inclusiva contempla todas as pessoas, independentemente de suas especificidades.

SEÇÃO IV – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES DE IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS

4.1 Análise condensada dos principais estudos sobre Educação Especial em Sergipe

É preciso considerar que a história da educação brasileira tem demonstrado que a educação foi centro de preocupação e interesse apenas nos momentos em que os grupos sociais privilegiados dela se utilizaram. Assim a educação popular foi considerada como uma necessidade social que se projetou em decorrência das lutas populares em prol da Educação como um direito (SOUZA, 2009).

Ao considerar o contexto histórico de Sergipe, as pesquisas das Professoras Rita de Cácia Santos Souza (2005, 2009), Verônica dos Reis Mariano Souza (2000, 2007) e Iara Maria Campelo Lima (1985, 2009) me auxiliaram na composição da trajetória histórica da Educação Especial. Desses trabalhos, levei em conta a importância da historicidade do processo de emergência, no estado do Sergipe, de uma preocupação com a educação inclusiva para compreender as formas contemporâneas que constituem a docência, hoje, no município de Itabaiana.

De acordo com a Professora Rita de Cácia, até o século XIX a organização social era baseada na produtividade rural e no uso da “expressão oral”. Esta forma de expressão não exigia tanto das pessoas, diferentemente do movimento da sociedade urbana, que exige que os indivíduos tenham uma apropriação da escrita. Ainda segundo a autora, foi a partir do processo de industrialização, do modelo econômico capitalista brasileiro, que foram impostos os “requisitos de escolaridade”, exigindo assim, conhecimentos específicos e resultados na produtividade. Foi neste movimento, em conformidade com a Professora Rita de Cássia que foram sendo descobertos os “diferentes”, os considerados “improdutivos”. Foi a partir deste contexto que a Educação Especial foi se constituindo.

É importante destacar que não havia, na literatura sobre a história da educação sergipana, até o final da década de 1990, referência sobre o atendimento de alunos com deficiências inseridos no contexto educacional regular. As contribuições de profissionais das áreas médica e jurídica foram relevantes para a constituição da área da Educação

Especial. Destaca-se, nesta época, a contribuição do Deputado Antônio Carvalho Neto ao elaborar um projeto sobre a necessidade de educação dos anormais¹ (SOUZA, 2009).

A pesquisa de mestrado da Professora Rita de Cácia, com o tema “Educação especial em Sergipe no século XX: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas” é um estudo pioneiro sobre a História da Educação Especial. Além deste estudo, a tese de doutorado da Professora Rita de Cácia, cujo tema “Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar”, serviram como subsídio para a construção do meu capital cultural acerca da trajetória histórica da Educação Especial de Sergipe.

Segundo a autora, suas experiências como educadora e psicopedagoga foram as motivações para procurar respostas sobre a trajetória da Educação Especial. A pesquisadora Rita de Cácia considerou que um estudo histórico da Educação Especial em Sergipe seria de grande relevância por vários motivos, sobretudo, para trazer à tona esse aspecto da história sergipana. Diante dos estudos e publicações desta pesquisadora foi possível conhecer os meandros acerca da construção da Educação Inclusiva, bem como as contribuições dos sergipanos neste contexto educacional. Além disso, a pesquisadora, em seus textos, propõe um diálogo com os leitores, de modo a aproximá-los aos contextos históricos que fundamentam e compõem a história da educação inclusiva em Sergipe.

A Professora Rita de Cácia (2000, 2009) consolidou a sua pesquisa na área da Educação Especial no seu doutoramento e Pós-Doutoramento e deixa claro que nesta pesquisa não há a intenção de analisar a Educação Especial com as lentes de hoje. Propõe-se a compreender como este campo de conhecimento foi se constituindo historicamente, considerando o recorte temporal a partir das lentes dos seus contemporâneos. Para esta autora, “[...] os intelectuais, a partir dos estudos e iniciativas voltados para a atenção e educação à pessoa considerada anormal, romperam com o pensamento ideológico existente, pois antes percebiam a pessoa com deficiência como incapaz” (SOUZA, 2009, p.149).

As pesquisas da Professora Verônica dos Reis Mariano Souza me fizeram refletir sobre a inclusão da criança surda, o percurso empreendido, as conquistas e lutas deste grupo de pessoas que ficaram por tanto tempo à margem da educação. O principal foco da pesquisa da Professora Verônica Souza, dá-se no processo educacional dos surdos na

¹ Era esta a terminologia utilizada até o início do século XX.

capital de Sergipe, Aracaju, e traz a figura de Tobias Rabello Leite, sergipano e precursor de práticas da educação para surdos. Em seu trabalho, a autora demonstra como ainda “[...] persiste a falta de acesso dos que aparecem apenas com os números, nas classes sociais economicamente desfavorecidas, quanto aos conhecimentos libertadores que só a educação institucional pode oferecer” (SOUZA, 2007, p.18).

E, continua afirmando que a constatação mencionada se aplica aos alunos que possuem necessidades educativas especiais e cita, como exemplo, os alunos surdos. Chama a atenção para aqueles que estudam em escolas públicas, em zonas periféricas e que “permanecem como vítimas da falta de acesso e melhores estratégias de aquisição de conhecimentos” (SOUZA, 2007, p. 19). O objetivo da pesquisa da Professora Verônica Souza foi investigar a temática nas décadas entre 60 a 80 do século XX.

O estudo da pesquisadora se destaca por não haver, à época, no Estado de Sergipe, trabalhos na área específica de história da educação do surdo, além de se configurar como uma importante contribuição para a Educação Especial em Sergipe. A autora constata nos seus estudos que a educação para estes alunos na cidade de Aracaju foi se constituindo por meio das políticas nacionais direcionadas. A Campanha para a Educação do surdo brasileiro, organizada pelo Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) serviu como estímulo para a implantação da primeira escola para atender estes alunos em Aracaju, *Escola 11 de Agosto*, e a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Segundo a autora, o objetivo do CENESP era expandir e melhorar o atendimento das crianças “excepcionais”. A autora se detém no levantamento de informações sobre o legado de Tobias Rabello Leite. Segundo Verônica Souza (2000), o Tobias Leite estruturou a educação de surdos no Brasil e veio fazer a divulgação em seu estado, Sergipe. Seu esforço se concentrou em entender desde os primórdios a história desta classe de crianças em Aracaju, na tentativa de fazer justiça aos professores que se dedicaram a educá-los. Acreditou e lutou para que essas crianças pudessem se tornar sujeitos pensantes, capazes de construir sua própria história.

A Professora Verônica Souza destaca a importância da conquista da Língua de Sinais (LIBRAS) para os alunos surdos. Do ponto de vista da autora, “[...] a fala do surdo, mesmo não sendo uma emissão sonora, é certa forma de ser” (SOUZA, 2007, p. 171). Salienta ainda que o fato destas pessoas não compreenderem a língua portuguesa, gera o sentimento de “[...] estrangeiros em seu próprio país, dependendo sempre de intérpretes

para entender o que lhes dizem e revelar aos outros o que eles querem dizer” (SOUZA, 2007, p. 168).

A professora Iara Maria Campelo Lima, uma das precursoras na área de Educação Especial no estado de Sergipe, desenvolveu inúmeras pesquisas neste campo de estudo, cujos trabalhos foram de suma importância para o entendimento da Educação Especial em Sergipe. Como militante neste campo de atuação produziu e produz marcas como pesquisadora no campo da Educação Especial, desde a sua formação em Pedagogia. Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) realizou a pesquisa sobre a História de Vida de Professores da Educação Especial: do movimento da segregação ao movimento de inclusão (1976). O movimento de escuta sobre as histórias de vida das professoras e professores, possibilitou à pesquisadora a compreensão sobre os percursos históricos, os sentidos das falas, as tristezas, angústias, alegrias, bem como sobre a história de vida que caracteriza o ser-professor.

Neste sentido, o caminho percorrido pela Professora Iara Campelo se entrelaça ao meu objeto de estudo, posto que se deteve em pesquisar as histórias vivenciadas pelos professores, e, especificamente os professores que atuavam na Educação Especial. A pesquisadora em questão valoriza as falas dos professores, e, compreende a partir das falas dos professores os desafios enfrentados no dia a dia nas atividades da docência.

A caminhada acadêmica da Professora Iara Campelo gerou trabalhos que servem de inspiração e referência para os novos pesquisadores na área da Educação Especial. Na dissertação do mestrado, em 1985, pesquisou sobre a “Observação e análise da interação professor-aluno em classes e Educação Especial”. No percurso da pesquisa, pôde observar como se dava a interação entre os professores e alunos, e se angustiava no seu silêncio com a falta de diálogo com a professora. Nesta pesquisa, considerando a formação dos professores, a autora alega que foi necessário requerer o “abre alas à narrativa, de forma que o professor pudesse vivenciar a narração da interpretação de si, do tom ontológico, existencial de ser ‘pessoa’ com ou sem deficiência, sendo aluno, sendo professor” (LIMA, 1985, p.15).

A Professora sergipana desenvolveu a pesquisa “Tecendo Saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva”. A pesquisadora revela que os resultados desta pesquisa trouxeram novos eixos de compreensão, bem como novos processos de formação de professores no movimento de constituição da autonomia. Foi possível apontar possibilidades de um processo inclusivo

em consonância com a formação de professores. Em meio a este processo, os professores se permitiram narrar, refletir, pensar e expor os seus sentimentos. Durante a pesquisa, a professora Iara Campelo vive a experiência de adentrar na formação continuada dos professores que trabalham com alunos com deficiência. Do ponto de vista da pesquisadora, pensar a educação inclusiva na perspectiva da formação de professores “[...] requer um movimento de reflexão própria e apropriada, exigida pelo caráter da diversidade e multiplicidade de sentir, de pensar, de ver e de ser, rompendo com a imposição no pensar decorrente da linguagem hegemônica” (LIMA, 2007, p. 34).

Por certo, os trabalhos das Professoras Rita de Cácia, Verônica Souza e Iara Campelo me possibilitaram um alcance ampliado acerca da construção da Educação Especial no Estado de Sergipe. Foi possível conhecer através das pesquisadoras, as personalidades que, de forma incisiva, contribuíram para a garantia de direitos das pessoas com deficiências ao defenderem que a educação é um direito previsto na Constituição Federal e, portanto, precisa estar ao alcance de todos. As pesquisas e defesas das professoras, nos seus campos de atuação, quer seja na atividade professoral, quer seja como pesquisadoras, servem como aporte para os novos pesquisadores na área da Educação Inclusiva. Além desse aspecto, há o de produzir estímulo para a continuidade das pesquisas destas precursoras nesta área que exige, cada vez mais, um olhar humanizado voltado a diferença que há no outro, assim como há em cada ser humano.

Tais trabalhos, oriundos de vivências, nos fazem considerar que as práticas de inclusão sejam fundamentadas nos princípios dos direitos humanos e na garantia desses direitos, como valores indissociáveis à condição humana. De um modo geral, os documentos oficiais que regulamentavam a Educação Especial eram regidos pela concepção médica centrada no indivíduo, assim sendo, os alunos eram os responsáveis pelas próprias dificuldades.

Neste sentido, Teodoro e Sanches (2006) reforçam que “[...] a perspectiva de que o aluno com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los, está patente no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa” (2006, p. 68). Assim sendo, cabe a escola, que pretende ser inclusiva, considerar as necessidades educativas dos alunos, bem como, reconhecer as suas limitações e, assim, criar um modo de organização pautado no atendimento às necessidades e limitações apresentadas.

As determinações expressas, embora tenham base nas experiências vividas, caracterizam e demarcam desafios para os professores e para as escolas. A proposta da inclusão extrapola as fronteiras da visão tradicional de Educação Especial e promove a desestabilização da educação, porque desnaturaliza conceitos de desenvolvimento humano como algo único e universal. Isso significa que há necessidade de uma mudança radical na formação dos profissionais da educação, a partir dos questionamentos sobre a estrutura pedagógico-curricular em vigor nas escolas (DORZIAT, 2013). Com isso, importa analisar as situações geradoras dos problemas conceituais, da falta de respeito às diferenças, aos preceitos constitucionais, bem como as interpretações distorcidas e tendenciosas dos que operam a legislação educacional.

4.2 Educação Inclusiva: O Caso de Itabaiana, Sergipe

“Antes do sergipano ser lavrador, foi pastor” (FREIRE, 1977, p. 176). A singela frase do historiador Felisbello Freire expõe singularmente as características do pequeno Estado de Sergipe. O território vivenciou os paradoxos da exploração colonial portuguesa, conforme o modelo Mercantilista. Porém, essa exploração ocorreu de uma maneira um tanto distinta daquela vivenciada pelos centros da colonização, em particular à Bahia, a qual Sergipe estava diretamente ligada. A Bahia exibiu a opulência dos seus potentes engenhos impregnados do suor e sangue dos escravizados africanos. Dentro da lógica Mercantilista, a chamada Capitania Maior (Bahia) estava inserida diretamente no processo de produção da *platación* colonial. Já Sergipe, foi inserido, naquela exploração, pela própria Capitania Maior e não pela Metrópole portuguesa em uma espécie de processo colonização marginal. Sergipe estava orientado, sobretudo, à produção de farinha de mandioca e à criação de gado, ou seja, em outras atividades que serviram de suporte ao centro canavieiro baiano.

O aspecto periférico da colonização de Sergipe se caracterizou, em consequência, pela predominância do marchante que lidava com as repugnantes vísceras dos bois; dos curtumes, com os seus nauseantes odores dos trabalhos com o couro; e a casa de farinha, de sufocante calor que produzia o que fora o pão de todos os dias tanto de abastados e quanto dos desfavorecidos. Somente ao longo do século XIX é que Sergipe experimentou algum fulgor dado pela cana-de-açúcar. A movimentar todos esses afazeres, além dos escravizados, muitos mestiços, que eram a fronteira

convergente entre conquistadores e conquistados pela violência. Eram pessoas simples, rústicas, ensimesmadas, mas muito diligentes.

Enfim, o que se pode chamar de colonização luso-baiana firmou, em Sergipe, uma sociedade com fortes traços de localismos e, em consequência, de pouca expressividade ou protagonismo nacional. Esse conjunto social, em particular, está ligado singularmente a denominada cultura da casa de farinha, do vaqueiro, da feira, enfim, da gente e modos simples do interior.

Itabaiana seguiu, em grande medida, as formas da ocupação imposta à Sergipe pela colonização luso-baiana. A localidade apresentou especificidades que lhe infligiram pouco dinamismo de ocupação e desenvolvimento no seu aproximadamente primeiro século e meio de existência. Tal período, que varia algo entre fins de século XVII e princípios do XIX, viu transformações importantes em Sergipe. O primeiro período é o de reconstrução da devastação imposta pela guerra de expulsão dos holandeses da região. Nessa reestruturação, seguiu-se a tendência da criação de gado e produção de farinha de mandioca para se atender a Bahia. Essa cultura foi estabelecida no espaço geográfico do litoral, na Zona da Mata fértil e com boa regularidade de chuvas. Em um segundo período, a partir da segunda metade do século XIX, a cana-de-açúcar se estabeleceu em terras sergipanas, enquanto economia predominante financeira, política e geograficamente. Em larga escala, a cultura açucareira precisa de vastas regiões férteis e úmidas. Em seguimento, empurrou gradativamente a tradicional atividade da pecuária para as áreas interioranas do Agreste e do Sertão. O movimento de avanço da cultura açucareira sobre as tradicionais culturas da pecuária e da casa de farinha foi, em alguma medida, um definidor do Agreste e do Sertão como regiões de morosos e esparsos investimentos e povoamento. Vivia-se, majoritariamente, de atividades de subsistência penosas e pouco rentáveis, a exemplo da criação de animais de pequeno e grande porte e hortifrutigranjeiros, que são característicos da produção agropastoril da região Agreste de Itabaiana até o presente.

A cana-de-açúcar apresentou um caráter ambivalente em relação ao desenvolvimento de Sergipe. Se, por um lado, representou prosperidade da antiga província, por outro, representou também uma limitação daquela mesma prosperidade. Isso ocorreu porque a cana tanto era uma cultura que, no âmbito nacional, já perdia largo espaço de distinção em relação ao café quanto embasou uma sociedade bastante conservadora. Sociedade fortemente ligada a uma atividade agroexportadora e

alicerçada em uma mão de obra compulsória. Esse aspecto de primazia da cana em Sergipe predominou até fins do século XIX, quando a cultura entrou em declínio. As vilas e cidades sergipanas que tiveram algum resplendor em razão do açúcar igualmente decaíam. Os velhos engenhos tornavam-se esqueletos cuja anatomia revelaram a busca por um modelo já falido. Então, aquelas pequenas ocupações do Agreste – Itabaiana e Lagarto – começaram a ter certo destaque. Através do comércio daqueles prosaicos produtos, a exemplo, dos marchantes e das casas de farinha, Itabaiana tornou-se uma cidade. A feira, que reunia os pequenos produtores de toda uma região, transformou-se no coração pulsante daquele município e, certamente, elemento fundamental de sua identidade (CARVALHO. 2009).

Desta feita, pode-se afirmar que, em dados mais diretos e de hoje, o município de Itabaiana situa-se na microrregião do Agreste Sergipano. Tem uma população aproximada de 95.000 habitantes/IBGE (2018) e é distante 54 km da capital Aracaju. É uma tradicional cidade do interior do Estado de Sergipe, bastante ligada, desde sua fundação, a atividades agropastoris de pequenos e médios produtores e do comércio, por conseguinte, em uma área um tanto considerável das antigas e tradicionais regiões canavieiras da Zona da Mata. A Capital do Agreste, como é hoje conhecida a cidade de Itabaiana, é em consequência uma metrópole, que tem uma dinâmica muito própria ligada aos serviços. Característica firmemente reconhecida dentro do estado de Sergipe. Já no campo educacional, o município interiorano acompanhou, a grosso modo, as dificuldades do setor no Brasil e em Sergipe.

Para Nunes (1984), o século XIX foi palco de precárias iniciativas de presidentes de província, com relação à Educação. Única exceção a essa regra foi a do presidente Inglês de Sousa. Em sua curta passagem por Sergipe, Souza empreendeu, entre maio de 1881 e fevereiro de 1882, um progressista plano de reforma educacional que colidiu diretamente com o conservadorismo e o proselitismo local, por projetar a não-obrigatoriedade do ensino religioso e o estabelecimento de curso secundário seriado e turmas mistas para Escola Normal. Isso, apesar dos óbvios avanços do plano para a Educação da então província *sergipense*.

A oposição aguerrida de um religioso, uma futura liderança política de grande expressividade, o Pe. Olímpio Campos, foi um fator fundamental para que o plano do Pres. Inglês de Sousa simplesmente fosse abortado. Via de regra, a Educação em Sergipe produzia-se através de aulas-avulsas e escolas isoladas, como era comum em tantas

outras províncias brasileiras da época. Isso, apesar da existência de algumas instituições educacionais de referência, a exemplo do Atheneu Sergipense (a partir de 1870), de alguns liceus e da Escola Normal (NUNES. 1984; DANTAS. 2009).

Na Educação, por conseguinte, Itabaiana seguiu semelhantemente às características de Sergipe em si, sem apresentar especificidades. Havia na localidade, mais para a segunda metade do século XIX, algumas cadeiras de aulas avulsas e/ou escolas isoladas. A continuidade dos estudos era um esforço empreendido por alguns mais abastados ou que conseguiam de alguma maneira um apadrinhamento. Afinal, dever-se-ia migrar para a capital, Aracaju, para a conclusão do secundário e realização dos preparatórios para o ensino superior. Esse último, somente se o candidato tivesse uma família em condições de enviá-lo à Bahia ou a Pernambuco, até mesmo para o Rio de Janeiro. Logo a Educação era bastante elitizada e sexista, já que era também um monopólio masculino.

A Primeira República (1889-1930) não trouxe em si grandes alterações daqueles aspectos da Educação advinda do século XIX. Particularmente sobre Itabaiana, nos traz uma pequena nota Carvalho (2000). Apresenta o autor alguns poucos dados, mais sobre o fim do Período Oligárquico, que nos revela a imagem algumas exíguas iniciativas de escolas isoladas, com um limitado número de matrículas e baixa frequência dos alunos. Fato que sugere que a Educação no município do agreste sergipano se encaminhava em uma lenta dinâmica, seguindo-se aproximadamente a mesma tendência do Estado (CARVALHO. 2009).

A configuração da Educação em Sergipe e Itabaiana, em especial, começa a se alterar no século XX. Iniciativas e investimentos de governos federais apresentam alterações. Em particular, durante a Era Vargas, entre as décadas de 1930 e 1950, construíam-se algumas unidades escolares. Prédios modestos, mas pensados para serem escolas foram edificadas, um exemplo foi o Grupo Guilhermino Bezerra. Superavam-se definitivamente as cadeiras de aulas avulsas e, embora ainda existissem as escolas isoladas gradativamente iam igualmente fechando ou se adaptando ao modelo de reforços escolares.

Entre os anos de 1964 a 1985 é que em Itabaiana foram construídas algumas escolas públicas de ensino básico, que até hoje são referência, por exemplo, o Colégio Estadual Murilo Braga, e uma escola privada de caráter religioso, Colégio Dom Bosco. Em geral, manteve-se a característica de que as iniciativas partiam de investimentos

empreendidos pelo governo federal. Ainda assim, por razões diversas, os estudantes de Itabaiana e regiões próximas tinham o ensino médio de maneira limitada, o que obrigava os jovens a uma prática que se tornou corriqueira do fretamento de ônibus pelas prefeituras para encaminhar seus estudantes para a capital. Isso se mantém até os dias de hoje.

Somente no século XXI é que se pode dizer que a Capital do Agreste abriga uma Educação de ponta a ponta para os seus jovens. Acompanhando a conjuntura de expansão do ensino superior no Brasil, Itabaiana recebeu dois *campi* universitários, sendo uma instituição pública e outra privada, com espaços próprios. Além destes dois campi, há o Instituto Federal que oferece cursos técnicos e de graduação. Ainda que um tanto limitados em termos de variedades de cursos oferecidos, pode-se dizer certamente que foi inimaginável algo há 30 anos atrás. Porém, se os desafios da Educação continuam pela expansão, essas mesmas questões agora instigam por mudanças de concepções.

A Educação Básica em Itabaiana, não diferentemente de outros espaços, periféricos ou centrais, tem que se questionar a respeito da escola enquanto local de atendimento à diversidade e à pessoa humana. Para tanto, precisamos nos voltar ao básico, através de uma concepção bastante distinta que até agora tivemos. Temos que enxergar o outro através de ações de Inclusão. Isso, ainda que de forma incipiente, com pequenos e renhidos avanços, tal qual a Educação do estado de Sergipe e do município de Itabaiana tiveram desde o século XIX. Saltado da expansão da educação em Itabaiana para a questão da Inclusão.

Na atualidade, o Município de Itabaiana possui uma significativa estrutura administrativa em relação à Educação. O Conselho Municipal de Educação (CME), estabelecido pela Resolução N° 02/2012, a qual determina normas para Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Assim o faz em razão das suas atribuições legais e em consonância com os seguintes dispositivos normativos: a) Constituição Federal nos artigos 205 e 206, bem como as Leis Federais; b) N° 11.114/2005 e c) N° 11.274/2006, que dispõem sobre o Ensino Fundamental, de 9 anos a partir da d) Lei N° 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 53 e 54; e) Lei N° 1-.172/2001 – Plano Nacional de Educação; f) Lei N° 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ; g) Lei de Municipal N° 1264/2007, que reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Itabaiana e que se fundamenta na Resolução N° 02/2001/CNE/CEB; Resolução N° 04/2009/CNE/CEB e, ainda

considerando o que dispõe o Regimento Interno do Colegiado deste Conselho. Todo esse conjunto de normativo deve ser considerado a partir do que dispõe o Regimento Interno do Colegiado do Conselho Municipal de Itabaiana.

De acordo com a Resolução Nº 02/2012, a Educação Especial é tratada, no Capítulo I, como “modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. Dentre vários normativos que contemplam a Educação Especial, fica claro no Artigo 2º os desdobramentos acerca da sua funcionalidade:

A Educação Especial tem como finalidade possibilitar apoio curricular de caráter complementar e suplementar à formação dos educandos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), viabilizando o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas unidades de ensino da Rede Municipal de Itabaiana. (Art. 2.º, Resolução n.º 02/2012 – CME Itabaiana).

Assim sendo, ficou definido que o setor de Educação Especial ficará vinculado ao setor da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, reafirmando assim que a Educação Especial tem caráter transversal com as demais modalidades e níveis de ensino. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação passa a constituir-se como setor responsável pela Educação Especial, a partir de 2013, de modo a assegurar recursos humanos, materiais, financeiros, capaz de viabilizar e dar sustentação ao processo de construção educação inclusiva. E, considera alunos com deficiência no Parágrafo único:

Aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesses e habilidades restrito e estereotipado; os educandos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança. Psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Parágrafo Único. Art. 3º, Resolução n.º 02/2012 – CME Itabaiana).

De acordo com a Resolução Municipal Nº 02/2012, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se inclui como serviço da Educação Especial de caráter complementar e ou suplementar à formação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pertencentes ao ensino comum, considerando as necessidades específicas dos alunos, de modo a promover o

acesso, a participação e a interação das atividades escolares (ART. 35). E estabelece no Parágrafo único como deve ser oferecido o AEE.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido em horários distintos, ou seja, no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. O tempo reservado para este atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno.

Os objetivos do AAE, na Resolução Municipal, estão pautados em identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras que impedem o conhecimento dos educandos que apresentam deficiência. Em tese, ao serem matriculados nas salas de aulas regulares, as escolas deverão dispor de apoio curricular, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e interdependência das alunas na escola e fora da escola. Neste sentido, enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser substitutivo à escolarização dos alunos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP) corrobora com o AEE e esclarece que este serviço visa atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; bem como a oferta deve constar no projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O INEP orienta ainda que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado em horário distinto ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado.

De acordo com a Resolução Nº 02/2012, o Atendimento Educacional Especializado funciona em um núcleo de apoio ao AEE, na cidade de Itabaiana. Deste modo, são realizados 184 atendimentos mensalmente, com profissionais nas áreas de Psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e uma assistente social. Tais profissionais atuam de forma complementar, realizando os atendimentos direcionados aos alunos da Rede Municipal de Ensino, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Vale registrar que em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Itabaiana, através da Lei Nº 1.867/2015. Ficou estabelecido no Artigo 3º que o PME teria vigência de 10 (dez) anos a partir da sua publicação, o qual será regido pelos princípios da democracia e da autonomia, tendo como base a Constituição Federal, a Constituição do Estado de Sergipe e a Lei Orgânica do Município. Estabelece no Artigo 4º como diretrizes do PME:

- I. A erradicação do Analfabetismo;
- II. A universalização do atendimento escolar;
- III. A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. A melhoria da qualidade da educação;
- V. A formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. A promoção da educação em direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- VII. A promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;
- VIII. O estabelecimento de metas e aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com o padrão de qualidade e equidade;
- IX. A valorização dos (as) profissionais da educação;
- X. A difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade;
- XI. O fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam.

Elaborado sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com a participação de uma representação da sociedade civil organizada, o Plano Municipal de Educação constituiu-se a partir do Fórum Municipal de Educação, em conformidade com o PNE, com base nas legislações educacionais. Ficou determinado que o Conselho Municipal de Educação deverá acompanhar as ações do Poder Executivo por meio da Secretaria Municipal de Educação que deverá cumprir as metas e estratégias previstas nesta lei. Assim sendo, deverá emitir pareceres, orientações, bem como conduzir as regulamentações necessárias à concretização do PME.

Responsável pelos resultados das pesquisas anuais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira mostra que ocorreu um aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiências nas classes comuns do ensino regular. O número de estudantes em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns, passou de 85,5%, em 2013, para 90,9%, em 2017. Isso mostra que em 2017, o número de matrículas dessas

pessoas com deficiências na Educação Básica foi de 827.243, e em 2016 foram matriculados 751.065 alunos. De acordo com os dados do INEP, há um avanço nas matrículas dos alunos com deficiências nos sistemas regulares de ensino.

Embora estes dados representem resultados animadores, alguns especialistas lembram que os números apresentados não são satisfatórios. Em consequência do significativo aumento de crianças e adolescentes com deficiências que continuam fora das escolas, sobretudo das escolas de ensino regular. Os dados coletados da pesquisa realizada pelo INEP mostram que as matrículas estão evoluindo, mas o desenvolvimento dos alunos e adolescentes continuam comprometido: por exemplo, é possível observar no resultado do Censo Escolar no dado aferido de 40,1% dos alunos em situação de deficiência, que conseguem Atendimento Educacional Especializado. Pelo exposto, por meio dos dados, percebe-se fragilidades das propostas educacionais inclusivas. Isso tanto em relação aos princípios quanto ao respeito à diversidade, repercutindo sobre o reconhecimento e valorização das diferenças. Além disso, é válido considerar se os alunos com deficiências têm direito ao acesso, permanência, participação e desenvolvimento nos sistemas regulares de ensino, como preceitua o ordenamento jurídico.

Conforme previsto pela legislação citada, o trabalho da Educação Inclusiva, no seu aspecto de atendimento especializado, é realizado através das Salas de Recursos. Espaços contidos em algumas escolas da rede pública e voltados para o acolhimento específico dos alunos com deficiência. Tais salas são geridas por pedagogos com especialização na área de Educação Inclusiva. Na prática, os profissionais que atuam nas Salas de Recursos possibilitam a Inclusão de fato. Isso porque os trabalhos empreendidos naqueles espaços buscam promover um elo de ligação entre aluno-escola-família.

Os Pedagogos especializados em Inclusão trabalham as limitações e dificuldades dos alunos, além de explorar o máximo possível das suas habilidades. Os objetivos são a permanência dos discentes na escola e o seu consequente avanço em face àquelas limitações. Entre as formas de fazê-lo, há o trabalho conjunto com os professores do ensino regular. Esses profissionais estão em contato direto com os alunos, por conseguinte, é imprescindível dar-lhes o devido suporte. Assim sendo, os professores da rede regular e os pedagogos interagem no sentido de fazer as adaptações curriculares, ajustarem os conteúdos a serem trabalhados e realizam as confecções dos materiais pedagógicos adaptados. Enfim, toda a ação pedagógica é realizada pelos professores e

pedagogos conjuntamente e está centrada no acolhimento, na superação das barreiras e no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Outro ponto importante de atuação do pedagogo é que, na perspectiva da Educação Inclusiva, o pedagogo da Sala de Recursos é o articulador em estabelecer a parceria da escola e dos professores com as famílias das crianças com deficiência. Auxiliam os pais através de informações pertinentes às necessidades familiares vivenciadas. Além disso, direcionam no caso de atendimentos específicos, a exemplos de Psicólogos, Fisioterapeutas, Neuropediatras, Psicopedagogos, entre outros. Afinal, em contato direto com o aluno em um ambiente mais pessoal, o pedagogo conhece mais particularmente as dificuldades daqueles alunos com deficiência e de suas respectivas famílias. Logo, a Sala de Recursos se torna o espaço propício onde é possível dimensionar de forma mais adequada e analiticamente as necessidades das crianças que demandam de atendimento especializados e que não o encontrariam nos espaços usuais do Ensino Regular.

No município de Itabaiana três salas estão funcionando efetivamente, desde o início do ano letivo de 2019. Aspecto que demonstra as dificuldades da Inclusão quanto a suportes e gestão. Ainda que se considere que cada uma dessas Salas, embora instaladas em uma determinada unidade escolar, atendam um circuito de outras escolas circunvizinhas. As Salas são autorizadas a partir da assinatura de um termo de adesão entre MEC e Secretarias de Educação dos entes federativos. Ao Ministério cabe disponibilizar os recursos materiais e as Secretarias ficam com a incumbência de disponibilizar os espaços físicos e os professores capacitados.

As vagas são disponibilizadas a todos os alunos que estão devidamente matriculados no ensino regular público, neste caso, no município de Itabaiana. Outro fator fundamental é que os alunos têm que obrigatoriamente apresentar laudo médico para ser atendido na Sala de Recursos. Esse aspecto da existência do laudo médico é muito importante porque os pedagogos conseguem realizar um trabalho direcionado e, em alguns casos, se articulam com os profissionais da área da saúde. O espaço de Recursos, portanto, é destinado pela demanda oficialmente apresentada a partir da existência de pareceres médicos, que indiquem as escolas com maior ocorrência de alunos com deficiências.

Com relação aos atendimentos, as crianças com deficiência têm uma hora de assistência individual, duas vezes por semana, em horário contrário ao do estudo regular,

como prevê a legislação brasileira. Os profissionais das Salas de Recursos são obrigatoriamente professores de áreas específicas ou pedagogos, desde que tenham realizado cursos na área de Inclusão, a título de especialização. A atuação se distingue a partir das próprias necessidades específicas das crianças. Há trabalhos com a utilização do lúdico, adaptações motoras, observação de habilidades específicas, por exemplo. Os casos, em si, e suas características próprias é que provocam quais ações serão realizadas.

4.3 Formação docente

E o papel do professor? É necessária uma formação específica, especializada para atender todos os alunos? Como desenvolver o ensino e a aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos? A provocação sinaliza para uma questão pouco analisada, a diferença que também reside em cada professor. Os alunos precisam aceitar e conviver com os diferentes professores ao longo da sua vida estudantil. Assim como os alunos são diferentes, os professores também são! Ser diferente é característica da natureza humana. A Educação Inclusiva abrange todos os alunos, sem impor condição, e é ministrada por professores diferentes, isto é, por todos os professores, com distintas formações, experiências e visões de mundo. No entanto, esse aspecto da diversidade é contraditório à Educação Inclusiva, porém, é também parte dela. Afinal, essa modalidade de ensino busca o congraçamento das diferenças. Se estas diferenças existem entre os educandos, igualmente existe entre os educadores. O que a Educação Inclusiva procura é a mudança de perspectiva da Educação, unindo a todos, mas sem perder as singularidades.

Rodrigues (2006) traz duas considerações sobre a formação do professor para atender os alunos sob a ótica da Educação Inclusiva. A primeira é ligada às características complexas da profissão de professor. Segundo Rodrigues (2006), o professor não é um técnico, no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas, nem um funcionário, isto é, uma pessoa que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida. A profissão do professor exige imensa versatilidade, já que precisa ter autonomia e capacidade de desenvolver intervenções diferenciadas. Além disso, o autor reflete sobre a necessidade de uma formação em serviço. A gestão de uma classe heterogênea exige uma permanente avaliação e reflexão sobre as estratégias a serem desenvolvidas. Além disso, requer prática continuada, reflexiva e coletiva.

A caracterização do (a) professor (a) neste contexto histórico deve ser considerada a partir da relação técnica e humana. Não se pode negar a importância da formação técnica, afinal o professor precisa dar conta de ensinar. Rodrigues (2006). Isso reflete sobre a subjetividade do docente, não como uma transmissão de técnicas, mas, numa perspectiva de construção interna e crítica de uma visão de mundo emancipatória. O autor alega que não basta o professor se sensibilizar com as dificuldades dos seus alunos. É preciso um estado de permanente indignação frente às injustiças e exclusões, só assim, o (a) professor (a) promoverá as inclusões pretendidas, para além das diretrizes e proposições legais, da presença física, da busca pelos métodos, mas na concretude do cotidiano que emancipa, possibilita, atribui o sentido e faz acontecer.

Embora os autores explorados ao longo do texto contemplem nas suas abordagens as políticas de Educação Inclusiva em termos gerais com enfoque no contexto brasileiro, cumpre traçar um panorama sobre as conquistas e entraves que permeiam as práticas voltadas ao atendimento de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular a nível local, a fim entender as singularidades e considerações a nível estadual e municipal.

As práticas pedagógicas na educação de alunos com deficiências devem estar além do pensamento de que as pessoas com deficiências não conseguem ou têm dificuldade para aprender. Este pensamento se dá porque as crianças com deficiências são enxergadas portadoras de limitações orgânicas. No entanto as práticas voltadas à inclusão partem do princípio de que ensinar é incluir todas as crianças, indistintamente em um mesmo espaço educacional, qual seja, a sala de aula do ensino regular. Mantoan (2003), assevera que a “escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipo de serviços, grades curriculares, burocracia”. E propõe uma “ruptura de base em sua estrutura organizacional” (2003, p.12) de modo a voltar a fluir, e ser capaz de possibilitar sua ação formadora

A autora ainda adverte que a escola se sente ameaçada pelos saberes novos, pelos novos perfis de alunos, pelas diferentes formas de resolver problemas, de situar a aprendizagem a partir do contexto atual, de avaliar a aprendizagem, demandam, como provoca Certeau (1999) de “artes de ensinar”. Neste sentido, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005, p. 26) traz no seu bojo o argumento de que não se trata apenas de incluir o aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Em tom provocativo sugere a necessidade de “desencadear

um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes não conseguem encontrar um lugar na escola” (2005, p. 21).

Do ponto de vista de Maurice Tardif (2002), a formação dos professores perpassaria por quatro pontos: 1.º) a socialização enquanto aluno, 2.º) a formação pessoal, 3.º) a formação profissional e 4.º) as experiências pessoais e profissionais. No geral, entende o autor que os profissionais da Educação são o somatório de suas respectivas formações específicas e vivências. Ambas são a chave para a atuação daqueles profissionais em seu ambiente laboral. Para o autor, a vivência dos professores são balizares em seu desempenho pedagógico, já que “[...] não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, termos de lastros de certeza.” (TARDIF, 2002, p. 103).

A princípio a socialização primária e escolar, a formação enquanto indivíduo, é elemento fundamental na criação dos princípios da pessoa e que nortearão sua vida. Experiências que determinam, por exemplo, também, a escolha profissional. Então, a formação profissional é igualmente parte das experiências enquanto componente de sua atuação. Afinal, “[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. [...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) compreende, então, que a experiência é fundamental na formação e, por conseguinte, na atuação dos profissionais da Educação. Enfim, percebe o autor que a formação pessoal determina interesses e princípios dos indivíduos. Em sala de aula, que são universos distintos a cada unidade escolar, a cada turno, a cada turma, por exemplo, são variáveis de tal subjetivas e de previsibilidade improvável, que somente a experiência favorece a segurança necessária aos professores. Os conhecimentos específicos seriam, em certa medida, uma amostra congelada, a prática pedagógica, a experiência dinâmica incerta, aleatória e, por vezes, imponderável que as teorias nem sempre dão conta.

No caso da Educação Inclusiva, as observações se inserem no aspecto dos impactos que vivenciados pelos professores que têm alunos com deficiência em suas respectivas salas de aula. A presença objetiva de alunos com deficiência, que por assim dizer, fugiriam a certo padrão dos discentes, é que provoca o pensar sobre a Inclusão. A experiência de ter tais alunos em seu cotidiano é que faz pensar neles. Através da literal

provocação, a Educação Inclusiva é pensada e igualmente complexa a partir dos distintos universos e demandas ao, até então, usual nos experimentos escolares.

4.4. Práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva

Esta pesquisa se propôs a analisar como os docentes estão criando estratégias diante da necessidade de atender os alunos com deficiência nas salas de aulas de escolas regulares da zona urbana na cidade de Itabaiana/SE. Para a realização desta pesquisa, considerei relevante fazer uma análise do percurso histórico sobre as orientações encontradas nos dispositivos legais que sustentam e defendem a inclusão de alunos nas escolas regulares. Uma sintética narrativa sobre o município de Itabaiana e uma exposição da legislação reguladora da Educação Inclusiva foram abordadas nesta mesma seção, no item logo anterior. Quanto as normas municipais, a presente dissertação, nesse ponto, centralizar-se-á na Resolução n.º 02/2012 CME - Itabaiana. Esse documento institui e fornece as diretrizes sobre a Educação Inclusiva no município do interior de Sergipe.

Participaram desta pesquisa 45 (quarenta e cinco) professores que assistem alunos com deficiências e que se dispuseram a participar do estudo, respondendo ao questionário. Esses professores estão lotados em 13 (treze) escolas regulares de ensino da rede urbana da cidade de Itabaiana/SE. Assim, e para realizar a presente investigação, utilizei como recurso o estudo de caso. Seguindo a perspectiva de Laville e Dionne (1999), entendo por estudo de caso como uma “[...] denominação que refere-se [...]talvez [a uma pesquisa sobre] uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então [que] fará referência a um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito”. Assim sendo, as análises a partir do estudo de caso me permitiram conhecer como se dá o atendimento aos alunos com deficiências nas escolas regulares, às quais foram pesquisadas.

A pesquisa foi desenvolvida com uma representação de professores e professoras das escolas municipais urbanas que têm nas suas salas de aula alunos com deficiências. A rede de educação básica da cidade de Itabaiana-SE é composta de 47 escolas e 7 centros educacionais. Destas, 13 escolas estão situadas na zona urbana (que foram contempladas pela pesquisa) e as demais 34 localizadas na zona rural. Foi feito um mapeamento junto à Secretaria Municipal de Educação, no mês de novembro de 2018, sobre o quantitativo de escolas pertencentes à rede municipal que possuem alunos com deficiências. Daquele universo, foram mapeadas 37 escolas que efetivamente possuem alunos com deficiências.

Verifiquei, então, que daquela amostragem, 24 pertencem à área rural e 13 à urbana. Realizei o recorte sobre as unidades educacionais urbanas por proporcionarem uma maior dinâmica para estudo, já que há uma proximidade, houve uma celeridade na proposta de aplicação dos questionários. Além disso, é na área urbana que minha experiência profissional é exercida.

Tabela 1 - Escolas/Professores/Alunos com Deficiência.

Escolas Municipais	Professores	Alunos
Escola Municipal Prof. ^a Maria Faustina Barreto	4	8
Escola Municipal Prof. ^a Clara Meireles Teles	7	16
Escola Municipal 30 de Agosto	5	4
Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo	3	5
Escola Municipal Prof. ^a Nivalda Lima Figueiredo	14	14
Escola Municipal Elizeu de Oliveira	5	9
Escola Municipal Iana Monteiro de Carvalho	1	1
Escola Municipal Nilde Pimentel Santos	7	13
Escola Municipal Prof. ^a Vera Cândida Costa Santana	9	13
Escola Municipal Prof. ^a Hermelina da Costa Lima	11	10
Escola Municipal Genário Oliveira	6	5
Escola Municipal Prof. ^a Maria Elizete Santos	2	2
Escola Municipal Prof. ^a Maria Irene Tavares	9	10
Total	83	110

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

De acordo com a Secretaria Municipal de Itabaiana, o município de Itabaiana/SE possui um total de 474 professores efetivos. Desses, 83 são contratados e 4 são cedidos. Do total de 561 docentes, 74 deles atendem alunos com deficiências. O critério utilizado para o envolvimento e participação dos professores para responderem o questionário foi a partir da vontade e disponibilidade destes. Foi lançada a proposta aos professores que se encontravam na escola, nas visitas realizadas, porém, alguns professores até se interessaram em participar, mas, justificavam-se alegando falta de tempo. Deste modo, os professores que se dispuseram a responder o questionário tiveram um mês para devolver o questionário respondido.

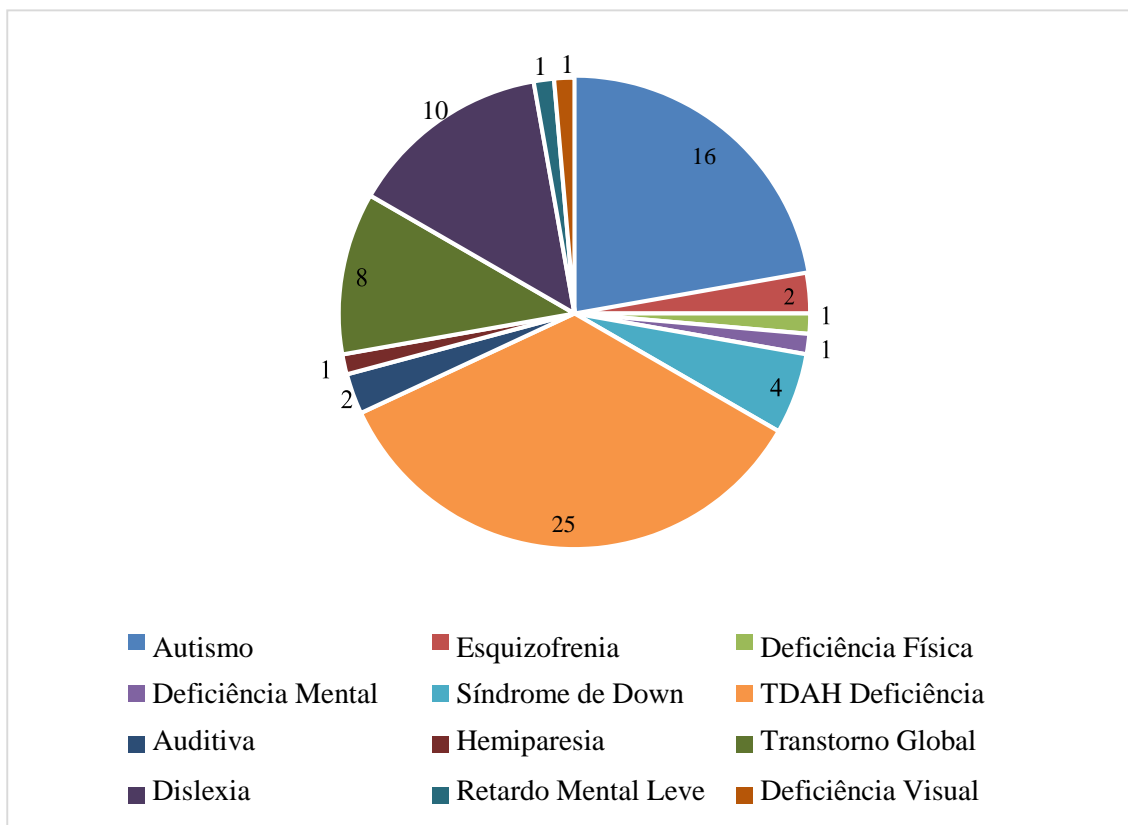
Foram utilizados questionários com respostas fechadas com as alternativas previamente estabelecidas. Antes do envio do questionário, foi realizada uma visita às escolas da Rede Municipal de Ensino, com enfoque na zona urbana. Na ocasião, considerou-se relevante apresentar para a equipe diretiva da escola, bem como para os

professores que estavam presentes na escola, os objetivos da pesquisa e a relevância da participação dos docentes, levando-se em conta que são os docentes o público alvo desta pesquisa. Foi sondado na ocasião, quais os professores que estavam dispostos a responder o questionário. Assim, deu para ter uma noção da representação dos professores que iriam participar da pesquisa.

O questionário foi composto por 26 perguntas aplicadas a 45 (quarenta e cinco) professores que têm nas suas salas de aulas, alunos com deficiências. Marconi e Lakatos (2013) salienta que o questionário é um importante “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, quem devem respondidas por escrito sem a presença do entrevistador” (2013, p. 201). Os dados coletados serão devidamente analisados e expostos por meio de comparações analíticas, gráficos, tabelas que foram transcritas durante a pesquisa. Para maior dinamismo foram selecionados determinados resultados das perguntas inquiridas aos professores. Esse critério fez-se também necessário em razão de clareza e objetividade na apresentação dos resultados obtidos.

Um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva é o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. Foi perguntado se os professores concordam com esta afirmação e dos 45 professores entrevistados, todos concordaram, representando 100% de concordância.

Gráfico 1 – Tipos de deficiências apontados pelos professores.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Considerando a diversidade de alunos nas escolas regulares do ensino público e a multiplicidade de deficiências que estes podem apresentar, os professores foram perguntados sobre quais as deficiências que os seus alunos apresentam. As respostas de cada professor demonstram as singularidades presentes no universo da sala de aula. São apresentadas no Gráfico 1 os tipos de deficiências dos alunos que foram apontados pelos professores. É perceptível verificar que os maiores índices apresentados correspondem respectivamente ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ao autismo e à dislexia.

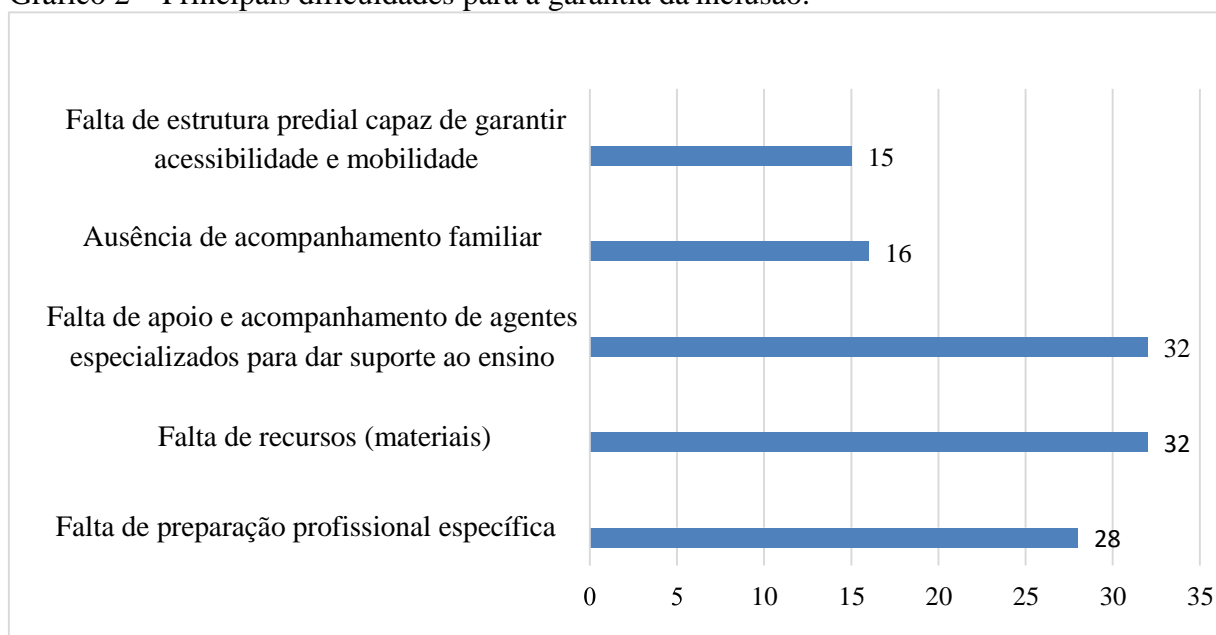
O TDAH tornou-se uma condição bastante polêmica, já que um dos tratamentos mais comuns é a utilização da Ritalina (cujo princípio ativo é o Cloridrato de Metilfenidato). A medicação é uma substância que auxilia indivíduos, com aquele transtorno, a controlar a sua hiperatividade. Em consequência, permite uma melhor concentração, por exemplo. Fato que é bastante recomendado em relação aos alunos diagnosticados com TDAH. O uso da medicação torna-se controverso justamente porque a prática assumiu certo aspecto de controle social disciplinar através de um discurso da

Medicina. No fim, em casos diversos de TDAH, haveria uma perspectiva do que se chamaria de controle dos corpos, ou seja, dos indivíduos. Essa perspectiva é interpretada como contida no discurso médico porque objetivaria, por conseguinte, uma espécie de contenção de caráter social (CARVALHO *et. al.* 2015).

No entanto, no caso de Itabaiana, há várias indicações de TDAH e, na prática, os demais tipos de deficiências não possuem laudo médico. São provenientes das declarações apresentadas pelos professores e familiares dos alunos. Esse aspecto, em uma primeira análise, poderia corroborar para até a invalidade dos dados. Porém, tal contradição revela, pode-se dizer, certa cultura e dificuldades em lidar com a diversidade de crianças e com os diferentes modos de ser e de estar no ambiente escolar. Uma dessas características são as omissões dos entes federativos com relação à Educação. Afinal, há ainda significativas carências em termos de cobertura de assistência de caráter social. Aspecto que fica evidenciado, neste caso particular, de mera aferição de quais são as deficiências mais comumente encontradas entre as crianças na escola. A precária assistência aos cidadãos, em relação à Escola Inclusiva torna visível a pouca coordenação de serviços distintos, neste contexto de Escola e Serviços de Saúde Pública. O reflexo, então, é ausência de alguns laudos médicos a atestar quais indivíduos têm deficiência e quais seriam elas. Elemento que seria fundamental para que a escola realize o trabalho de atendimento e inserção desse aluno na Educação Regular. Outro aspecto que se depreende das respostas obtidas, ainda com relação à falta de laudos médicos, são as dificuldades das famílias. Um primeiro fator está correlacionado àquele aspecto de precariedade de serviços de assistência social. As escolas públicas são compostas, em geral, por estratos sociais mais baixos e que, por isso, dependem de serviços públicos como os de saúde e de educação, por exemplo. Desta feita, algumas famílias, em razão da insipiência destes serviços públicos, não têm o adequado parecer a respeito da deficiência que ocasionalmente seu filho possui. Contraditoriamente a esse último, por vezes, as famílias não levam seus filhos aos órgãos de saúde pública. Duas características explicam tal comportamento. Uma delas é a pura e simples desinformação. Já a outra característica é o temor pela estigmatização da criança com o parecer dado pelo laudo médico. Há uma apreensão de que a criança fique marcada pela deficiência que acaso possua, provocando uma literal invisibilidade do aluno. Assim, cria-se uma espécie de identidade daquela criança, não por ela mesma, mas em razão da deficiência, que pode gerar estereótipo, pois não enxerga suas outras potencialidades (FLORES. 2016; COSTA. 2013).

Então, quando alguns pais e professores indicam quais são as deficiências dos alunos e não os apropriados pareceres médicos revela-se todo um contexto de lapsos. Se por um lado, os dados se tornam limitados para se visualizar e analisar quantos são e quais as suas respectivas deficiências, já por outro lado, demonstra-se cabalmente o ainda despreparo da sociedade em lidar com certos problemas. Fica a imagem de ações empreendidas sem o devido planejamento por falta da compreensão exata dos casos específicos. Por razões como esta, as ações da Escola Inclusiva poderiam tomar a perspectiva de serem o produto de iniciativas individuais, isoladas, quase que heroicas (pelos sacrifícios pessoais, por vezes, realizados) e com pouca ou nenhuma coordenação. Em outras palavras, o quadro que se afigura é dos imensos desafios ainda a serem enfrentados.

Gráfico 2 – Principais dificuldades para a garantia da inclusão.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Foi perguntado aos professores quais as principais dificuldades para efetivação e garantia da Inclusão. A partir dos resultados foi elaborado o Gráfico 2. De acordo com as respostas dos docentes, ficou evidente que a maior dificuldade apresentada reside na falta de:

- a) Profissionais especializados para dar suporte ao atendimento aos alunos com deficiência;
- b) Formação especializada dos professores;

- c) Recursos materiais, com destaque para a inadequada estrutura predial a fim de garantir acessibilidade e mobilidade.

Os dados demonstram a dificuldade essencial na efetivação da Educação Inclusiva que se reflete na carência de suporte. Esse aspecto claramente observado nas demandas, além de pessoal habilitado e professores qualificados para lidar com os discentes que apresentam deficiência. Foram assinaladas também as dificuldades em relação aos familiares dos alunos com deficiências, em virtude de um efetivo acompanhamento dos seus respectivos filhos no universo da escola. Somados a tais problemas, há ainda a falta de investimentos em uma estrutura física que se adeque às necessidades daqueles alunos que necessitam de cuidados específicos.

Os dois primeiros pontos sinalizados pelo questionário se dirigem a uma mesma questão: pessoal e formação adequada para o atendimento dos alunos com deficiência. Há, por conseguinte, a compreensão dos professores que lidam com demandas às quais não está, necessariamente, habilitada. Em outra perspectiva, também há a queixa de falta de suporte de pessoal especializado. Na ótica dos profissionais da educação, tais necessidades são provocadas pelo entendimento de que certas deficiências dos alunos impõem ações específicas a partir de procedimentos sistemáticos próprios a cada caso. Saber como agir em relação à demanda do aluno e no momento em que ela ocorre. Dar a resposta adequada, para não se reproduzir constrangimentos, invisibilidades, desestímulos ao discente e à família. Enfim, para se dar viabilidade à Educação Inclusiva.

Com relação ao suporte de pessoal especializado, compreendem os professores que haveria algumas necessidades de atendimento além do que compete aos profissionais de educação. São conhecimentos específicos, os quais, aos docentes não se sentem preparados. Neste caso, trata-se de intervenções de outros profissionais habilitados a lidar com certas limitações e/ou características. Situações essas mais propriamente ligadas a atividades de, por exemplo, psicopedagogo, psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Profissões e saberes não necessariamente direcionados à atividade docente. Porém, na modalidade da Educação Inclusiva, devido às exigências de atendimento que podem surgir, os profissionais apontados podem se tornar peças de apoio fundamentais. Os docentes ressentem-se da falta de tais profissionais, por conseguinte, do suporte que eles proporcionariam para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva.

Ao direcionar a perspectiva das respostas dos professores para si mesmos, observamos suas inquietações e problemas pessoais. Ao trabalho docente se impõem as

questões cotidianas que, por si só, já são um desafio. Então, depara-se o professor com alunos com deficiência. A ansiedade provocada pela insegurança fica nítida, já que os docentes expressaram categoricamente que reconhecem o seu despreparo. O que nos faz perceber que não há uma rejeição daqueles profissionais em si pela Inclusão. Os professores anseiam, em certa medida pela necessidade de certo arcabouço de conhecimentos. Isso a fim de se sentirem seguros em sua atuação e de darem respostas efetivas ao processo de inclusão nas suas respectivas salas de aulas.

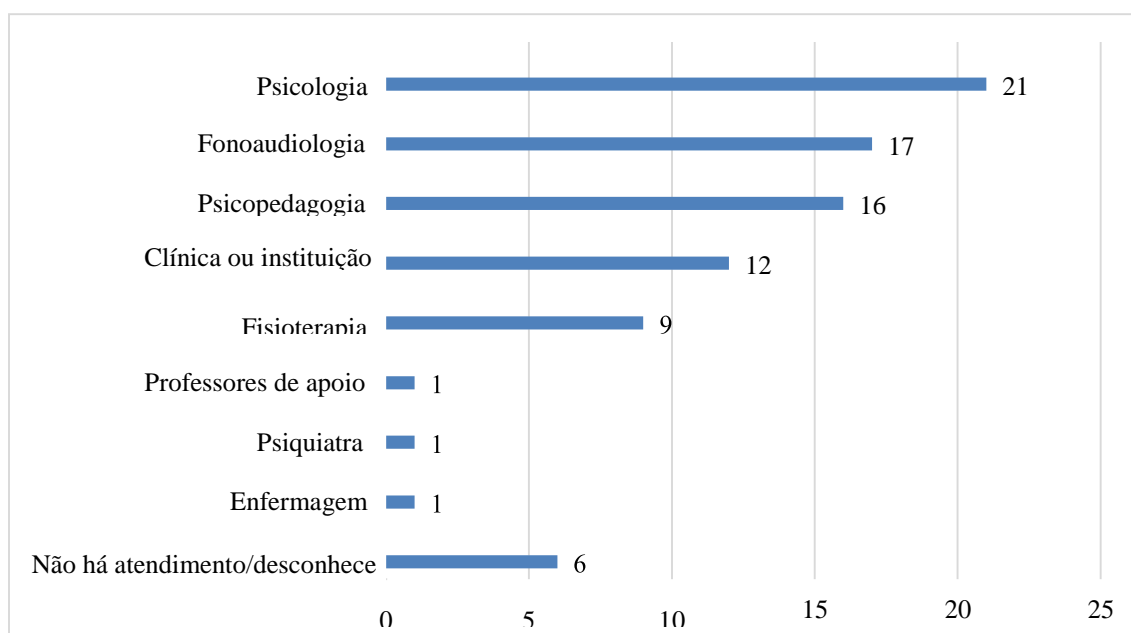
Entre as adaptações arquitetônicas reclamadas pelos professores, a partir das anotações no caderno de campo, pode-se destacar: ausência de rampas e salas de recursos multifuncionais, a existência de pisos irregulares (com vários desníveis, por exemplo), falta dos pisos táteis e banheiros sem as adequações específicas. As características das deficiências de alguns alunos exigem aquelas adequações estruturais. Afinal, há crianças, por exemplo, com problemas motores que dependem de corredores para facilitar a locomoção, bem como de banheiros adaptados. Outro exemplo é o caso de crianças com deficiência visual, as quais, precisariam de pisos táteis para lhes dar maior autonomia dentro da própria escola. Além da limitação arquitetônica, há, por exemplo, falta de materiais próprios para o atendimento de alunos com deficiência auditiva e visual. Neste sentido, os profissionais de ensino demonstram sua frustração com todo esse conjunto de precariedades. Fatores que expõem tanto a falta de investimentos públicos em relação à Educação Inclusiva, dificultando sua efetivação, quanto certo sentimento de desprestígio da Educação em relação aos seus docentes. Instituições e pessoas, às quais parecem não compreender e se sensibilizar justamente com as questões sociais que deveriam amparar.

A falta de acompanhamento familiar foi destacada de maneira um tanto distinta. Isso em razão de seu suporte ser imprescindível para o desenvolvimento das crianças com deficiência e por já ter sido explorado na análise do Gráfico 1, logo anterior. Os dados apresentados pelo questionário demonstram muita preocupação dos professores com relação à falta de acompanhamento familiar. Isso se deve basicamente a dois fatores diferentes, mas conjugados. Um é a falha compreensão de que a escola é a responsável unicamente pela criança com deficiência. Um clássico equívoco oriundo do senso comum de não se delimitar pertinentemente à educação formal da informal ou familiar. Aquilo que seria, por conseguinte, as atribuições da socialização primária e da secundária. Esse aspecto de engano entre os tipos de educação também poderia vir de certa omissão dos pais que transferem à escola papéis que, na verdade, são seus.

O outro ponto é aquele já observado na análise do Gráfico 1, sobre a dificuldade de aceitação das famílias com relação a determinados tipos de deficiência e como lidar com elas. A compreensão é a mesma, há a possibilidade de receio por estereotipar as crianças em razão de suas respectivas deficiências. Fato que acarretaria na invisibilidade e, mais ao extremo, uma impossibilidade de desenvolvimento da criança. Veria a limitação e não a pessoa. Ao se enxergar somente as limitações, não se viabiliza o que poderiam ser as potencialidades daquelas crianças. Independentemente por quais vieses, o que as respostas dos professores apontam é a sua percepção de que a família é um elemento chave para a Escola Inclusiva. A não participação do núcleo familiar da pessoa com deficiência fragiliza significativamente o processo de Inclusão.

Assim, ao se reunir os dados, temos a perspectiva dos professores que têm pouco suporte para a efetivação da Educação Inclusiva. Além disso, também existe a ótica que tal modalidade de ensino, por sua complexidade, não pode ser realizada sem um conjunto diversificado de recursos materiais e humanos. Porém, nesse aspecto, as respostas dos docentes assentam que, em sendo a educação, representada nesta pesquisa, de caráter público, há por parte das docentes dificuldades em trabalhar com os alunos, considerando as exigências atuais e as diferentes realidades dos alunos. Em se tratando de contemplar todos os alunos de um modo geral, considerando as diferentes necessidades, os obstáculos diários, os desafios para a classe docente estão cada vez mais acentuados.

Gráfico 3 – Quantidade de alunos que recebem atendimento profissional especializado.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Os professores foram indagados sobre quais atendimentos profissionais especializados os seus alunos com deficiência têm acesso. Alguns alunos apresentam mais de uma categoria de necessidade de atendimento, portanto, podem necessitar de mais de um atendimento especializado. Dentre os quais:

- ✓ 46,7% dos alunos possuem acompanhamento com profissional da psicologia;
- ✓ 37,8% são acompanhados por profissional da área de fonoaudiologia;
- ✓ 35,6% por um (a) psicopedagogo (a);
- ✓ 26,7% frequentam clínica ou instituição especializada;
- ✓ 20% por um (a) fisioterapeuta;
- ✓ 2,2% por um (a) professor (a) de apoio;
- ✓ 2,2% por um (a) psiquiatra;
- ✓ 2,2% por profissional de enfermagem
- ✓ 13,2% não tem nenhum tipo de atendimento especializado ou o (a) professor (a) desconhece da existência do atendimento.

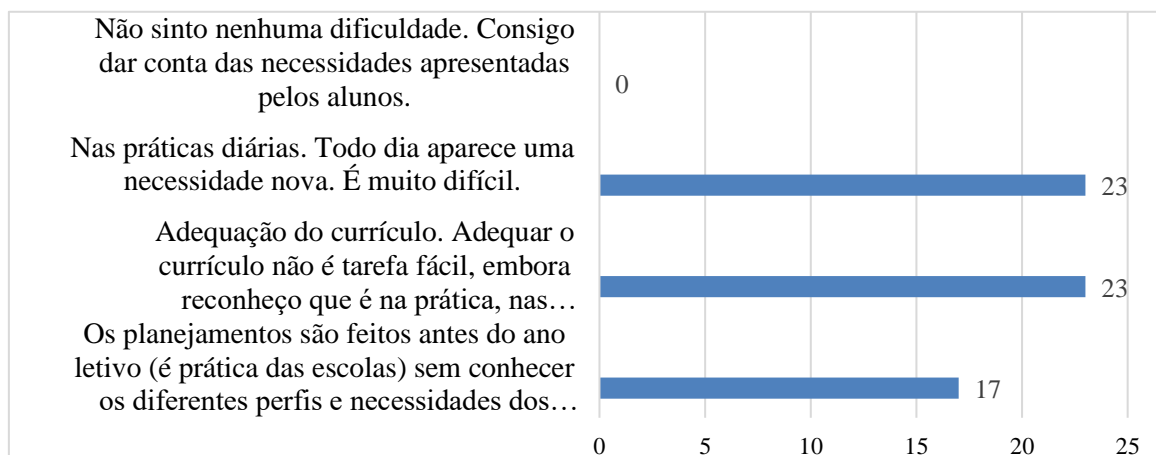
Ao se depurar os dados, 91,1% dos professores apontaram que percebem alguma diferença no processo de aprendizagem dos alunos, quando estes dispõem de acompanhamento profissional especializado. Houve um melhor desenvolvimento dos alunos e de forma considerável. Em consequência, ter um atendimento especializado, qual seja, reflete no desenvolvimento dos educandos. A concentração dos alunos às aulas, suas respostas aos conteúdos e à socialização, melhor desenvolvimento motor, entre outros aspectos, foram observados pelos professores. Nesse caso foram assinalados, pelos professores, em diálogos posteriores à aplicação dos questionários e anotado no caderno de campo. A conclusão é praticamente uma obviedade: a de afirmar a importância de atendimentos especializados, quando esses são necessários. Afinal, constata-se notória melhora dos alunos em diversos aspectos e que contribuem para os objetivos da escola em si, mais ainda da modalidade Inclusiva. Certamente, sem tais atendimentos, o desenvolvimento dos discentes fica comprometido, já que não há diagnósticos das distintas deficiências, por exemplo. A partir dos resultados é que se toma o conhecimento dos diversos suportes terapêuticos, entre outros, que a criança necessitará.

Porém, 8,9% dos professores responderam que não percebem nenhuma diferença. Ou seja, para estes casos, os professores alegam que, de algum modo a criança não está correspondendo ao tratamento. No entanto, não ficaram claras as razões dessa

suposta não-progressão dos alunos. Além do que, igualmente não ficaram explícitas as razões que contribuem para com aqueles alunos que não tiveram um desenvolvimento destacável (segundo os docentes), em virtude de algum atendimento que receberam. Ainda que por um percentual largamente minoritário, chama a atenção tal percepção controversa à maioria. Afinal, alguns daqueles atendimentos, realizados por profissionais especializados, têm por base anos de experiências acumuladas e pesquisas, inclusive. Para os professores, houve a falta de resposta aos atendimentos ou respostas talvez mais lentas? Essas indagações ficam para explorações posteriores, surgidas das conhecidas imprevisibilidades de uma pesquisa. Assim, não foi alvo de análise mais aprofundada nesta dissertação, já que não corresponde aos objetivos da pesquisa e em virtude do pequeno percentual apontado.

Em suma, a análise dos dados desse Gráfico 3 opera no sentido de reforçar os argumentos do Gráfico 2. Existe uma clara observância da melhora dos discentes em virtude de atendimentos especializados. Em consequência, não há como pensar na implantação da Escola Inclusiva sem tais atendimentos. Carências, leniências e a simplesmente ausência de atendimentos específicos comprometem a proposta educacional da modalidade Inclusiva. Além do aspecto da falta dos devidos suportes em si, ocorre desencorajamento de alunos e profissionais do ensino à Inclusão. Afinal, as iniciativas e ações tornam-se processos mais pessoais e intuitivos do que baseados em vivências e execução de trabalhos sistemáticos, empreendidos de forma articulada entre os vários profissionais e instituições envolvidas.

Gráfico 4 – Principais dificuldades encontradas pelos professores com o processo de inclusão.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Foi perguntado aos professores quais são as principais dificuldades encontradas por eles com o processo da Inclusão na sua sala de aula, como apresentado no Gráfico 4. Em menor proporção, os professores apontaram a inadequação dos planejamentos anuais. Porém, é preciso considerar o caráter de que tais planificações são uma programação geral. Enquanto esse aspecto de previsão de trabalho, as planificações determinam as ações pedagógicas a serem tomadas como base ao longo do ano letivo. São, por assim dizer, os caminhos referenciais a serem seguidos. Todavia, há sempre as eventualidades cotidianas. Elas são aqueles pontos fora de cálculo, os quais nenhum planejamento dará realmente conta.

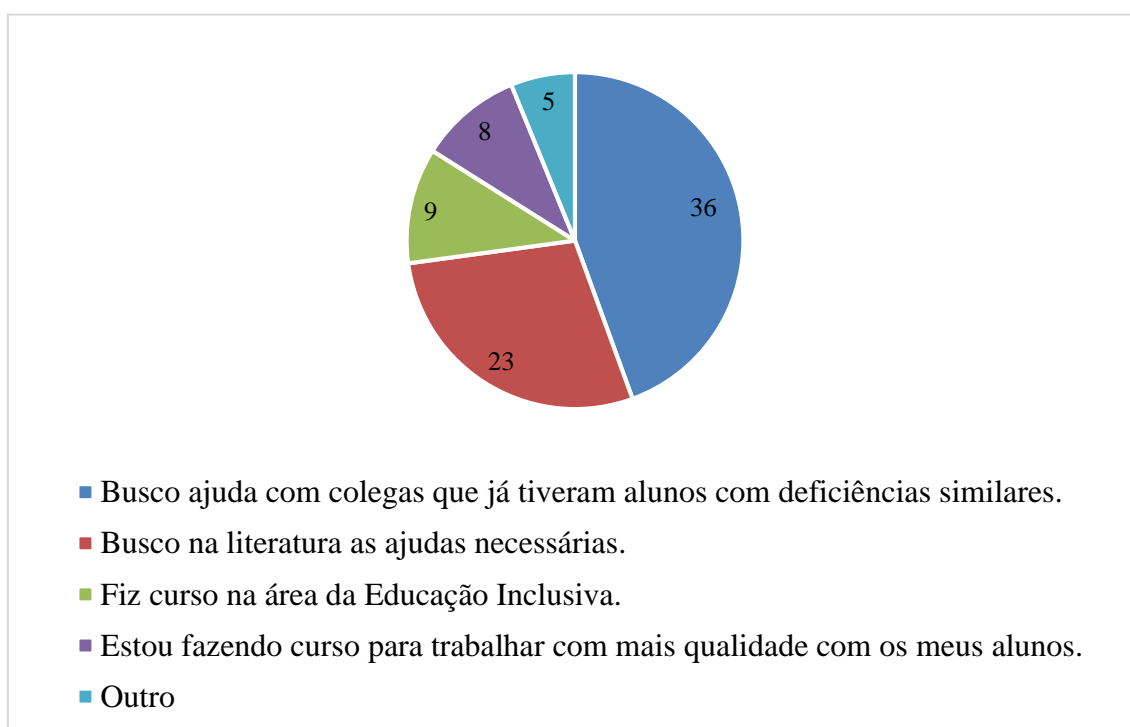
Segundo Certeau (1998), os planejamentos anuais corresponderiam às estratégias, que são a estrutura essencial de ordenação das ações. Desta feita, aqueles planos têm a dupla funcionalidade de mapear e de esquemematizar quais são as ações e como devem ser empreendidas. Isso, a fim de dar o encaminhamento dos trabalhos pedagógicos a partir de um conjunto de procedimentos a serem operacionalizados. O próprio autor francês, em consequência, chama de “[...] estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado” (CERTEAU, 1998, p. 99). Ao se tomar o pensamento do autor, por analogia à Educação e ao dado (a respeito da inadequação dos planejamentos), pode-se aferir que os professores apontam a realidade do seu cotidiano em certa consonância com a argumentação de Certeau (1998). Os planejamentos anuais jamais estarão completamente adequados, já que são um cálculo que busca enquadrar a realidade. Os processos sociais, entre eles a Educação, são correntes de força quase própria, havendo sempre imprevistos. Então, os docentes demonstram com sua inquietação, registrada nesta pesquisa, que há demandas cotidianas que não podem ser abarcadas em um grau extremado de antecipação.

Em consequência, apesar de os planejamentos anuais serem a base dos trabalhos pedagógicos, efetuando e determinando as ações necessárias, o cálculo apresenta margens. O cotidiano impõe situações díspares que requerem uma resposta imediata. A escola não é diferente a essa regra. Qualquer profissional experimentado da Educação conhece bem tal circunstância. O aspecto foi bastante assinalado pelos professores, já que existe uma notória preocupação deles com as práticas diárias. Condutas comumente desassossegadas pelos desafios das questões que o dia a dia traz. Isso é comum à realidade do ensino em si, e se acentua no modelo de Inclusão. Afinal, o que os professores apontam

como algo súbito a visualização de alunos com deficiência e como lidar com eles. O agir torna-se, então, mais desafiador porque parece ser tão maior ainda a demanda apresentada pelo cotidiano da Inclusão. Em outras palavras, os profissionais da educação têm que se defrontar com necessidades para as quais não se sentem necessariamente preparados ou assistidos.

Para Certeau (1998), no campo de fora da estratégia (o planejamento), é o que denomina de “[...] tática (que é a) ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...] Em suma, a tática é a arte do fraco” (1998, p. 100-101). Tática, enfim, é a arte de arranjar uma situação a qual não se dispõe, a princípio, de qualquer previsibilidade. Essa arte do fortuito apoia-se, por conseguinte, sobre aqueles pontos imprevisos que recaem sobre a vivência e até certa intuição e tato. Na lide dos professores da Educação Inclusiva é mister ter a desenvoltura e a flexibilidade de perceber e situar os alunos com deficiência, bem como todos os demais. Afinal, o objetivo desse modelo de ensino é a percepção de um conjunto e não apenas a parcialidade daqueles com deficiência.

Gráfico 5 – Metodologias utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos com deficiências.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Dos 45 professores entrevistados, 36 apontaram que buscam ajuda com os colegas que tiveram experiência similares. Outra parte significativa, que corresponde a 28% das entrevistas, alegou que busca suporte nas leituras. Realizam pesquisa bibliográfica de maneira não necessariamente orientada por especialistas na área da Inclusão. Evidenciou-se também que 21% do universo pesquisado possui ou está em um curso específico sobre Inclusão. Fato que sinaliza ainda certa precariedade no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência. Fragilidade igualmente reforçada pelos dados percentualmente minoritários. Qualitativamente indicam, de forma semelhante, as dificuldades da modalidade de ensino inclusivo em relação a um direcionamento mais habilitado por uma formação específica.

Somando-se aos professores que buscam ajuda de colegas e de leituras, sem necessariamente terem orientação de profissionais, representam a maioria percentual. Os dados demonstram que os professores ainda têm pouca assistência específica. Em geral, a atividade de Educação Inclusiva segue sem os devidos suportes (como já visto nos dados dos Gráficos 2 e 3). A iniciativa da Inclusão infere sobre a responsabilidade dos professores e equipes diretivas escolares, ou seja, aqueles mais diretamente ligados aos alunos com deficiência. Destaca-se, cada vez mais, o trabalho quase individual, desarticulado e sem os devidos aportes, os quais dependem de políticas públicas

A impressão de ação individual em destaque neste Gráfico 5, torna-se mais evidenciada pelo pequeno percentual de professores que fizeram ou fazem cursos na área da Inclusão. Nas conversas posteriores à aplicação dos questionários, e anotadas no caderno de campo, esse universo minoritário de docentes revelou sua disposição em relação a tais cursos. Na integralidade, os profissionais do ensino tomaram a iniciativa de buscar os cursos sobre Inclusão. Não havia nada semelhante oferecido por órgãos públicos, segundo afirmaram. Em consequência, aqueles cursos eram oferecidos e ministrados por instituições privadas. Assim, os professores arcaram ou arcam com o ônus de sua especialização. Em outras palavras, as iniciativas de efetivação do processo de Inclusão parte dos professores.

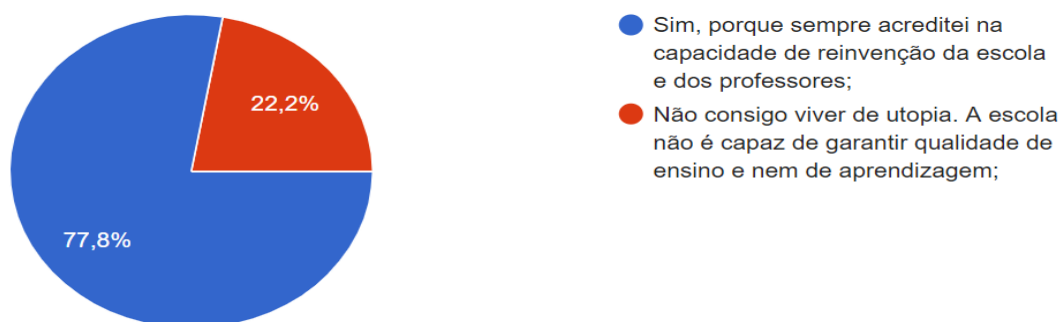
Os dados demonstram que as metodologias utilizadas na Educação Inclusiva, igualmente dependem das ações dos docentes e equipes diretivas em contato direto com os alunos. A sistemática de analisar, planejar e operar, portanto, cabem as unidades de ensino, representadas pelos profissionais da educação. Desta feita, cada escola, potencialmente, produz seus meios de atuação a partir de suas necessidades e realidades

particulares. Fato que é positivo, afinal as unidades tomam para si o protagonismo em suas bases. Porém, por outro lado, as unidades deveriam articular em uma rede. Rede essa cuja iniciativa pública teria não apenas os meios, mas o dever de tornar fato. Sem tal articulação, as iniciativas ficam isoladas, desconhecidas e sem os aportes necessários tanto de efetivação quanto de compartilhamento das experiências construídas. Assim, não se constitui em um modelo a ser coparticipado.

Ao se pensar em metodologias é igualmente necessário considerar os currículos, foi perguntado aos professores a respeito desse processo em suas respectivas unidades. Do total, 46,7% dos entrevistados afirmaram que foram consideradas as multiplicidades e especificidades dos alunos com deficiências. Quer dizer, docentes, equipes pedagógicas e diretivas buscaram vislumbrar, em seu planejamento, os alunos com deficiência. Esses profissionais tomaram tal iniciativa para si provocados pela presença daqueles alunos. Significa dizer que perceber a presença da criança com deficiência, em suas especificidades e necessidades é que faz iniciar o projeto da Inclusão.

No entanto, do universo de entrevistados, 53,3% não produziram adequações de currículo em razão da presença de crianças com deficiência. As escolas desse grupo têm em seus quadros alunos com deficiência. Então, por que não adequaram seus respectivos currículos? A justificativa apresentada é de caráter socioeconômico. A maioria dos professores têm mais de um vínculo. Há tanto aqueles que trabalham em diferentes unidades da rede pública, municipal e estadual, quanto aqueles que também atuam no setor privado. Assim sendo, alegam dificuldades para se dedicar ao planejamento específico que a modalidade inclusiva exige. Percebe-se que a característica de certa precarização da profissão docente torna-se um elemento de fragilidade para a Inclusão. Afinal, a Escola Inclusiva requer dedicação de tempo, dadas as variadas questões que se impõe à sua implantação. Aqui, então, enfatiza-se as dificuldades socioeconômicas inerentes à profissão docente.

Gráfico 6 - Considerações dos docentes sobre a capacidade de reinvenção da escola para atender os alunos com deficiência.



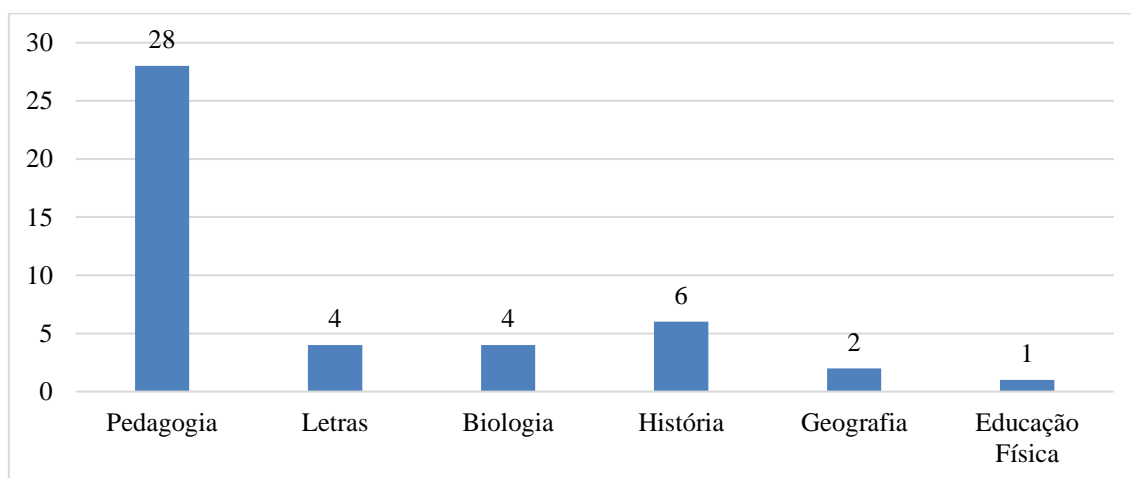
Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

De acordo com Beyer (2005), nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção. A partir do ponto de vista do autor, foi perguntado se os professores acreditam que a Educação Inclusiva representa uma possibilidade de corrigir a negação do direito de todos os cidadãos à escola. Dos entrevistados, 86,7% dos docentes responderam que sim. Quer dizer, esse grupo de entrevistados veem a possibilidade de implantação da Educação Inclusiva como fator de democratização do processo educacional. Isso, apesar de todos os problemas até o presente momento elencados. Adversidades de ordens diversas, que o senso comum naturaliza à Educação de uma maneira geral. Porém, representa como a sociedade brasileira vê a Educação e sua complexidade própria. Por um lado, há a construção de um discurso de valorização do ensino como elemento fundamental de desenvolvimento social. Discurso esse reiterado ao quase cansaço. Porém, por outro lado, o discurso de valorização da Educação mostra-se bastante limitado pela mesma sociedade que o entoa. A concretização do pensamento é bem menor do que os fatos, vivenciados por aqueles que trabalham com educação e os estudantes.

Os outros 13,3% responderam que não acreditam na possibilidade de reinvenção da escola. Diz esse grupo minoritário que a Escola Para Todos nunca existiu e que a instituição sempre foi seletiva. Esse caráter mais pessimista advém de dois pontos fundamentais: descrédito e cansaço. Aquela conjectura de fronteira entre o discurso e a realidade é o primordial elemento gerador desse pessimismo. Os docentes enfrentam a si próprios os sentimentos oriundos de uma percepção de impotência. Ver, sentir, querer fazer e não ter os meios nem o apoio. Ao longo de anos de exercício de profissão, transcorridos em intenso desgaste físico-emocional, emergem aquela decepção e cansaço.

Relataram os professores as suas angústias em relação à profissão e ao ato em si da docência. Ao se confrontarem tais relatos aos desafios da Inclusão que em si exige uma dedicação mais veemente, os ânimos se mostram já muito entorpecidos. A sensação é de uma sobrecarga sobre uma outra já por demais difícil. É a exigência sobre outra sem quaisquer apoios ou compensações. No geral, é esse sentimento que provém dos profissionais de ensino e, nesta pesquisa em especial, daqueles que manifestaram sua descrença sobre a Inclusão.

Gráfico 7 - Formação dos professores.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

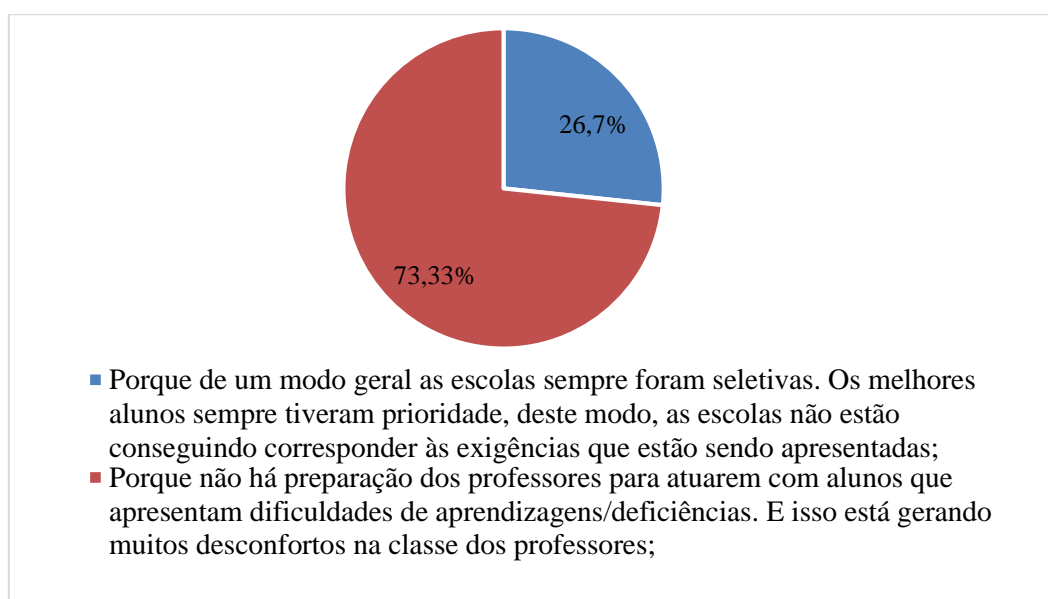
Ao se fazer o levantamento dos professores por formação, chegou-se aos dados apresentados pelo Gráfico 7. Em razão de o conjunto de escolas trabalhadas serem de Ensino Fundamental e dos alunos serem egressos do Fundamental Menor, a maioria expressa dos docentes são Pedagogos. Esses profissionais atuam nas séries iniciais do Ensino Regular: Educação Infantil e do 1.º ao 5.º ano. Em proporção bem inferior, o levantamento percebeu o encadeamento de alguns professores de formação específica. Eles atuam nas séries do Fundamental Maior: 6.º ao 9.º ano. O que os dados dos professores demonstram é que há uma concentração de alunos naquelas séries iniciais da Educação Infantil e Fundamental Menor. Em ambas as modalidades do Ensino Regular, existem 32 alunos com deficiência. Na etapa subsequente, registrou-se 15 alunos. Afere-se, em consequência, uma queda significativa das crianças com deficiência para as etapas seguintes. Logo, a Educação Inclusiva mostra-se afunilada.

A pesquisa, em razão do seu recorte, não apresenta dados a respeito do Ensino Médio. Tal levantamento fica para abordagens posteriores, já que nenhuma investigação

acadêmica pretende o esgotamento do assunto. Não raro, uma pesquisa aponta outros vieses de indagação sobre um problema. Aspecto que este trabalho encontrou por algumas vezes. Característica que indica como as pesquisas a respeito da Educação Inclusiva ainda são um campo aberto. Tal constatação pode representar a retomada desta percepção no sentido do afunilamento da Educação Inclusiva, mesmo que não se tenha feito o levantamento no Ensino Médio. Porém, o número de alunos com deficiência de uma etapa para outra (do Ensino Fundamental) e a concentração de Pedagogos (que têm aqueles alunos em suas respectivas turmas) indicam claramente uma dificuldade de ascensão dessas crianças às etapas seguintes. Não apenas uma dificuldade dos alunos em si em relação à ascensão, mas dificuldades de logísticas, muitas delas já abordadas logo anteriormente neste trabalho.

As próprias dificuldades do sistema de Educação Regular em si, somados aos da modalidade Inclusiva não representa meios de promoção de alunos com deficiência na Educação. Compreende-se, por conseguinte, uma espécie de velada noção de senso comum que crianças com deficiência têm apenas que se ocupar na escola, como se o espaço fosse tão somente um local de resguardo. Em razão desse aspecto, justifica-se a concentração de discentes em séries iniciais. No geral, assistidos por Pedagogos, que são igualmente percebidos por aquele senso comum, como uma espécie de amas-secas e não profissionais que poderiam atuar a partir de planos sistemáticos, cujo objetivo não é o mero assistencialismo.

Gráfico 8 – Escola para Todos.



Fonte: Questionário aplicado aos professores. Gráfico elaborado pela própria autora.

Foi questionado aos professores as razões pelas quais os princípios da Escola para Todos, ao buscar atender às diferenças, causarem conflitos no meio educacional. Apesar de certa subjetividade da pergunta e até assemelhar lugar-comum, a indagação se fez mister em virtude da própria essência desta pesquisa que reflete sobre a pessoa humana. Há, por conseguinte, a consciência de que, em alguma medida, as dificuldades da Escola Inclusiva transcenderem os elementos de aportes e se conectarem às próprias resistências dos indivíduos em aceitar o convívio com as diferenças. É algo intrínseco ao ser humano haver diferenças, é igualmente peculiar as pessoas rejeitarem tais distinções. O questionamento buscou quantificar a complexa tarefa de análise, representando-a no Gráfico 8.

Um pequeno percentual dos entrevistados apontou para a improbabilidade de implantação da Escola Inclusiva sob a justificativa de uma característica particular da Educação em si: seu caráter seletivo. Em consequência, creem esses interrogados que já haveria *a priori* uma espécie de barreira estrutural que impediria a instituição da modalidade Educacional Inclusiva. Há aqui certa percepção de naturalização dos fatos. Existiria, por consequência, uma obstrução anterior que, por tal aspecto, potencialmente bloquearia qualquer possibilidade de Inclusão na escola. Se a natureza do questionamento é bastante subjetiva, é igualmente subjetivo, quase especulativo, salientar que a ótica aqui é, portanto, de certo fatalismo. Essa característica poderia vir de uma visão semelhantemente seletiva, a confirmar uma suposta inflexibilidade de elementos sociais, especificamente do processo de Educação.

Já o segundo grupo de entrevistados, a ampla maioria, aventou a possibilidade da Inclusão na escola, com grandes ressalvas. Condicionantes essas que resvalam, em alguma medida, no mesmo ponto de vista de atentar para uma inflexibilidade da possibilidade de Inclusão, como a do grupo entrevistado de opinião minoritária. Apesar de paradoxal, essa análise se baliza no aspecto de que, embora os pouco mais de 73% dos professores afirmarem a possibilidade da instituição da Escola Inclusiva, este fator esbarra em essencial obstáculo. O empecilho seria o despreparo dos docentes em lidar com alunos com deficiências e os conflitos surgidos a partir dessa ação.

No fim, o que as respostas revelam não é em si um quantitativo palpável que demonstre os respectivos posicionamentos quanto à Inclusão. O que as respostas demonstram é o elemento humano quanto ao conflito pessoal, que é oriundo, como já

mencionado, não apenas das dificuldades de suporte, mas das dificuldades de se lidar com a diversidade de alunos no mesmo espaço da sala de aula. Assumir tal responsabilizar-se e atender às diferenças, significa sair de uma zona de conforto, a qual nem todos estão propensos por formação e impedimentos pessoais ou sociais, por exemplo. Afinal, volta-se àquela ideia de que socialmente há uma tendência dos grupos de invisibilizar as distinções entre os indivíduos, ou seja, de empurrar para uma penumbra aqueles que fogem de um determinado padrão.

Então, qual seria a diferença entre os dois grupos do universo inquirido? A diferença é que o primeiro grupo se apresenta pouco inclinado à Inclusão. Justificam-se através de um quase literal paradigma social que, portanto, seria de improvável desconstrução. Em algum nível, o grupo assenta as dificuldades do sistema de Educação com as suas próprias dificuldades pessoais. Já o segundo grupo, que até afirma a possibilidade da Inclusão, demonstra seus anseios em *poréns*. É desejável e possível a Inclusão, porém há questões a se considerar. Entre essas questões, citaram a formação, a preparação dos profissionais do ensino. Tais elementos indicam um sentimento, algo que apresenta a percepção de falta de aporte dos gestores públicos. No entanto, semelhante ao grupo primeiro, esse segundo também apresenta um conflito pessoal em lidar com aquilo que é distinto ao padrão social, ainda que assintam as possibilidades de uma Educação Inclusiva.

Ao fim, para a institucionalização de uma Escola Inclusiva, é preciso refletir a respeito de uma série complexa de questões. Nesta dissertação, essencialmente considerada através dos questionários e respostas dadas pelos professores que trabalham diretamente na Educação e com os alunos com deficiência. Pode-se pensar sinteticamente a respeito da Inclusão, a partir do que os dados empíricos da pesquisa apontaram, em quatro pontos: suportes de Estado, formação dos professores, família e invisibilidade. Todos os pontos, obviamente, guardando entre si certas interconexões.

Entre as dificuldades mais destacadamente assinaladas para a implantação da Escola Inclusiva está nos precários suportes por parte do Estado. Há uma visão geral de que o agente público ainda pouco atua em favor da Inclusão. Aspecto esse contraditório ao que determina uma legislação específica sobre a Educação Inclusiva. Salientam os docentes que há carências de diversas ordens como, por exemplo, físico-estruturais e de materiais de apoio. Por fim, infere-se que a principal carência, na verdade, é a inexistência de uma clara e bem definida política pública para a Educação Inclusiva.

Os profissionais do ensino assinalam sobre si o problema da falta de preparo e formação para trabalhar com os alunos com deficiência. Esse aspecto está bastante ligado a omissão do Estado, afinal, sublinham os professores que não é adequadamente disponibilizado pessoal de apoio nem cursos de formação especializada. Esse último, quando ocorre, é usualmente empreendimento feito pelos docentes. Esforço individual baste problemático, já que a questão socioeconômica é um ponto de fragilidade dos professores, forçando-os a se dividir em mais de uma escola e/ou sistema a fim de obter um rendimento mais adequado. Fatos que dão a Educação Inclusiva um caráter de esforço intuitivo, não-sistemático e realizado nuclearmente pelas próprias unidades escolares. Por um lado, é positivo, pois pode gerar um movimento de base, por outro é um forte enclave à Inclusão, já que uma objetiva política pública dinamizaria a modalidade inclusiva de Educação.

Por se tratar, o universo pesquisado da escola pública, em geral, tem-se estratos socioeconômicos baixos. Igualmente corresponde aqui à questão aos aportes do Estado. Neste aspecto em particular, há a necessidade de uma política pública que articule distintos serviços de caráter social àquela população de baixa renda. Entre tais serviços, sobretudo, a Educação e a Saúde. Afinal, algumas crianças com deficiência precisam de atendimento especializado, a partir da indicação de laudos médicos. Aferiu-se que muitos alunos não possuíam esses documentos. Característica que acarreta em um desconhecimento das reais necessidades e de uma atuação inadequada às demandas das crianças. Em outra perspectiva, percebeu-se uma linha tênue entre certo despreparo e omissão dos familiares. Embora em vetores opostos, ambas as características se inter cruzam no aspecto da dificuldade de informação e aceitação de algumas famílias em relação às necessidades de suas respectivas crianças. Afinal, em muitos casos o laudo médico seria uma marca social vislumbrada pejorativamente. Aspecto que as famílias não desejam para os seus filhos.

Enfim, talvez seja possível dizer que, em grande medida, as questões da Escola Inclusiva se interconectem no processo de invisibilização social. A escola certamente não é uma instituição a parte à sociedade. O ambiente estudantil semelhantemente reproduz, entre suas paredes, os conflitos e contradições sociais. Entre tais contrastes há a segregação das diferenças. É comum nas organizações humanas o estabelecimento de padrões que determinam formas de agir, pensar e ser, por exemplo. Ao sair desse padrão, por qualquer motivo, o indivíduo é marginalizado de alguns processos sociais e benesses

que o grupo produz. Essas padronizações, em relação à Educação, segregam aqueles com deficiências.

As dificuldades e precariedades da Educação Inclusiva residem *in loco* em certos dogmatismos sociais de ignorar e rejeitar o estranho, o diferente da norma. Aspecto diverso é o que esta dissertação pretende ressaltar, a valorização da pessoa humana em suas particularidades. Em outras palavras, a base da Escola Inclusiva é o reconhecimento e a aceitação das diferenças. Por fim, a compreensão da pessoa humana em si, independentemente de quais sejam as suas particularidades.

SEÇÃO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é um direito universal, já que responde a anseios das sociedades por inserção daqueles separados de certos processos sociais. Entre esses processos, o fundamental a que esta dissertação explora: a Educação. Afinal, o acesso à cultura letrada e a sociabilidade, elementos da Educação, são direitos da pessoa humana, muito mais um valor do que uma imposição em si normativa. Assim sendo, a Educação Inclusiva representa a possibilidade de concretização palpável do valor humano. É, em outra linha, a legitimação dos indivíduos em suas diferenças. Sem, contudo, destacá-las como diferenças em si e sim como meio de percepção entre os indivíduos. Então, as diferenças entre os indivíduos deixam de ser distinções segregadoras para se tornarem uma potencial diversidade da pessoa e da sociedade.

Ao se estabelecer a pesquisa sobre um determinado corte epistemológico – marcos temporal e espacial – induz-se a racionalização da investigação. Ela se direcionou, então, ao espaço da Rede Municipal da cidade de Itabaiana, localizada na região do agreste do Estado de Sergipe. Tal escolha se fez em virtude de a pesquisadora morar em Itabaiana e trabalhar na Rede Municipal. Isso facilitou o levantamento empírico dos dados em razão da familiaridade com o espaço e a rede.

Assim, houve certas conveniências de acesso e, nas análises, o conhecimento da realidade da comunidade e sistema de educação. Fato que permitiu uma crítica mais acurada dos dados coletados. O único elemento contra a tal familiaridade estaria apenas naquilo que, em trabalhos acadêmicos, denomina de *apropriar-se* do objeto de pesquisa. Isso, no entanto, é uma preocupação corrente a qualquer investigação científica, já que é um fenômeno relativamente comum e bem conhecido do *métier* acadêmico. Portanto, a familiaridade foi mais um recurso do que qualquer outra questão em benefício da pesquisa.

Aquele aspecto de proximidade com o objeto de pesquisa ampliou as possibilidades da investigação em razão aos seus objetivos. Porque, afinal, o que se procurou responder foi como os professores, em suas práticas cotidianas, possibilitariam uma efetiva implantação de uma Educação na modalidade Inclusiva. A pretensão deste estudo é compreender como os educadores do município de Itabaiana encaram os desafios

da tarefa de lidar com crianças com deficiência. Na verdade, de lidar com as diferenças, encarando-as para si e para os demais educandos como diversidade.

Para tal foram feitos os levantamentos de dados através de questionários aplicados aos professores da rede, através da plataforma on-line do *Google Forms*. Esta ferramenta permitiu uma grande dinâmica e expansão de acesso aos professores. Embora, seja possível dizer que essa conveniência da atualidade quebrou um pouco o contato pessoal. No entanto, foi bastante importante para os elementos subjetivos, que são relevantes, em uma pesquisa como esta. Por isso, certo universo dos professores entrevistados e respectivas escolas foram visitadas. Em consequência, aquele aspecto de familiaridade, pelo reconhecimento próximo da realidade investigada, demonstrou sua relevância. Quer dizer, criou-se as compensações necessárias entre os meios de investigação que foram utilizados. Nos balanços da avaliação realizada, esses elementos, talvez em si contraditórios, proporcionaram o equilíbrio necessário.

Os resultados da pesquisa demonstram que os professores têm dificuldades. Essas complexidades se manifestaram de diferentes maneiras. Uma delas foi compreender os princípios inclusivos que deverão ser aplicados nas suas turmas de alunos diversos. Afinal, os professores em si são produto do modelo de uma escola tradicional. Escola essa configurada em um parâmetro de ensino homogeneizador. Hoje, aqueles mesmos professores se veem com o desafio de desenvolver práticas de ensino completamente distintas a que eles próprios foram educados. Tal conflito se tornou patente no questionário aplicado. Mostrou-se uma inquietação bastante significativa e uma problemática singular em relação aos dados e referenciais bibliográficos consultados. Por fim, os professores foram confrontados com a formação que tiveram.

Afinal, muitos dos que foram entrevistados têm muita experiência escolar, conforme assinalaram nas respostas do questionário. Neste aspecto, em sua parte de identificação, foi perguntado aos docentes a respeito do tempo de profissão, no qual se observou que a maioria dos professores é bastante experiente. Essa vivência não diz respeito somente a profissão, mas há toda uma bagagem que aqueles docentes tiveram ainda enquanto alunos. Assim sendo, seus olhares foram se acostumados com as diferentes facetas da exclusão.

Em razão desses aspectos, os professores revelam sentimentos de angústia, conflito e até certo desalento. Fatos justificados por não saberem lidar com tantas diferenças que se constituem, atualmente, o universo de ensinar e garantir as

aprendizagens necessárias para os alunos. Ficou evidente, por conseguinte, o cansaço dos professores em decorrência das exigências que lhes são impostas. Entre tais exigências o cumprimento dos dias letivos, dos conteúdos programados, que se constituem um dos grandes desafios dos docentes. Acentua-se, então, a apreensão em assegurar a todos os alunos os conhecimentos que serão necessários para o desenvolvimento intelectual deles.

Toda essa inquietação demonstra o conflito entre duas visões de escola. A escola tradicional, na qual os professores foram socializados, e uma outra perspectiva de escola, a qual esses mesmos professores, agora, têm que implantar. Em outras palavras, os docentes têm que admitir um ponto de vista diverso ao que foram habitualmente circunscritos. Esses elementos tornaram potencialmente conflituosos, geradores de dificuldades de ordem pessoal que se manifestaram no campo institucional. Tais questões apontam para a problemática da formação, situação revelada pelos professores nas respostas do questionário.

Afirmam, portanto, os profissionais do ensino que não se sentem preparados para os desafios e demandas da Inclusão. Foram eles educados e se tornaram professores de uma escola tradicional. Agora, têm que compreender e efetivar toda uma nova ótica educacional. O que significa que têm que observar os diferentes ritmos, características, ou seja, necessidades dos seus diversos alunos. Onde antes havia uma visão homogênea, agora, o docente deve adotar a diversidade como princípio norteador de uma nova práxis da educação.

Naquela visão homogênea da escola tradicional, os docentes preocupavam-se precipuamente com a ideia de futuro dos seus alunos. Quer dizer, com a preparação desses educandos enquanto futuros profissionais para atuar em um mercado de trabalho. Esse seria outro significativo problema na implementação da Educação Inclusiva. A ideia de que a escola tradicional tem a função de preparar os educandos para um universo de competição. Elemento contraditório com a Inclusão, porque o espírito de competição em si é fator de exclusão. O que se busca na Inclusão é mais amplo que a competição, que marginaliza, até certo ponto. Anseia-se, portanto, a substituição de um caráter concorrencial na formação dos alunos, por uma ideia de autonomia.

Os educandos não seriam apenas, em consequência, indivíduos a serem treinados para a superação dos demais. Naquela outra forma, os alunos enxergariam seus pares como potenciais adversários a serem superados. O que se propõem com a Inclusão é justamente o inverso. Deve-se enxergar o outro enquanto indivíduo distinto, além da

própria ideia do respeito, mas também pela salvaguarda dos valores inerentes a toda pessoa humana.

A própria realidade dos professores, no universo do trabalho, traz questões desafiadoras para a Educação Inclusiva. O acúmulo da carga de horas/aulas, em muitos casos, também divididos em diferentes unidades de ensino, compromete a Inclusão. Na prática, isso já era um desafio da escola tradicional. O professor, por razões de ordem socioeconômica, expõe-se a um grande volume de atribuições. Fato que tolhe o profissional de ensino a se dedicar a uma formação continuada e aos diferentes projetos pedagógicos, ou seja, as distintas realidades em que atuam. Todas essas características de entraves se tornam mais acentuadas com a modalidade inclusiva. Afinal, a Inclusão exige uma dedicação em um maior grau de comprometimento, porém a realidade de trabalho dos professores é uma forte barreira. Os profissionais da educação, na Inclusão, têm que lidar com as diferenças. Isso significa por si um maior empenho, pois são necessidades diversas a serem atingidas.

O ato de incluir requer tempo e valorização profissional. Fatores que estão desconectos com a realidade apresentada pelos docentes. Afinal, a Educação Inclusiva exige multiplicidade de atendimentos, como igualmente exige competências múltiplas dos profissionais do ensino. Embora haja na legislação as prescrições sobre a Educação Inclusiva, em relação ao seu funcionamento e competências dos professores, a norma em si não encontra aderência com o real. Afinal, as competências e o dever ser do professor, que garantiria o direito a Inclusão, esbarram nas suas dificuldades financeiras para se dedicar na tarefa que lhe é demandada. Além disso, há insuficiência de recursos, a exemplo, de adaptações de acessibilidade e materiais pedagógicos específicos. Esses elementos, identicamente previstos em norma, como suportes essenciais, são deveres do Estado.

Instiga-se o professor ainda a necessidade de uma especialização. Porém, tal iniciativa encontra problemas de incentivo. Retoma-se a questão socioeconômica, pois os profissionais de Educação deveriam cumprir horas de cursos especializados. Assim, estariam mais propriamente preparados para o atendimento dos alunos com deficiência. Embora, a legislação determine que os alunos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Neste caso, a norma determina que os profissionais, para aquele atendimento específicos sejam especializados. Há, claramente, um contrassenso entre princípio, norma e prática.

As questões das atribuições do Estado, inclusive, demandam outra reflexão com relação à Educação Inclusiva. Afinal, não cabem somente aos professores, à escola e às famílias a responsabilidade sobre os alunos com deficiência. Às instituições governamentais recaem toda uma série de aportes, por exemplo, a gerência administrativa, o financiamento, a definição de políticas etc. Fato bastante elencado pelos entrevistados como um ponto de fragilidade à Inclusão. Diante disso, se assevera que um projeto de educação tem imperativamente que unir diversos segmentos sociais. É preciso, portanto, o diálogo entre os diversos segmentos. Sem essa compreensão da realidade, a proposta da Educação Inclusiva torna sua efetivação incerta.

Ao retomar a figura do professor é preciso considerar suas expectativas diante de todo esse contexto. Diversos elementos o desestimulam, inclusive, vários deles já abordados nesta análise. Contudo, há entre os profissionais uma concepção de esperança na Educação. Fator que, subjetivamente, mantém, em grande medida, as práticas de Inclusão. Portanto, o empenho pessoal dos profissionais da educação tem sido um fator fundamental para a efetivação da Escola Inclusiva. Ainda que, a conjuntura de médio prazo aponte para um desinvestimento em diversos setores sociais, por conseguinte, também o da Inclusão.

Portanto, a realidade vivenciada pelos professores se incompatibiliza com as demandas de concretização da Educação Inclusiva. Afinal, somam-se toda uma série de dificuldades em diversos campos. Depreende-se que a Inclusão é um elemento de complexa efetivação. Como qualquer processo humano, a Educação Inclusão é um devir. Então, como qualquer dialética, está sujeita a avanços e retrocessos. Porém, para esta dissertação, em seus objetivos, elenca-se que há o processo de efetivação da Inclusão a partir da ação dos professores. Ação que se compreende o fator fundamental da real efetivação da Educação Inclusiva, apesar das distintas dificuldades e de diversas ordens, observadas nesta pesquisa.

Esta pesquisa traz, à luz das falas e sentimentos dos professores e professoras da Rede Municipal da cidade de Itabaiana, informações estratégicas sobre um campo de atuação social e culturalmente sensível, mas pouco valorizado. Os pontos de dificuldades trazidos pelos profissionais que atuam diretamente com os alunos, reforçam que a inclusão de discentes com deficiências nas escolas regulares, requer um esforço coordenado por políticas públicas. As escolas, os profissionais da Educação e as famílias, por mais que empreendam esforços, não dão conta de corresponder às necessidades dos

alunos em razão da complexidade do trabalho. Afinal, a tarefa é oferecer as condições necessárias para que os alunos, de um modo geral, adquiram autonomia e competências para atingir a equiparação de oportunidades para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

Por esta pesquisa ser realizada em um pequeno município do Nordeste do Brasil, poderá basilar com futuras análises, possivelmente apontando a adoção de políticas públicas na área de Educação Inclusiva. Afinal, são difundidos e analisados, nesta dissertação, dados empíricos de uma experiência de implantação de Educação Inclusiva. Em consequência, são objetivamente observadas problemáticas a respeito da instituição daquela modalidade de ensino. Experiências que podem ser valiosas tanto para mero compartilhar de informações quanto quem sabe até auxiliar em uma possível redefinição da própria política pública. Nesse último nível é possível apenas conjecturar e instigar em razão, novamente, da complexidade do tema, que demanda ações em uma escala bastante ampla da sociedade.

REFERÊNCIAS

BEYER, H.O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

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

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei Nº 939, de 26 de setembro de 1857. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858 – 1859. 1857. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=542530&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

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

BUENO, J.G.S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J.G. M. L.; SANTOS, R.A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. P.43-63.

CARVALHO, Vladimir Souza. **Vila de St.º Antônio de Itabaiana**. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade LTDA, 2009.

CARVALHO, Vladimir Souza. **A República Velha em Itabaiana**. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2000.

COSTA, Roosevelt Rodrigues da. **O Programa Saúde na Escola: análise da implementação de uma política pública de educação**. São Cristóvão, SE, 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2013

DANTAS, Ibarê. **Leandro Ribeiro Siqueira Maciel (1825-1909): o patriarca do Serra Negra e a política oitocentista em Sergipe**. Aracaju: Criação, 2009.

DONADO, D. O direito à educação inclusiva: a construção de uma realidade sócio jurídica igualitária. 2014.

DORZIAT, Ana. **O profissional da inclusão escolar**. Cad. Pesquisa online 2013, vol.43, n.150, pp.986-1003. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000300013>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. **Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011,

vol.17, n.spe1, pp.143-170. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLORES, Tânia Maria Dantas. Política pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro (BA): **(des) caminhos, contradições e consequências**; orientadora Eliana Romão. – São Cristóvão, 2016. 131 f.

FREIRE, Felisbello Firmo de Oliveira. **História de Sergipe**. 2.^a ed. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Gov. do Estado de Sergipe, 1977. (Coleção Dimensões do Brasil – 7).

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230074, 2018.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set/dez 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4 ed. – reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Observação e análise da interação professor-aluno em classe de Educação Especial**. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1985.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. Salvador, 2009. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2009.

LIMA, I. M. C.; DIAS, K. S. S.; MATOS, C. M. N. Significação e ressignificação da alfabetização de alunos com deficiência intelectual. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras, SE: UFS, 2010, p. 1-13.

LOPES, M. C. (Im) possibilidades de pensar a inclusão. In: *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 2007, Caxambu/MG. Trabalhos – GT15-Educação Especial. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>. Acesso em: 01 abr.2019.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALHAES, A. M.; STOER, S. R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. (Org.) - Petrópolis R.: Editora Vozes, 2ª Edição, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. 38 Inc. Soc., Brasília, DF, v. 10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Em defesa da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér, PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.

MEC. SEESP. *Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros*. Diretrizes n. 4, Brasília, 1994a.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 06, n. 1, p. 1-26, 2000.

NUNES, M.^a Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Pref. de José Sebastião Witter. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe/UFS, 1984.

RODRIGUES, David. “A Educação e a Diferença”, in: David Rodrigues (Org.) “**Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva**”, Porto Editora, Porto, 2001.

RODRIGUES, David. “**Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**”, in: David Rodrigues (Org.) “**Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade**”, Porto Editora, Porto, 2003.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANCHES, Isabel & TEODORO, Antonio. – **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos** – Revista Lusófona de Educação. Lisboa, Portugal, 2006.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, C. S.; SOUZA, R. C. S.; MENDONÇA, A. C. S. **Reflexões sobre as contribuições de intelectuais sergipanos para a história da educação especial em Sergipe no século XIX.** In: 8º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2015, Aracaju. *Anais...* Aracaju, 2015. p. 1-16.

SOUZA, Rita de Cássia Santos. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar.** Salvador, 2009.

SOUZA, Rita de Cássia Santos. **Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas.** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2005.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju. Salvador, 2007.** Tese de doutorado em educação – Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Vivência de inclusão, 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

Toscano, C. V. A.; Souza, R. C. S. **Representações conceituais na prática educativa e inclusiva do professor de educação física.** In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 137-146.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

Foi confeccionado um questionário para ser aplicado aos professores que têm nas suas salas de aula alunos com deficiências. Este questionário é composto por 26 perguntas previamente estruturadas.

Nome: _____

Codínome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de Profissão: _____

Tempo de atuação na escola atual: _____

Tempo em que trabalha com alunos que apresentam deficiência, ou necessidades educativas especiais: _____.

1. Quantos alunos com deficiências o/a senhor (a) tem na sua sala?

- a. () 01 (um) aluno;
- b. () 02 (dois) alunos;
- c. () 03 (três) alunos;
- d. () 04 (quatro) ou mais? (quantos). _____

2. Quais as deficiências que os seus alunos apresentam:

- a. () Autismo;
- b. () Transtorno Global;
- c. () Hiperatividade;
- d. () Síndrome de Down;
- e. () Dislexia;
- f. () TDAH (Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade);
- g. () Outros. Especifique. _____

3. Qual a série/nível que o/a senhor (a) atua:

- a. () Educação Infantil;

- b. Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano);
 - c. Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);
 - d. EJA (Educação de Jovens e Adultos);
 - e. Outros. Especifique. _____
4. A sua formação (inicial/continuada) garante as qualificações adequadas para atender as necessidades dos alunos, de acordo com suas especificidades?
- a. Não. Mas estou tentando me adequar;
 - b. Sim, mas, ainda assim, estou sentindo muita dificuldade;
 - c. Não e, sinceramente não tenho pretensão em me ajustar;
 - d. Outro. Explique. _____
5. Quais as dificuldades encontradas para efetivação e garantia da inclusão:
- a. Falta de recursos (materiais);
 - b. Falta de estrutura predial capaz de garantir acessibilidade e mobilidade;
 - c. Falta de preparação profissional específica;
 - d. Ausência de acompanhamento familiar;
 - e. Falta de apoio e acompanhamento de agentes especializados para dar suporte ao ensino e aprendizagem.
6. De que forma o/a senhor (a) acha que a escola pode ser considerada inclusiva?
- a. Garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos;
 - b. Respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, adaptando o currículo;
 - c. Outros. Especifique. _____
7. Considerando os diferentes níveis de aprendizagens, quais são ou foram as deficiências apresentadas pelos seus alunos que mais sentiu dificuldade para compreender e trabalhar no sentido de dar respostas educativas:
- a. TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento);
 - b. Dislexia;
 - c. Autismo;
 - d. Síndrome de Down;
 - e. TDAH (Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade);

- f. Outra. Explique. _____
8. O/a senhor (a) concorda com a proposta da inclusão de todos os alunos, num mesmo espaço de sala de aula, independente das necessidades educativas por eles apresentadas?
- a. Sim;
- b. Não;
- c. Outro. Especifique. _____
9. Alguns autores defendem a ideia de que a inclusão é um dos principais caminhos para a construção de uma nação democrática. O/a senhor (a) concorda com isso?
- a. Concordo plenamente;
- b. Não concordo;
- c. Outro. Explique. _____
10. O desafio da inclusão esbarra na dificuldade que os professores têm em lidar com as diferentes formas de aprender e ensinar? O/a senhor (a) concorda com esta consideração?
- a. Sim, são muitas as demandas em sala de aula, por isso, não consigo dar conta de atender tantas necessidades trazidas pelos alunos;
- b. Não concordo. As dificuldades não decorrem dos professores e sim da estrutura;
- c. Sim Para atender a tantas demandas, preciso de novos aprendizados, da formação continuada. Os que estão sendo oferecidos não são suficientes.
- d. Outro. Explique _____
11. Quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores com o processo da inclusão na sua sala de aula?
- a. Os planejamentos são feitos antes do início do ano letivo (é prática das escolas) sem conhecer os diferentes perfis e necessidades dos alunos. Neste aspecto, reside grande parte dos problemas;
- b. Adequação do currículo. Adequar o currículo não é tarefa fácil, embora reconheço que é na prática, nas necessidades que se apresentam, que posso alterar o currículo. Muitas vezes, fico sem saber como agir;
- c. Nas práticas diárias. Todo dia aparece uma necessidade nova. É muito difícil.

- d. () Não sinto nenhuma dificuldade. Consigo dar conta das necessidades apresentadas pelos alunos.

12. É importante considerar que os alunos têm demandas individuais que a família conhece melhor. Com base nisso, há a necessidade de fortalecer a relação entre a escola e a família?

- a. () Sim. A família oferece um subsídio importante para a compreensão das particularidades das crianças;
- b. () Não vejo benefícios com a parceria entre escola e família;
- c. () Outros. Especifique. _____

13. De certo, não existe uma receita pronta para a construção de uma escola inclusiva, mas cumpre começar a dar alguns passos com práticas capazes de desenvolver as diferentes aprendizagens dos alunos. O/a senhor (a) concorda com isso?

- a. () Sim, pois me esforço muito para garantir o desenvolvimento dos meus alunos;
- b. () Não. Essas exigências me deixam completamente perdida;
- c. () Outro. Explique. _____

14. Um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva é o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de TODOS. O/a senhor (a) concorda com isso?

- a. () Concordo;
- b. () Discordo;
- c. () Outro. Explique. _____

15. A Educação inclusiva constitui-se como uma das bases para a garantia dos direitos de todo cidadão à educação e ao pleno desenvolvimento pessoal e social. Na sua opinião, o/a senhor (a) acha que a escola está conseguindo cumprir o papel que lhe compete?

- a. () Sim, a escola está fazendo a sua parte;
- b. () Não consigo ser otimista porque faço parte do processo.
- c. () Outro. Explique _____

16. A proposta da Educação Inclusiva não se esgota, e requer de cada professor e de toda a equipe escolar, a capacidade de reinventar-se a cada dia. Partindo deste pressuposto, o/a senhor (a) acredita que a escola atual tem condições de garantir a qualidade de ensino e de aprendizagem considerando as diferentes formas de ensinar e aprender?

- a. Sim, porque sempre acreditei na capacidade de reinvenção da escola e dos professores;
- b. Não consigo viver de utopia. A escola não é capaz de garantir qualidade de ensino e nem de aprendizagem;

17. O modelo educacional vigente, bem como os critérios pedagógicos utilizados conseguem corresponder às necessidades individuais dos alunos, tornando-os sujeitos autônomos e preparados para exercer a sua cidadania?

- a. Sim. Com o processo de socialização, as escolas estão se abrindo para novas perspectivas de ensino e de aprendizagem;
- b. Não. Os resultados que acompanho não me permitem acreditar nisso;

18. Na sua opinião, quais os principais desafios encontrados pelos professores para garantir efetivamente a inclusão de todos os alunos numa mesma sala de aula?

- a. Falta de recursos materiais específicos para atender necessidades específicas;
- b. Falta de formação continuada que resulta no despreparo profissional;
- c. Falta de acompanhamento de profissionais especializados tais como fonoaudiólogo, psicólogos, psicopedagogos, intérprete, entre outros;
- d. Falta de vontade mesmo, afinal, não sou obrigado (a) a trabalhar com demandas tão complexas.

19. Além da escola, quais Atendimentos Educacionais Especializados seus alunos com algum tipo de necessidade especial têm acesso?

- a. Fonoaudiologia
- b. Psicologia
- c. Fisioterapia
- d. Psicopedagogia
- e. Clínica ou instituição especializada
- f. Outros. Especifique. _____

20. O/a senhor (a) percebe alguma diferença no processo de aprendizagem dos alunos quando estes dispõem de acompanhamento de profissionais especializados?

- a. Sim. Percebo que o desenvolvimento dos alunos melhora consideravelmente;
- b. Não sinto diferença alguma.

21. Considerando a escola, a qual o/a senhor (a) e seus alunos estão inseridos (as) existe disponibilidade de tratamento especializado para atender os alunos que apresentam necessidades educativas especiais em horários opostos?

- a. Sim
- b. Não

22. Que tipo de metodologias o/a senhor (a) utiliza para desenvolver aprendizagens de alunos que apresentam deficiências mais severas?

- a. Busco ajuda com colegas que já tiveram alunos com deficiências similares;
- b. Busco na literatura as ajudas necessárias;
- c. Fiz curso na área da Educação Inclusiva;
- d. Estou fazendo curso para trabalhar com mais qualidade com os meus alunos;
- e. Outro. Explique. _____

23. No processo de construção do currículo da sua escola, foram consideradas as multiplicidades e especificidades dos alunos com deficiências?

- a. Não. A escola reconhece que precisa adequar às necessidades, mas, com o volume de atribuições, ainda não tivemos o devido tempo para isso;
- b. Sim. Estamos fazendo os ajustes.

24. Ao considerarmos que “a escola para todos” precisa ser construída situando a diferença como intrínseca à condição de ser humano e não como barreira que gera o impedimento de aprendizagem, por que o/a senhor (a) acha que atender às diferenças está causando tantos conflitos no meio educacional?

- a. Porque de um modo geral as escolas sempre foram seletivas. Os melhores alunos sempre tiveram prioridade, deste modo, as escolas não estão conseguindo corresponder às exigências que estão sendo apresentadas;

b. () Por que não há preparação dos professores para atuarem com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens/deficiências. E isso está gerando muitos desconfortos na classe dos professores;

c. () Outro. Explique. _____

25. A inclusão contempla a massa de alunos que fracassam, reprovam, evadem, os que avançam sem a garantia de aprendizagem, os superdotados e os que apresentam deficiências. Assim sendo, a sua escola está preparada para garantir os atendimentos específicos necessários?

a. () Sim, apesar das dificuldades;

b. () Não.

26. De acordo com Beyer, na obra **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção. A partir do ponto de vista do autor, o/a senhor (a) acredita que os a educação inclusiva representa uma possibilidade de corrigir a negação do direito de todos os cidadãos à escola?

a. () Não. Uma escola para TODOS nunca existiu. A escola sempre foi seletiva;

b. () Sim. Acredito que este é um momento histórico. Surge um novo paradigma educacional, com possibilidade de uma reforma educacional.

ANEXOS

Constam os documentos requisitados pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil para realização da pesquisa, bem como o Parecer do Comitê.

Declaração e autorização para utilização de infra-estrutura

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Tiradentes - UNIT

Declaro, conforme a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "Possibilidades de fazer-se docente no atendimento às diferenças: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Maria Aldeni Santana e Raylane Andreza Dias Navarro, que a instituição Universidade Tiradentes, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la.

De acordo e ciente,

Aracaju, 26 de novembro de 2018

Universidade Tiradentes - UNIT
Prof. Dr. Cristiano de Jesus Perronato
Coordenador do Programa de
Pós-graduação em Educação

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: Cristiano de Jesus Perronato

CPF: 017453779-48

Cargo: COORDENADOR

Obs.: Cada área envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

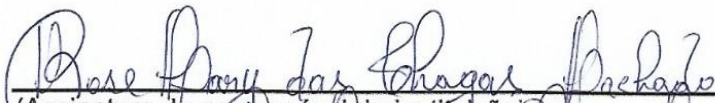
Declaração da Instituição

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Tiradentes - UNIT

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "Possibilidades de fazer-se docente no atendimento às diferenças: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Maria Aldeni Santana e Raylane Andreza Dias Navarro, que a **Secretaria Municipal da Educação de Itabaiana-SE**, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), além de zelar para que o pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem do(s) pesquisador(es) e relatório semestral enviado ao CEP/UNIT.

De acordo e ciente,

Aracaju, 24 de novembro de 2018.


(Assinatura do responsável da Instituição)
Nome completo: Rose Mary Des Chagas Machado
CPF: 366.193.025-72
Cargo: Secretaria de Educação


Rose Mary Des Chagas Machado
Secretária de Educação
Portaria Nº 074 / 2018

Obs.: Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado

Declaração da Instituição

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Tiradentes - UNIT

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "Possibilidades de fazer-se docente no atendimento às diferenças: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Maria Aldeni Santana e Raylane Andreza Dias Navarro, que a **Universidade Tiradentes**, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), além de zelar para que o pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem do(s) pesquisador(es) e relatório semestral enviado ao CEP/UNIT.

De acordo e ciente,

Aracaju, 24 de novembro de 2018.



Universidade Tiradentes - UNIT
Prof. Cristiano de Jesus Ferronato
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: Cristiano de Jesus Ferronato

CPF: 01745777548

Cargo: COORDENADOR

Obs.: Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Possibilidades de fazer-se docente no atendimento às diferenças: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE - Brasil.

Pesquisador: MARIA ALDENI SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96034218.9.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.120.767

Apresentação do Projeto:

A educação é um direito humano, fundamental, portanto, deve estar à disposição de todas as pessoas, como preceitua o ordenamento jurídico brasileiro. Nesse sentido, a proposta da educação inclusiva é garantir às pessoas com deficiência o acesso ao direito fundamental, humano e comum a todos os seres humanos. Partindo destes pressupostos, este trabalho tem como propósito analisar as possibilidades de fazer-se docente no atendimento às diferenças nas escolas da rede municipal urbana de Itabaiana/SE - Brasil. Para tanto, faz-se necessário compreender como os docentes estão se constituindo para atender às diferenças nas salas de aulas do ensino regular. Assim, serão mapeadas as dificuldades apresentadas pelos docentes, bem como as táticas encontradas no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Cabe ainda analisar se os atendimentos direcionados aos alunos com necessidades educativas especiais produzem aprendizagens significativas. A linha da pesquisa está fundamentada na revisão e análise da literatura, ao haver a necessidade de estudar sobre o que pensam os pesquisadores à luz das leis que regulamentam e conferem o direito à inclusão de todos os alunos nos sistemas regulares de ensino. Para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores em atender as necessidades educativas dos alunos no contexto de sala de aula do ensino regular e de que modo conseguem desenvolver aprendizagens significativas, optou-se por conduzir este trabalho numa abordagem qualitativa, baseada em estudo de caso. Serão analisadas as contribuições das leis que defendem as políticas de educação inclusiva, a partir do reconhecimento.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo

Bairro: Bairro Farolândia

CEP: 49.032-490

UF: SE

Município: ARACAJU



Continuação do Parecer: 3.120.767

e valorização das diferenças. Serão examinadas as experiências dos docentes nos atendimentos às crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino a partir do questionário que será aplicado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como os professores da rede urbana municipal de Itabaiana/SE - Brasil, estão se constituindo como docentes para atender às diferenças nas salas de aulas do ensino regular.

Objetivo Secundário: Mapear as dificuldades apresentadas, bem como as táticas encontradas pelos professores no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Analisar se os atendimentos direcionados aos alunos com necessidades educativas especiais produzem aprendizagens significativas, a partir das falas dos professores e dos resultados obtidos por meio das avaliações deles.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo

Bairro: Bairro Farolândia

CEP: 49.032-490

UF: SE

Município: ARACAJU



Continuação do Parecer: 3.120.767

momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1169459.pdf	05/12/2018 00:54:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/12/2018 00:51:17	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	05/12/2018 00:51:03	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaounit.pdf	05/12/2018 00:44:44	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaosecretariadeeducacao.pdf	05/12/2018 00:44:37	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura.pdf	05/12/2018 00:44:23	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopreenchida.pdf	05/12/2018 00:43:36	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Outros	Questionario_corrigo.docx	09/08/2018 01:42:07	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_dos_pesquisadores.pdf	09/08/2018 01:38:40	MARIA ALDENI SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo

Bairro: Bairro Farolândia

CEP: 49.032-490

UF: SE

Município: ARACAJU



ARACAJU, 24 de Janeiro de 2019

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador (a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo

Bairro: Bairro Farolândia

CEP: 49.032-490

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3218-2206

Fax: (79)3218-2100

E-mail: cep@unit.br