



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FRANCISCA ANA LUZ SOUSA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI

PICOS-PIAUÍ

2018

FRANCISCA ANA LUZ SOUSA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Ma. Lucélia Costa Araújo

PICOS- PIAUÍ

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S725d Sousa, Francisca Ana Luz

Desafios e possibilidades da educação especial inclusiva em
escolas da rede municipal de Picos-PI / Francisca Ana Luz Sousa.–
2018.

CD-ROM : il.; 4 ¼ pol. (84 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –
Universidade Federal do Piauí, Picos, 2019 .

Orientador(A): Profa. Ma. Lucélia Costa Araújo

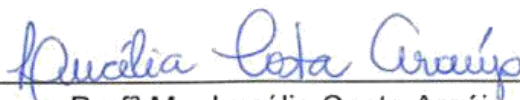
FRANCISCA ANA LUZ SOUSA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI**

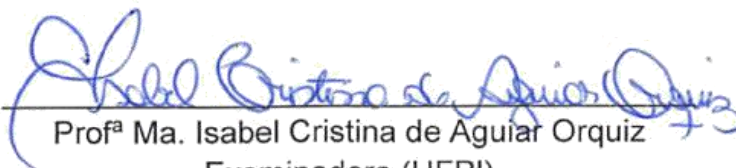
Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

APROVADO EM: 10 / 12 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Profª Ma. Lucélia Costa Araújo
Orientadora (UFPI)



Profª Ma. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz
Examinadora (UFPI)



Profª Esp. Janailza Moura de Sousa Barros
Examinadora (UFPI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por ter me dado força e ter me permitido conquistar essa graça.

Aos meus pais Pedro de Moura Luz (in memória) e Ana Rosália por me ensinarem que para aprender não importa a idade.

Sou grata aos meus filhos que não mediram esforços e sempre me ajudaram durante essa caminhada.

Ao meu genro, netos, familiares e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

Aos meus professores, em especial a professora Lucélia, por acreditarem no meu potencial e me ajudarem a superar todos os obstáculos com belíssimos ensinamentos.

Enfim, agradeço à todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves

RESUMO

As legislações vigentes têm proporcionado a reflexão sobre a inclusão de pessoas com diferentes deficiências e necessidades em todos os âmbitos da sociedade. O presente trabalho monográfico discorre sobre a inclusão na escola regular por meio de um atendimento educacional especializado. Todavia, é necessário que as escolas apresentem condições efetivas de amparar esses discentes, contribuindo na aprendizagem e no desenvolvimento de suas potencialidades. Partindo desse ponto, o objetivo geral consistiu em: analisar a aplicabilidade da política de educação especial inclusiva nas escolas da rede municipal de Picos-PI. Apresentando como objetivos específicos: conhecer as condições de que as escolas municipais dispõem para atender os alunos público-alvo da educação especial; conhecer o perfil dos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE); e verificar os recursos e procedimentos utilizados na sala de recursos multifuncionais (SRM) para atender as necessidades desses alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com professoras de salas de aula comuns, de salas de recursos multifuncionais e gestores de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Picos-PI. O diálogo teórico foi realizado com autores que abordam o tema, como Ochaíta e Espinoza (2004), Kassar (2011), Domingues (2010), Delpretto (2010), entre outros. A análise e a interpretação dos dados da pesquisa revelam que essa modalidade traz muitas possibilidades para a educação, mas os desafios são grandes. Esse trabalho é relevante pelo fato de contribuir para uma análise de como ocorre a inclusão nas escolas da rede municipal de Picos, assim como colaborar com informações para novas pesquisas com foco nessa temática.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva. Políticas públicas de inclusão. Sala de recursos multifuncionais. Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

Current legislation has provided reflection on the inclusion of people with different disabilities and needs in all spheres of society. The present monographic work discusses the inclusion in the regular school through a specialized educational service. However, it is necessary that the schools present effective conditions to support these students, contributing to learning and developing their potential. From this point, the general objective was: to analyze the applicability of the policy of inclusive special education in the schools of the municipal network of Picos-PI. Presenting as specific objectives: to know the conditions that the municipal schools have to meet the target public students of special education; to know the profile of the teachers who work in the Specialized Educational Assistance (AEE); and verify the resources and procedures used in the Multifunction Resource Room (SRM) to meet the needs of these students. For that, a field research was carried out, with a qualitative approach, with teachers from common classrooms, multifunctional resource rooms and school managers of the municipal education network of the city of Picos-PI. The theoretical dialogue was carried out with authors who approach the theme, such as Ochaíta and Espinoza (2004), Kassar (2011), Domingues (2010), Delpretto (2010), among others. The analysis and interpretation of the research data reveal that this modality brings many possibilities for education, but the challenges are great. This work is relevant because it contributes to an analysis of how the inclusion in schools of the municipal network of Picos occurs, as well as to collaborate with information for new research focused on this theme.

Keywords: Inclusive special education. Public inclusion policies. Multifunctional feature room. Specialized educational assistance.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAAS	Associação Piauiense de Atenção e Assistência em Saúde
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CIES	Centro Integrado de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DS	Declaração da Salamanca
EAD	Educação à Distância
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONCE	Organização Nacional de Cegos
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEM	Escola Técnica Estadual Petrônio Portela
PSICOSE	Transtorno Desintegrativo da Infância
QI	Quociente de Inteligência
SC	Sala de Aula Comum
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CONHECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	15
2.1	O que dizem as leis sobre a educação especial na perspectiva da inclusão?	16
2.2	Público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão	23
2.2.1	Deficiência Visual	24
2.2.2	Deficiência Física.....	28
2.2.3	Deficiência Auditiva	31
2.2.4	Deficiência Intelectual.....	33
2.2.5	Altas habilidades/Superdotação	35
2.2.6	Transtornos globais do desenvolvimento	37
2.3	Os desafios da educação especial inclusiva	38
3	CAMINHOS DA PESQUISA	42
3.1	Tipo e abordagem da pesquisa	42
3.2	Instrumentos e técnicas de produção dos dados	44
3.3	Contexto e participantes da pesquisa.....	44
3.4	Procedimentos metodológicos.....	46
4	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	48
4.1	Concepção acerca de educação especial	48
4.2	Público-alvo da educação especial atendido nas escolas	50
4.3	A inclusão na perspectiva dos professores da sala comum	51
4.4	Apoio de outras áreas profissionais.....	53
4.5	Formação contínua específica para AEE	54
4.6	Dificuldades enfrentadas para promover a inclusão.....	55
4.7	Recursos disponíveis para o AEE	59
4.8	Envolvimento das escolas nas atividades de inclusão	61
4.9	Preparação das escolas para receberem alunos com necessidades educacionais especiais.....	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS	66

ANEXO A - Carta de apresentação

ANEXO B - Termo de Consentimento

APÊNDICE A - Questionário para professores da sala comum

APÊNDICE B - Questionário para professores da sala de recursos
multifuncionais

APÊNDICE C – Questionário para gestores

APÊNDICE D - Roteiro de observação

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a educação inclusiva em contexto específico, que se trata de escolas da rede municipal da cidade de Picos. O interesse inicial por esse tema surgiu a partir de uma visita ao Centro Integrado de Educação Especial (CIES) localizado na cidade de Teresina-PI. Esta instituição é vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) e presta atendimento à crianças e adolescentes com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências, na faixa etária de 2 a 14 anos.

Essa experiência foi a primeira oportunidade na qual houve o contato com uma instituição que atua nessa perspectiva, baseada no trabalho compartilhado entre profissionais de diferentes áreas. Levando em conta também a relevância e os desafios que se apresentam à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares da rede pública de ensino que têm uma dinâmica bem diferente de funcionamento daquela do CIES, consolidou-se o interesse em estudar mais a respeito desse tema. Por conta disso, realizamos este trabalho de pesquisa buscando responder ao seguinte problema: como é aplicada a política de educação especial inclusiva nas escolas municipais de Picos?

Partindo desse interesse, o objetivo geral do trabalho consistiu em analisar a aplicabilidade da política de educação especial inclusiva nas escolas da rede municipal de Picos. Apresentando como objetivos específicos: conhecer as condições de que as escolas municipais dispõem para atender os alunos público-alvo da educação especial; conhecer o perfil dos professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE); e verificar os recursos e procedimentos utilizados na sala de recursos multifuncionais (SRM) para atender as necessidades desses alunos.

Esse tema permite a discussão de um problema existente na vida de muitas pessoas e que se evidencia cada vez mais frequente no cotidiano das nossas escolas e no trabalho dos professores. É atual porque essa discussão se refere a uma perspectiva de trabalho da educação especial no âmbito da inclusão, algo que se desenvolve de maneira relativamente recente, o que tem despertado o interesse e a reflexão de muitos profissionais da educação. A discussão sobre inclusão nos remete ao fato de que existem situações e condições que excluem e, às vezes, faltam recursos, profissionais capacitados e estrutura adequados para incluir aqueles que

têm algum tipo de deficiência e apresentam demandas especiais no seu processo de desenvolvimento. Desse modo, cabe conhecermos mais sobre como é desenvolvida a política de educação especial inclusiva no contexto em que se efetiva nesse processo formativo e de possível atuação profissional, a cidade de Picos.

A Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser realizado prioritariamente nas escolas de ensino regular, visando garantir a inclusão desses sujeitos. O AEE tem como público-alvo os alunos com deficiências (física, intelectual e sensorial), transtornos globais do desenvolvimento (como autismo clássico, síndrome de Asperger, psicoses, entre outros), além de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Vale a pena ressaltar que esse atendimento não substitui a educação comum, mas visa garantir as condições especiais necessárias para atender adequadamente às necessidades desse público, contribuindo com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e com seu desenvolvimento integral. Assim, esse atendimento deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais (SRM) no âmbito da própria escola, ou em outra instituição de ensino regular, além de centros de atendimento especializado da rede pública, instituições comunitárias em convênio com a Secretaria de Educação ou outros órgãos do Estado, Distrito Federal e Municípios.

Além disso, conforme destaca o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, esse tipo de atendimento deve ocorrer no contra turno daquele em que o aluno frequenta a sala de aula comum, exatamente para não causar prejuízo às atividades desenvolvidas em conjunto com os demais alunos e que favorecem, de fato, a sua inclusão nos processos educacionais regulares.

Os alunos que frequentam as escolas da rede regular de ensino e que estão matriculados também na sala de recursos multifuncionais são duplamente contabilizados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), como citado no Artigo 8º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Não obstante, ao afirmar em seus Artigos 205 e 206 que a educação é um direito de todos e o ensino deve ser ministrado de modo a garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a Constituição Federal Brasileira (1988) não prevê atendimento em ambiente diferenciado daquele em que ocorre a

educação regular, mas determina que sejam garantidas as condições de acesso e permanência na escola para todos que a ela tem direito.

Anteriormente, até meados do século XX, as pessoas com qualquer tipo de deficiência frequentavam instituições especializadas e sua escolarização ocorria isolada de relações com os demais sujeitos em idade escolar e com quem poderiam compartilhar diversas possibilidades de aprendizagem. Isto é, embora fossem práticas de educação voltadas para esse público que permaneceu muito tempo sem receber qualquer atenção, isso ainda ocorria à margem dos sistemas oficiais de ensino.

Desde 2008, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação (MEC), e implementadas as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado por meio do Decreto nº 6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, avançamos na perspectiva de reconhecer e lutar pela efetivação do direito dessas crianças e jovens de aprenderem e se desenvolverem nas escolas de ensino regular, por meio das relações com os pares e a comunidade de modo geral.

Dessa forma, surgem diversas demandas no que diz respeito à realização dessa tarefa, como: adequação dos prédios para a acessibilidade desses sujeitos, disponibilização de recursos apropriados para esse tipo de atendimento, professores e demais profissionais especializados na área. Além disso, é necessária a oferta de formação continuada para os profissionais da educação que precisam enfrentar essa nova realidade e contribuir não apenas com a permanência desses alunos na escola, mas com uma permanência de sucesso.

Quando um aluno apresenta indicativos de deficiência e outras necessidades educacionais especiais precisa ser feito um trabalho minucioso com a finalidade de descobrir que tipo de ensino e estratégias diferenciadas o processo de ensino e aprendizagem com esse aluno requer, e quais os recursos que mais se adequam a seu tipo de necessidade.

Diante do exposto, destacamos a importância dessa pesquisa na medida em que desejamos contribuir com a discussão sobre o tema no espaço de formação de futuros professores, como é o caso do Curso de Pedagogia. A relevância acadêmica e pessoal consiste na possibilidade de orientar a futura prática como professora que vai se deparar com uma escola que precisa ser mais inclusiva.

Esse trabalho está organizado em cinco seções. A primeira delas é a presente Introdução na qual discorreremos algumas considerações sobre o tema e sua

relevância, os motivos que orientaram sua escolha e os objetivos que direcionaram a investigação.

A segunda seção intitulada “Conhecendo a educação especial inclusiva” traz discussão realizada com base nas ideias de diversos autores, como Ochaíta e Espinoza (2004), Kassar (2011), Domingues (2010), Delpretto (2010), entre outros. Abordamos questões sobre os desafios para a efetivação da inclusão desse público nas escolas de ensino regular, destacando o que dizem as políticas de inclusão escolar, bem como as dificuldades para a concretização dessa interação e as formas de colocá-la em prática.

Na terceira seção, “Caminhos da pesquisa”, apresentamos todo o procedimento metodológico utilizado ao longo do estudo, destacando seu tipo e sua abordagem, os sujeitos participantes, os instrumentos e as técnicas empregadas na produção dos dados, bem como o procedimento de análise.

A análise e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa são apresentadas na quarta seção, “Educação especial inclusiva: análise e interpretação de dados sobre o atendimento educacional especializado”, mediante as respostas apresentadas ao questionário aplicado com os professores de salas comuns e salas de recursos multifuncionais nas escolas pesquisadas.

“Considerações finais” consiste na quinta e última seção do trabalho, finalizando o estudo a partir de uma reflexão sobre seus resultados e a temática em questão. Desse modo, esperamos contribuir para posteriores estudos com foco na educação inclusiva, em prol de encontrarem melhorias para a prática educativa que se desenvolve nessa perspectiva nas mais diversas realidades.

2 CONHECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Ao longo das três últimas décadas a Educação Especial tem conquistado um espaço importante no panorama educacional brasileiro em decorrência da implantação de políticas públicas com o intuito de incluir alunos com deficiência e outras necessidades nas escolas de todo o país. Essa é uma grande conquista, considerando que os educandos que apresentam essas demandas foram excluídos da sociedade durante muito tempo, sendo associados às mazelas sociais.

Esses estudantes nem sempre foram incluídos no sistema educacional regular. Anteriormente, como já foi afirmado, esses alunos frequentavam apenas escolas para deficientes, como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), entre outras. Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva esse público passa a frequentar os espaços que oferecem atendimento especial e à escola regular ao mesmo tempo. As escolas inclusivas surgiram com o objetivo de transformar e levar os alunos a participarem da cultura do seu currículo comum. Todavia, é necessário respeitar o ritmo e o perfil de aprendizagem de cada aluno, do mais acelerado ao que precisa demorar-se um pouco mais em algumas etapas do seu desenvolvimento (OCHAÍTA; ESPINOZA, 2004).

Grande parte das políticas de inclusão escolar recomenda a integração desses educandos na rede regular de ensino com o intuito de facilitar a interação e o convívio com os demais estudantes, não apenas para dividirem o mesmo ambiente escolar, mas para juntos trilharem os caminhos da aprendizagem. Todavia, diversos desafios transpõem o processo de inclusão educacional e, em alguns casos, isso se deve também à falta de conhecimento acerca dos direitos que já são garantidos por lei nessa área.

Por isso, é necessário saber o que as leis dizem sobre a inclusão desses alunos nas escolas, conhecer os diferentes tipos de deficiências e necessidades para compreender como deve ocorrer a inclusão escolar desse alunos, destacando a importância de haver inúmeras mudanças desde a estrutura física da escola até a capacitação dos educadores comprometidos, bem como o envolvimento das outras crianças, da família, da comunidade em geral e do Poder Público.

No tópico seguinte, apresentamos algumas questões colocadas pela legislação sobre esse processo. O que nos permite conhecer um pouco o processo de efetivação da educação especial inclusiva nas escolas do nosso país.

2.1 O que dizem as leis sobre a educação especial na perspectiva da inclusão?

As discussões em torno da educação especial inclusiva começam a ganhar força com os suportes legais designados pelas instituições governamentais para garantir os direitos reivindicados pela sociedade, como: a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), além das resoluções e decretos mencionados na seção anterior. Tais documentos indicam que as políticas públicas para educação reconhecem a necessidade de criar meios que, de fato, abram as portas da escola para a inclusão.

Mas, nesse contexto, questiona-se o que seria uma educação especial. Rodrigues (2008, p. 19) afirma ser:

Ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas deficientes em instituições especializadas, tais como escola para surdos, escola para cego ou escolas para atender pessoas com deficiência mental. A educação especial realiza-se fora do sistema regular de ensino. Nesta abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classifica como deficiências não estão incluídas.

Na citação temos acesso a uma das definições de educação que vigorou durante muito tempo no mundo e em nosso país. No Brasil, até início do século XX. Como é possível observar, Rodrigues (2008) ressalta que a educação especial seria concretizada “fora do sistema regular de ensino”.

Sobre essa questão, Kassar (2011) afirma que a educação especial existia como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Isso levava a existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu em separado dos outros alunos.

Ainda de acordo com a mesma autora, era sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária que “[...] a organização das classes especiais públicas

e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos 'normais' e 'anormais'" (KASSAR, 2011, p. 65). O que agrava ainda mais a situação de discriminação em que viviam essas pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) figura como pioneira na abordagem sobre a educação inclusiva. Em 1961, a LDB nº 4.024 dedica alguma atenção à "educação de excepcionais" a fim de integrá-los na comunidade, determinando em seu Artigo 88 que esse serviço deveria enquadrar-se no sistema geral de educação "no que for possível". Assim, determina a integração ao sistema, mas deixa isso como sendo algo dependente das possibilidades, que podem ser diversas. Não havia a determinação de prioridade do atendimento em escolas regulares.

A LDB nº 5.692 de 1971, no período da ditadura militar, não aborda a educação inclusiva desses estudantes na rede regular de ensino. Os termos que aparecem na referida lei são "alunos com deficiências físicas ou mentais" e "superdotados", indicando o tratamento especial que deveria ser ofertado nesses casos, mas sem maiores esclarecimentos. Mesmo assim, conforme Kassar (2001), com isso registrou-se um aumento do número de classes especiais nas escolas estaduais de diferentes municípios brasileiros. Destaca-se também, nesse período, em 1973, a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Já a LDB nº 9.394 de 1996 apresenta um capítulo específico para a Educação Especial e afirma que a inclusão deve ser feita na escola regular, visando melhor interação com os demais alunos. Vale destacar também que essa lei traz determinações em conformidade com o que consta na Constituição Federal de 1988, trazendo diversas mudanças para o campo educacional.

De acordo com o Artigo 58 da referida LDB, o atendimento educacional especializado deve ser feito em classes, escolas ou centros educacionais especializados independentes apenas quando os alunos não tiverem condições de se integrar nas classes comuns do ensino regular.

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

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Verificando o que foi exposto nesse artigo, vemos que a oferta dessa modalidade de educação deve ter início ainda nos anos iniciais da Educação Básica, especificamente na educação infantil, garantindo que as condições de acesso e de permanência na escola sejam observadas desde a infância. Além disso, como consta no Artigo 59 da LDB nº 9.394/96, esse atendimento deve estender-se ao longo de toda a vida do sujeito, pois parte do entendimento de que o aprendizado dessas pessoas é um processo contínuo que se dá ao longo da vida.

Para atender a essa finalidade, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Essa normativa indica, em seu Artigo 3º:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica [grifos do autor].

Assim, temos a definição de educação especial que orienta as políticas públicas implementadas nessa área. Trata-se de uma modalidade da educação que oferta recursos e serviços especiais conforme as demandas apresentadas pelos alunos. Essa definição também destaca que essa modalidade, em casos específicos, pode acontecer substituindo a escola regular, mas apenas em situações em que não for possível para o aluno frequentar as salas de aula comum. Outro ponto interessante é que essa resolução afirma que nessa modalidade são atendidos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito a esse conceito, o mesmo começou a ser empregado no decorrer dos anos 1960 e é muito relevante, pois associa um conjunto de alunos que manifestam algum tipo de necessidade especial por algum período de tempo ou ao longo de sua vida, que traz implicações diretas aos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Por isso, esses alunos necessitam de recursos

especiais para desenvolverem suas habilidades, tanto nas classes comuns quanto nos grupos especializados (OCHAÍTA; ESPINOZA, 2004).

Na mesma Resolução nº 2/2001, encontramos a definição de necessidades educacionais especiais quando em seu Artigo 5º afirma que são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles estudantes que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Diante disso, observamos que contempla um público maior do que aquele atendido nas salas de recursos multifuncionais por meio do AEE. Garcia (2013, p. 106-107) percebe que na última década “houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais” e acrescenta que “tal direção retoma como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na Política Nacional de Educação Especial” de 1994. Podemos dizer que a atual política de educação especial inclusiva direciona de maneira mais objetiva seu atendimento para um público que apresenta determinadas necessidades especiais.

No ano de 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, divulga o documento que apresenta as bases da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento traz a ideia de que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 4). Em decorrência dessa política é que vivemos o atual momento da educação especial, que acontece por meio do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, destaca as diretrizes que efetivam o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. No inciso I do Artigo 1º afirma que o Poder Público deve garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade

de oportunidades”. No inciso VII enfatiza ainda que deve haver a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Essa educação visa a efetivação dos direitos humanos no aparelho educacional, onde se resguarda o princípio da equidade, designando estratégias para evitar a discriminação e superar a exclusão, por meio da interação entre os estudantes. Este panorama induz a compreender como deve ocorrer a inclusão nas escolas.

Aproveitamos para enfatizar a Declaração de Salamanca (DS) elaborada na Espanha no ano de 1994, como resultado de uma Conferência Mundial sobre a Educação Especial, sendo nomeada em homenagem à cidade que recebeu o evento. A mesma teve o desígnio de discutir e prover diretrizes fundamentais para reformas políticas no sistema educacional em conformidade com o movimento de inclusão social. Conforme o documento da Declaração de Salamanca, o seu eixo primordial é a inclusão na educação.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (UNESCO, 1994, p.11).

Com essa declaração, a discussão sobre a educação inclusiva adquiriu mais evidência, quando foram expostos e defendidos alguns princípios e políticas direcionadas a tratar as dificuldades de pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Carvalho (1998, p. 35) “a educação inclusiva se propõe a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a redução da exclusão escolar e social, pois a educação é um direito humano e fundamental [...] para desenvolvimento do cidadão”. Assim, compreende-se que a educação inclusiva ao ser concretizada ajuda a superar a exclusão, proporciona o desenvolvimento do ser humano contemplando alunos, docentes e comunidade escolar em geral.

Nessa perspectiva, além de ampliar o processo de inclusão e o atendimento, as escolas públicas e privadas precisam melhorar o acesso e a permanência dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular, como citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Ainda segundo essas diretrizes, os recursos como materiais didáticos, espaços físicos, móveis, equipamentos dos sistemas de comunicação e informação, transportes para locomoção e diversos outros serviços, condicionam o acesso ao currículo por parte dos alunos. Para isso, é necessário dar condições de independência dos alunos para realizarem tarefas e terem autonomia.

Apesar dessas condições, esse atendimento não substitui a escola regular. Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial, indica que o AEE tem funções complementar e suplementar. Determina também que o mesmo será oferecido no contra turno, em salas de recursos multifuncionais adequadas, na própria escola, em outra instituição ou mesmo nos centros de educação especializados.

O Decreto nº 7.611/2011 esclarece, em seu Artigo 2º, que o atendimento complementar se refere “à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” ao passo em que o atendimento suplementar diz respeito “à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”.

Esse atendimento deve ser ministrado por professores e profissionais com formação na área de educação especial, pois o AEE mobiliza conhecimentos específicos necessários para identificar as deficiências, definir os recursos a serem usados e as atividades que possam desenvolver, como bem salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nessa direção, Aranha (2001) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998), que trazem proposta de adaptações curriculares, são um instrumento que surge com a finalidade de nortear educadores como um todo sobre a política de educação especial e a respeito do processo ensino e aprendizagem eficiente, pois para incluir pessoas com deficiência no ensino regular é indispensável uma formação adequada dos profissionais envolvidos nesse processo, sobretudo o docente que se relacionará diretamente com os mesmos, desenvolvendo seus conhecimentos e capacidades.

Outro ponto importante a ser destacado está no Plano Nacional de Educação (PNE) que, conforme em seu Artigo 2º, inciso III, destaca que as desigualdades educacionais precisam ser superadas, promovendo a cidadania e erradicando todas as formas de discriminação. O inciso III do seu Artigo 8º afirma ainda que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm o dever de aprovar seus Planos de Educação, possibilitando o atendimento das necessidades específicas na educação especial, ofertando a educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Uma das estratégias do Plano Nacional de Educação é aumentar o atendimento educacional especializado em sua transversalidade na educação básica, complementando e suplementando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014). Com o intuito de auxiliar esse processo de mudança, foram organizados diversos documentos, procedimentos, propostas, decretos e resoluções, a fim de discutir as ações e o controle social das políticas públicas direcionadas à inclusão escolar desse público.

Cabe, ainda, possibilitar e aumentar programas que assegurem a acessibilidade nas instituições públicas para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos por intermédio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, material próprio e recursos de tecnologia assistida disponibilizado em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

Por conseguinte, o mesmo Plano Nacional da Educação (2014) apoia a alfabetização de pessoas com deficiências de acordo com cada especificidade, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas com surdez sem tempo definido de terminalidade. Enfatiza também a oferta de educação em tempo integral para essas pessoas, com idade na faixa de 4 a 17 anos de idade.

O Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 2º, afirma:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...].

Como podemos perceber, este artigo traz a informação de que a educação especial também objetiva eliminar as barreiras enfrentadas pelos alunos em seu processo de escolarização, enfatizando no parágrafo 1º que o atendimento educacional especializado envolve um conjunto de atividades associados a recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Apenas em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, de inclusão da pessoa com deficiência, com o intuito de assegurar e promover, de forma igualitária, os direitos e liberdades da pessoa com deficiência, almejando à sua inclusão social e cidadã. Para aplicação dessa lei consideram-se desde acessibilidade, ajuda técnica, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, moradia, profissional de apoio escolar, entre outros.

Dessa forma, para que ocorra a inclusão educacional nos protótipos da realidade, não se pode ignorar ou desconsiderar as necessidades destas pessoas, pois tal atitude ocasiona a exclusão (PESSOTI, 1994). Nessa conjuntura, os profissionais da educação devem buscar uma maneira em harmonia com a realidade destes sujeitos, catalogada em atitudes e atuações que alarguem uma inclusão verdadeira e visível.

No tópico seguinte, abordamos de maneira mais detalhada o público-alvo da educação especial que é atendido nas salas de recursos multifuncionais das nossas escolas.

2.2 Público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão

O sistema educacional caracteriza-se conjunto de instituições educacionais articulado coerentemente na promoção de uma educação ofertada para o sujeito desde a infância e sendo contínua por toda a vida do indivíduo. Este item discorre acerca da educação como uma atuação inclusiva e de firme compromisso, apresentando as principais dificuldades inerentes de diversos tipos de deficiências, bem como possibilidades para compreensão da melhor forma de inclusão do público-alvo da educação especial nos ambientes de aprendizagem da escola.

Existem pessoas que necessitam de uma adaptação peculiar no campo da aprendizagem, seja por deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, quer de características como altas habilidades/superdotação. Desta forma, cabe difundir um novo olhar sobre a compreensão e a efetivação da Educação Especial. Na sequência,

apresentaremos os tipos de deficiências e necessidades especiais com suas definições, características e dificuldades.

2.2.1 Deficiência Visual

Nesta área estão as pessoas com baixa visão e cegueira. É importante ressaltar que são tipos de deficiências distintas. A baixa visão é uma deficiência que precisa de estratégia para ser diagnosticada e, quanto mais cedo chegar-se ao diagnóstico, melhor será a providência médica e o desenvolvimento do sujeito com relação às atividades cotidianas. Enquanto a cegueira é uma deficiência sensorial na qual as pessoas que sofrem por causa dela têm a coleta de informações visuais gravemente danificada. Dessa forma, considera-se como cego uma população heterogênea, onde participam pessoas que convivem com uma escuridão total e outras que têm dificuldades visuais com gravidade suficiente para serem identificadas como cegas (OCHAÍTA; ESPINOZA, 2004).

Conforme Domingues (2010), enfermidades, traumatismo ou disfunção do sistema visual podem provocar diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, dificuldades para reconhecer pessoas ou objetos, dificuldade na orientação e mobilidade. Esse tipo de deficiência não é sanada com óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgia oftalmológica. A função visual precisa ser estimulada através de contatos com as pessoas e objetos do meio.

Não há um consenso na definição do que pode ser considerado funcionalmente como cegueira. Na Espanha, a Organização Nacional de Cegos (ONCE) considera legalmente cegas aquelas pessoas, que com a melhor correção possível, têm menos de um décimo de visão nos dois olhos, desde que tal limitação visual seja de caráter permanente e incurável. [...] O dano total ou parcial, no sistema visual de coleta de informações faz com que as crianças cegas e deficientes visuais tenham de utilizar os demais sistemas sensoriais para conhecer o mundo à sua volta (OCHAÍTA; ESPINOZA, 2004, p.151).

Ochaíta e Espinoza (2004) enfatizaram em seu texto que nem todas as pessoas que têm alguma deficiência visual são consideradas como cegas, existindo diversas particularidades. Além disso, o uso do tato e da audição, e possivelmente do olfato e do paladar, auxiliará no desenvolvimento e na aprendizagem dos que possuem

cegueira. Para tanto, com o apoio dos demais sistemas sensoriais, a criança com deficiência visual tem razoável desenvoltura, obtendo capacidade para conhecer e aprender como qualquer outra. A baixa visão, muitas vezes, é identificada na escola, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas manifestações e comportamentos na sala de aula e em outros espaços de convivência escolar podem chamar a atenção dos professores.

Os alunos podem demonstrar sintomas como olhos vermelhos, lacrimejando durante ou após esforço ocular, piscando continuamente, com visão dupla e embaçada, movimento constantemente dos olhos (Nistagmo), dificuldade para enxergar a lousa, aproximação máxima dos olhos para visualizar figuras ou objetos, ler ou escrever textos e assistir televisão. Além de sensibilidade à luz, dores de cabeça, tontura e náuseas. Tropeçar em pessoas ou objetos, ter cautela excessiva ao andar, esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre também podem ser indicativos dessa deficiência. Quando a perda é no campo central, a acuidade visual fica diminuída e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas; assim, também é preciso controlar a iluminação (DOMINGUES, 2010).

Para Gil (2000), a base do desenvolvimento humano é a família, sendo assim, ela está encarregada de facilitar ao deficiente visual o seu crescimento como indivíduo, para que ele seja capaz de ser feliz e consiga produzir de acordo com seus potenciais e limites, considerando a criança como um ser capaz de estudar, para futuramente ter independência, trabalhar, praticar esportes e fazer qualquer outra atividade que os demais colegas fazem. Entretanto, além da família, a instituição escolar e a sociedade também são importantes no processo de inclusão, pois podem contribuir ajudando o deficiente a enfrentar os obstáculos que surgem por conta da deficiência.

Caso exista suspeita de baixa visão, a criança precisa ser encaminhada ao oftalmologista. Se houver a confirmação, caberá ao professor da SRM intervir e planejar as ações requeridas junto à família e a escola. As pessoas com baixa visão têm preferências pela posição do olhar, da cabeça e do material a ser visualizado. O desempenho visual de uma pessoa com essa deficiência precisa ser estimulado de forma constante, pois a falta de estímulo contribui para a perda da funcionalidade visual.

O principal mediador quanto ao uso eficiente do resíduo visual do aluno é o professor por meio de diferentes atividades. Dessa forma, além da família e da escola, existem outros colaboradores em prol do desenvolvimento de uma criança com deficiência visual, como Ochaíta e Espinoza (2004, p. 152) ressaltam a seguir.

[...] As características do desenvolvimento de uma determinada criança cega ou deficiente visual e as indicações de intervenção educacional dependerão também das peculiaridades dos contextos em que a criança se desenvolve: seu ambiente familiar, sua escola, o trabalho e nível de instrução de seus pais ou as conotações que a deficiência visual tem no âmbito micro cultural ou cultural em que cresce. Assim, as características do desenvolvimento de determinada criança cega_ e o planejamento das intervenções educacionais concretas_ dependerão das transações complexas entre as características da criança e dos contextos distintos em que se produz seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A maneira de avaliar a qualidade do uso eficiente da visão depende do uso funcional diário e pode ser feita por diferentes profissionais. É obtida através de observação do comportamento visual com objetos conhecidos e utilizados nas atividades do educando. Ao realizar atividades, o aluno desperta o interesse pelo uso do resíduo visual, fixar os olhos, fiscalizar e seguir os objetos situados em diferentes posições e distâncias, passando a compreender a importância que tem o uso da visão na execução de tarefas nas quais lhe interessam.

Existem recursos de acessibilidade para alunos com baixa visão. Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que fazem com que a imagem seja ampliada para visualização de objetos. Já os auxílios não ópticos se referem às mudanças relacionadas a ambiente, mobiliário, iluminação, recursos para leitura e escrita, contraste e ampliações, auxílios de ampliação eletrônica e de informática, (DOMINGUES, 2010).

Para Domingues (2010), o tipo e tamanho das letras, a distância do material a ser visualizado, devem ser considerados, como também o contraste e a incidência de luz sobre o material que o professor prepara para desenvolver as atividades da escola; ou seja, o professor precisa considerar sempre as necessidades visuais do aluno, dar oportunidades e recursos para estimular o uso da visão. Sendo assim, os professores precisam estar atentos com relação a dificuldade visual de cada criança, viabilizando um melhor local na sala de aula, considerando as dificuldades individuais do aluno com baixa visão (pequena ou longa distância).

Alguns alunos enxergam melhor em ambientes pouco iluminados, outros têm sensibilidade à luz (fotofobia), ou ainda existem aqueles que preferem locais mais iluminados. A iluminação da sala especial e da sala comum deve ser favorável ao conforto de todos os alunos. Quando necessário, os professores da SRM devem alertar os alunos para a relevância do uso dos auxílios ópticos e pedir a colaboração da família e do professor do ensino comum para que esse objetivo seja alcançado. Todavia, nem todo aluno com baixa visão precisa de recursos ópticos (DOMINGUES, 2010).

De acordo com Lima (2006), para que os alunos deficientes visuais tenham acesso ao mundo cultural são necessários recursos especiais associados a sala comum. O ambiente deve ser organizado conforme o tipo de deficiência para evitar possíveis acidentes. Os objetos como extintores e a caixa de computadores devem ser colocados em lugares altos, é importante deixar espaços entre as cadeiras, e as escadas precisam de corrimão. Necessita-se evitar manipulação de tesouras, objetos pontiagudos, além de produtos de limpeza, fogos de artifício, bombinhas, entre outros. Além disso, o professor precisa auxiliar o aluno quanto a sua postura.

A escola deve ter diversos instrumentos para estimular a percepção dos alunos, por meio de exercícios ou trabalhos comuns. Entre os materiais que podem ser utilizados em grupos nas tarefas diárias estão o papelão grosso, a espuma, tecidos coloridos, elástico, bolinhas ou contas de enfiar, ripas de madeira, pompons, tampinhas de garrafas, lãs, EVA (emborrachado) e fita (LIMA, 2006).

Nota-se que a percepção da criança cega ocorre predominantemente por meio do tato. Por isso precisa de um estímulo como o uso de instrumentos de fácil manuseio, com o intuito de descobrirem a textura, forma, tamanho e espessura dos objetos. Observa-se que o sentido do “tato” é fundamental para a aprendizagem de crianças ou adultos com deficiência visual.

Por causa das diferentes peculiaridades citadas anteriormente, as crianças com deficiência visual têm acesso a uma forma diferente de escrita. O sistema de leitura e escrita utilizado pelas mesmas é o Braille. Este é um sistema de exploração tátil que tem como unidade básica a célula que contém pontos em relevo que representam cada som da fala em uma matriz de 3 x 2. Ochaíta e Espinoza (2004, p. 165) complementam afirmando: “no caso em que a criança deve aprender o Braille, é importante criar motivação nas crianças e expectativas nos pais por esse tipo de leitura”.

A leitura é um meio pelo qual o deficiente visual tem de dialogar com o mundo ao seu redor. Portanto, ela é fundamental na luta pela inclusão e pelo respeito por buscar uma mudança social em prol do conhecimento e manifestação dos pensamentos desses sujeitos. Segundo Larêdo (2005, p.1), a leitura é de suma importância no processo de inserção dos sujeitos na sociedade, exercitando sua cidadania.

A leitura é uma condição básica para formar sujeitos capacitados de se inserir na sociedade e exercitar sua cidadania, participando crítica e ativamente da construção da história de seu povo, formulando seus próprios critérios para se questionar como sujeito no seu ato de pensar, sentir e atuar, ultrapassando a fronteira da cultura local a partir da abertura a outras proporções culturais.

Como foi possível verificar, a leitura é a base na formação do indivíduo com deficiência visual, bem como de todo ser humano. Cada pessoa estabelece um vínculo diferente com o ato de ler, conforme o procedimento que utiliza. Por isso, a maneira em que a leitura é utilizada pelo cego é importante, pois ele acaba formulando seus próprios critérios para pensar, sentir e atuar como bom cidadão.

Pode-se concluir que duas pessoas com o mesmo grau de gravidade visual podem ter desempenhos diferenciados, porque o uso da visão residual não é relacionado apenas aos fatores orgânicos, mas também a fatores externos que envolvem as condições do ambiente.

Nesse caso, cabe considerar as características individuais, as reações emocionais, o tipo de perda, período em que ocorre o déficit visual, as experiências visuais já vivenciadas e a aceitação diante à deficiência visual. Portanto, não existe uma regra fixa, procedimentos padronizados ou uso dos mesmos recursos para todos os alunos com baixa visão, o desempenho é singular.

2.2.2 Deficiência Física

A deficiência física é causada por algum comprometimento de uma ou mais partes do corpo e pode ter várias causas. A falta de uma das partes do corpo, por amputação, má formação congênita, lesões ou alterações neurológicas, ou ainda, deformidades ósseas e musculares, podem ocasionar no sujeito a dificuldade em controlar os movimentos, em sustentar a postura, equilíbrio e mobilidade. O Decreto nº 5.296, de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, complementa o conceito no inciso I, alínea a, do seu Artigo 5º:

Deficiência física- alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Percebe-se que o comprometimento da função física pode ser causado por vários motivos. Também existem diferentes tipos de recursos que podem auxiliar na superação de muitas dificuldades decorrentes desse tipo de deficiência, todavia, poucos recursos são encontrados nas escolas, onde existe sala de recursos multifuncionais.

A função física só será comprometida se existir a falta de um membro (amputação), má-formação ou deformação (alterações que agridem o sistema muscular e esquelético). Existem, também, alterações das funções motoras oriundas de prejuízo no sistema nervoso como, por exemplo, a alteração do tônus muscular, incluindo hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados (SCHIRMER et al., 2007).

Os problemas em desenvolver a função motora ocasionam a dificuldade de acesso e participação de estudantes em ambientes e atividades diversas. Mas, após a análise da situação, deve-se utilizar recursos adequados de tecnologia assistiva para desenvolver a funcionalidade, ou seja, a capacidade de deslocamento, frequentar os ambientes esperados, explorar o meio e as atividades nele concretizadas (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Desse modo, os alunos que têm sua função física comprometida necessitam de uma assistência especial, considerando que as dificuldades para acesso e permanência na escola são maiores. São necessários recursos especiais como bengala, corrimão, rampa de acesso, cadeira motorizada, entre outros. Além do apoio incondicional da escola, tudo de acordo com o comprometimento físico de cada aluno.

Muitos alunos com deficiência física necessitam de recursos de mobilidade que podem variar desde uma bengala, um corrimão, um andador, a uma cadeira motorizada cujo controle e acionamento podem ser feitos com alta tecnologia e mínimo de esforço. O desenvolvimento tecnológico evolui

rapidamente e muito em breve aparecerão novas alternativas de mobilidade antes impensadas (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 22).

Nota-se que cada discente pode ter as necessidades de adequação postural e de mobilidade atendidas. Para auxiliar os professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, é necessário apresentar algumas noções básicas acerca das deficiências físicas. Para melhor compreensão, Kijima (2006) nomeou três categorias: deficiências musculares e/ou neuromusculares; deformações ósseas; limitação do vigor, da vitalidade e/ou agilidade.

As musculares e/ou neuromusculares são deficiências cujos aspectos exteriores incidem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, normalmente são intituladas como neuromusculares, pois as dificuldades localizam-se com mais frequência nos centros e vias nervosas que comandam os músculos do que neles em si. “Lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente” (KIJIMA, 2006, p.17).

Schirmer et al. (2007) afirmam que existem lesões neurológicas que não evoluem, como a paralisia cerebral, traumas medulares, distrofias musculares ou tumores que acometem o sistema nervoso, mas também existe o acréscimo progressivo de insuficiências de funções e as dificuldades de saúde associadas que poderão ocorrer com mais frequência. Neste aspecto, incluem-se: Esclerose Múltipla, Poliomielite, Epilepsia, Enxaquecas, entre outros.

As deformações ósseas em crianças afetam os membros superiores e os inferiores, a espinha e as articulações. Pode ser congênita, quando a criança nasce com ela, ou adquirida, como resultado de doenças infecciosas. Pode-se citar, nesta situação, o deslocamento congênito de quadris, escoliose, quistos e tumores ósseos. (KIJIMA, 2006). Enfim, são diversos os casos de situações e doenças que se associam às categorias mencionadas neste item.

Para Wilson (1971), as condições físicas que são caracterizadas por vigor, vitalidade e agilidade altamente reduzidos, limitando a capacidade das crianças em realizar trabalhos escolares com o grau máximo de eficiência, são causas suficientes para que lhe sejam fornecidos recursos educacionais especiais. Estes estados podem ser causados por doenças infecciosas e também por deficiências congênitas ou de desenvolvimento, que levam a uma invalidez permanente ou a longos períodos de

recolhimento forçado ao leito. Outras doenças como o diabetes e a epilepsia, podem causar períodos frequentes, porém curtos, de funcionamento inadequado dos membros.

A deficiência física pode aparecer isolada ou associada com a privação visual ou aditiva, intelectual, autismo, etc. Por este fato, é importante o professor conhecer as diferentes áreas de deficiências e outras necessidades para melhorar o atendimento ao aluno e propor o Atendimento Educacional Especializado de qualidade, caso seja necessário.

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (ALVES, 2006, p. 29).

Os materiais e mobiliários referentes à escola, como a carteira, devem proporcionar ao aluno estabilidade, conforto, melhores condições para que possa participar das atividades que ali são desenvolvidas. A mesa escolar também deve ser de acordo com a deficiência, ter a altura correta, proporcionar o apoio de braços. Os alunos com deficiências físicas que permanecem muito tempo sentados precisam mudar de posição durante o turno escolar (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Conclui-se que a falta de mobilidade dos alunos com deficiência física não é barreira intransponível para a aprendizagem, pois além de ter acesso aos espaços, é relevante que a escola proporcione condições básicas de conforto e segurança, favorecendo a participação dos mesmos nas várias atividades escolares.

2.2.3 Deficiência Auditiva

Considera-se deficiência auditiva qualquer alteração no órgão da audição e na via auditiva. É possível destacar três tipos de surdez: a condutiva ou de transmissão, neurossensorial ou de percepção, e a mista. Na primeira, a zona lesada fica no ouvido externo ou no médio, o que impede ou dificulta que a emissão das

ondas sonoras seja transmitida para o ouvido interno. O distúrbio no ouvido externo costuma decorrer de otite, de malformação ou da ausência do pavilhão auditivo, já o distúrbio no ouvido médio costuma ser produzido por traumatismos que provocam a perfuração do tímpano ou por alteração na cadeia de ossinhos. Esse tipo de surdez pode ser causado também pela malformação genética (OCHAÍTA; ESPINOZA 2004). Caso seja detectada a presença da surdez condutiva, é necessário que o tratamento seja providenciado o quanto antes para que o aluno não tenha danos na aquisição da linguagem provocados pela alteração da quantidade da audição.

Entretanto, quando o prejuízo é de origem genética, geralmente está presente no ouvido interno ou na via auditiva do cérebro, gerando a surdez neurossensorial. Por esse motivo, em prol de facilitar o tratamento de alguns tipos de deficiências auditivas, recomenda-se que os recém-nascidos façam o teste da orelhinha nos primeiros dias de vida.

Ochaíta e Espinoza (2004) destacam ainda as características dos tipos de surdez descritos anteriormente: as surdezes condutivas, normalmente, não são graves nem duradouras e existe possibilidade de tratamento médico ou cirúrgico. Produzem uma alteração na quantidade da audição, mas não na qualidade. Suas consequências não são graves para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Todavia, na surdez neurossensorial ou de percepção, o local prejudicado fica no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro. Sua origem pode ser genética, produzida de intoxicação (medicamentos), por infecção (meningite) ou por alterações vasculares e dos líquidos linfáticos do ouvido interno.

Os autores citados no parágrafo anterior compartilham da mesma visão de Vigotski (2001), pois ambos acreditam que a audição é importante para um bom desenvolvimento na linguagem e na fala. A surdez neurossensorial além de afetar a quantidade da audição afeta também sua qualidade. O problema não é só ouvir menos, pois o que se ouve é distorcido devido alguns resquícios auditivos de que a criança dispõe, porque a audição foi perdida em determinadas faixas de frequência e não em outras. Elas costumam ser permanentes e, até há pouco tempo, não existia cirurgia para recuperar a audição nesses casos. Nos últimos anos está sendo desenvolvida uma nova técnica, o implante coclear, que abre possibilidades inesperadas para as pessoas surdas.

Complementam, ainda, destacando que a surdez é considerada como mista quando as duas áreas do ouvido são prejudicadas, tanto na área do ouvido interno ou

via auditiva, quanto no canal auditivo externo ou médio. Em alguns casos, uma alteração condutiva pode estender-se ao ouvido interno e provocar surdez mista. Como, por exemplo, quando uma alteração óssea afeta o componente ósseo do ouvido de forma progressiva e ocorre uma afecção do ouvido médio que pode levar a uma perda auditiva completa.

Na educação da pessoa surda a prioridade é o diagnóstico precoce, o uso de aparelhos, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa, a interação com os ouvintes e a participação na escola comum. Com o intuito de favorecer a inclusão de alunos surdos na escola regular, muitas escolas municipais e estaduais contratam um professor intérprete da Libras para atuar durante as aulas. Apesar de ajudar consideravelmente, ainda existem muitas dificuldades que devem ser superadas para que todos sejam incluídos nesse aspecto (LIMA, 2006).

A Lei nº 10.436 de 2002, também conhecida como Lei de Libras, reconhece a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela pertinentes. Esta é uma forma de comunicação e expressão provenientes de comunidades de pessoas surdas no Brasil. E seu Artigo 2º evidencia que o uso e a difusão de Libras devem ser apoiados por parte do Poder Público em geral e empresas representantes de serviços públicos.

De acordo com Lima (2006), como cada povo possui sua própria língua, os surdos brasileiros também apresentam uma língua específica de sinais para efetivarem sua comunicação. Essa língua é relativa à cultura de cada localidade e diferente da língua de sinais dos outros países. Do mesmo modo que as outras formas de expressão, a Língua Brasileira de Sinais não é imutável, ela sofre alterações no contexto social. A inclusão e a participação das pessoas surdas nas escolas regulares e nos espaços compostos por ouvintes são de suma importância, pois lhes possibilitam o acesso a cargos de poder nos sistemas de decisão e melhor articulação das propostas da comunidade de surdos.

2.2.4 Deficiência Intelectual

De acordo com Correia (2012), a pessoa com a anteriormente denominada deficiência mental é aquela com o quociente de inteligência (QI) igual ou inferior a 70. Essa deficiência pode ser considerada em graus de intensidade que vão de leve e moderada à severa e profunda. Ainda conforme o mesmo autor, a primeira deve ser

avaliada por meio de testes e pode ser diagnosticada em muitas pessoas. Contudo, de acordo com o Artigo 5º, inciso I, alínea d do Decreto nº 5.296/2004, deficiente mental é a pessoa que apresenta funcionamento intelectual significativamente inferior à média.

[...] d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho.

Como é possível observar, são muitas as limitações associadas às habilidades adaptativas com manifestação antes dos dezoito que contribuem para qualificar uma pessoa como deficiente mental, desde comunicação e cuidado pessoal até atividades ligadas ao lazer e ao trabalho.

Vale a pena destacar nesse ponto que a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2004, o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

O grupo das deficiências profundas é menor que o das leves, estas são causadas por alterações genéticas, doenças hereditárias ou lesões cerebrais que não são identificadas. Lima (1998) informa que a Síndrome de Down pode ser considerada uma deficiência intelectual, visto possuir causa genética, no entanto, muitos demonstram seus potenciais com criatividade por meio de atividades artísticas e culturais. Muitos indivíduos com Síndrome de Down desenvolvem diversos tipos de atividades na sociedade, desde o estudo ao trabalho, formandos e formados em diversos cursos nas universidades e faculdades de todo o país.

A escola, ao desenvolver o AEE, deve oferecer o maior número de possibilidades possíveis aos estudantes com deficiência intelectual, oportunizando situações de ensino e aprendizagem em que os mesmos sejam incentivados a se expressarem, pesquisarem, inventarem hipóteses e reinventarem o conhecimento espontaneamente. Dessa forma, ele pode associar os conteúdos didáticos àqueles advindos de sua própria experiência (GOMES, 2007).

O aluno deficiente intelectual, como os demais, precisa desenvolver a criatividade, conhecer o mundo e a si próprio, além de intervir no meio em que vive. As pessoas se enganam quando generalizam a capacidade das pessoas com

deficiência intelectual e afirmam ter um nível muito baixo, de forma preconceituosa, pois o desenvolvimento e a capacidade variam de um indivíduo para outro, bem como as experiências de vida.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 107).

O desafio é saber como trabalhar com alunos que apresentam deficiências. Todavia, para conseguir desempenhar um bom trabalho com uma proposta inclusiva, o docente precisa receber auxílio da direção escolar, professor auxiliar e outros especialistas, como orientadores, supervisores educacionais, psicopedagogos, promovendo uma gestão participativa, descentralizada e especializada.

2.2.5 Altas habilidades/Superdotação

A inteligência diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo por meio de dois fatores: a herança genética e as condições do ambiente. Quando a criança nasce, ela herda atributos genéticos de seus progenitores, mas é dependendo do meio em que vive que ela começa a interagir, desenvolvendo diversas habilidades, inclusive a sua inteligência. Algumas crianças apresentam um quociente de inteligência (QI) muito avançado, ou seja, muito acima da média, e à medida que vão crescendo essa diferença é percebida, principalmente, nas escolas.

Professores e outros funcionários, ao observarem as atitudes de algum aluno com QI avançado, orientam a procurar os serviços de educação especializada (AEE), para que ele possa receber além do atendimento normal, o atendimento especializado para desenvolver suas habilidades em conjunto, por meio de recursos adequados e funcionários capacitados (DELPRETTO, 2010).

Para Lima (2006, p.104), “há definições de inteligência fundamentadas em resultados de testes: conforme a pontuação alcançada, a inteligência desses sujeitos pode ser normal, inferior ou superior”. Lembramos que o autor argumenta que, conforme essa teoria, uma pessoa com deficiência intelectual distingue-se por ter um funcionamento intelectual geral, expressivamente abaixo da média, com um QI igual

ou inferior a 70. Em outra situação bem diferente, os testes de QI com resultados superiores a 140 pontos são utilizados para estabelecer a análise de altas habilidades.

[...] podemos reiterar que definir se alguém tem altas habilidades ou não depende da compreensão de seus comportamentos, situados no contexto do qual provêm, e da análise cuidadosa e detalhada das configurações das capacidades que caracterizam cada pessoa. Esses comportamentos podem ser avaliados em conjunto por meio de: observação direta do comportamento; avaliação do desempenho; escalas de características; questionários; entrevistas, ou conversas (profundas, prolongadas) com a própria pessoa, com a família, com os professores; testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos. (CUPERTINO, 2008, p.25).

De acordo com Cupertino (2008), são diversas as formas para detectar se um indivíduo possui ou não altas habilidades/superdotação. Esses procedimentos também podem ser aplicados no ambiente escolar, no entanto, a identificação correspondente deve levar em conta mais de um desses elementos ou todos eles. Além disso, é preciso continuar ao longo de todo o fluxograma educacional adotado. O primeiro passo para a implantação de um programa desses é a seleção, ou seja, detectar se há casos dessa natureza entre os estudantes.

Os alunos com altas habilidades/superdotação precisam de atividades que enriqueçam o currículo na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, pois precisa haver articulação entre ambas. Na perspectiva inclusiva, os trabalhos são capazes de estimular a aprendizagem pela descoberta e criação, proporcionando aos alunos maior interesse por várias temáticas. O AEE define vários objetivos para favorecer o desenvolvimento desses indivíduos, pelo fato de estimular a participação do aluno em classes comuns, para que ele possa interagir com outros educandos (DELPRETTO, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve dispor de recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de acordo com o interesse de cada um; dar oportunidade ao aluno para participar de atividades para desenvolver pesquisa; incentivar o desenvolvimento de projetos de trabalho dentro da escola com vários temas: artes, esportes, ciências, além de outros (DELPRETTO, 2010). Vale a pena lembrar que esse tipo de atendimento na SRM corresponde ao caráter suplementar da educação especial.

Portanto, são necessários instrumentos e ferramentas adequadas para, juntamente com os professores, desenvolver habilidades em um espaço adequado,

exercitar a criticidade, participar com autonomia e criatividade. De acordo com as informações mencionadas anteriormente, o atendimento especializado tem como resultado a interação e o compartilhamento das experiências de cada um, beneficiando diretamente o desenvolvimento de todos.

2.2.6 Transtornos globais do desenvolvimento

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são conflitos nas interações sociais bilaterais com tendência a revelar-se nos primeiros cinco anos de vida. Configuram-se pelos padrões de comunicação rotulados e repetitivos, bem como pela redução nos interesses e nas atividades. Representam um grupo no qual estão congregados transtornos do movimento e transtornos psicóticos (BRASIL, 2010).

É preciso considerar que nem todos os estudantes que apresentam algum tipo de transtorno do desenvolvimento são atendidos pelo AEE. De acordo com o inciso II do Artigo 3º da Resolução nº 4/2009, estão contemplados nesse grupo:

aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

O Autismo que se evidencia com muita frequência nas nossas escolas, por exemplo, trata-se de um comprometimento nas habilidades de comunicação e interação social da criança. Kuperstein e Missalglia (2005, p.1) afirmam que “o Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses”.

Esse transtorno se manifesta de diferentes formas, dependendo do nível de desenvolvimento e idade do indivíduo. Já foram realizadas diversas pesquisas para tentar explicar os sintomas do autismo e as dificuldades que dele decorrem. Um documento referência elaborado pelo Governo do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação / Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (2018) traz a definição de diversos TGD menciona que uma das descobertas mais consistentes em crianças é o aumento de serotonina (neurotransmissor) em plaquetas.

No mesmo documento destaca-se ainda que a Síndrome de Asperger pode ser classificada como um transtorno hostil de desenvolvimento. Pessoas com essa síndrome podem apresentar inteligência perfeitamente normal, sobressaindo-se melhor na verbal do que na não verbal. Todavia, por mais que as habilidades verbais dos indivíduos diagnosticados com Asperger não apresentem grandes prejuízos como nas pessoas autistas, eles exibem profundas dificuldades sociais e de semântica.

Existem várias definições para transtorno desintegrativo da infância (Psciose). Entretanto, Sadock (2000) relata que a psicose é uma confusão mental que compromete o pensamento, as relações interpessoais e a aptidão de perceber a realidade sem adulterações. Portanto, esse termo apresenta-se como o comprometimento das habilidades de diferenciar o que é real ou não.

Por fim, os transtornos invasivos de desenvolvimento dizem respeito a um importante atraso do desenvolvimento, em diferentes áreas de funcionamento, como socialização, comunicação e relacionamento interpessoal. Para Mercadante e Scahill (2005), “[...] o diagnóstico nessa área nada mais é do que a organização de um conhecimento, sendo que o comportamento da criança, por si só, já mostra quais são suas limitações, possibilidade e incapacidades [...]”. As pessoas desse grupo apresentam tendências de comportamento inflexível, não aceitam mudanças de rotinas, têm explosões de raiva e birra quando precisam seguir às exigências da sociedade.

Após a apresentação dos diferentes grupos que constituem o público-alvo da educação especial, é necessário refletir sobre os desafios que se apresentam à inclusão escolar desses alunos, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, acompanhamento com profissionais especializados para facilitar a interação na escola regular e superação dos diversos obstáculos encontrados nessa trajetória.

2.3 Os desafios da educação especial inclusiva

Apesar da temática referente à inclusão escolar estar suscitando um número cada vez mais crescente de investigações, pela sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, a inclusão do aluno com deficiências e outras necessidades é realidade relativamente recente (SANTOS, 2012). O Artigo 5º da Resolução nº 4/2009 trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e destaca:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Desse modo, o espaço, os horários de funcionamento e o acompanhamento profissional devem ser adequados às reais necessidades dos educandos. Segundo Ochaíta e Espinoza (2004), para a avaliação das dificuldades vivenciadas pelos alunos, precisamos levar em conta não apenas os alunos, mas também o contexto onde se produz essa aprendizagem: como a escola funciona, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios utilizados para a avaliação. A maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos é proveniente do seu ambiente familiar e social, além das características da própria escola.

Na compreensão de Saviani (2001), o papel do professor nesse processo de inclusão é essencial, uma vez que ele é o intermediário do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a educação inclusiva favorece tanto os alunos atendidos como os demais estudantes que passam a respeitar e compreender as diferenças, além de receberem juntos um novo procedimento de ensino e a disposição de maiores recursos.

É importante ressaltar que quando nos referimos às dificuldades de aprendizagem escolar e não às deficiências, amplia-se a responsabilidade da resposta educativa para a escola. Essa formulação não quer dizer que determinados alunos não apresentam problemas específicos em seu desenvolvimento. Uma criança cega, surda ou com paralisia cerebral apresenta, logo de início, dificuldades que seus colegas não têm. Cabe à escola adaptar a prática educativa de acordo com as necessidades desses alunos e oferecer uma resposta satisfatória (OCHAÍTA; ESPINOZA, 2004).

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Desta forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. [...]. (FRÍAS; MENEZES. 2008, p 9).

Contudo, após diversos fatores analisados, desde o acesso a outras pesquisas, a queixas de professores e a observação nas escolas da pesquisa, foi possível observar que a realidade da inclusão é diferente da proposta na legislação. Por esse motivo, necessita-se de mais discussões a respeito da temática, pois a proposta de educação especial vigente ainda não oferece condições apropriadas para ser considerada, de fato, inclusiva.

Para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva é importante, também, que se tenha preocupação e cuidado com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características. (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 6).

Os termos podem ser considerados verdadeiros ou incorretos em decorrência dos diferentes valores e julgamentos vigentes em cada sociedade e em cada período. No decorrer do tempo, alteram-se os valores, conceitos e termos. Frias e Menezes (2008, p.7) ainda complementam afirmando que: “a preocupação com a terminologia está no fato de que o uso incorreto de um determinado termo ou palavra pode reforçar e perpetuar ideias e informações equivocadas, e conceitos ultrapassados”.

No decorrer dessa discussão foi possível observar o uso mais frequente dos termos “deficientes ou deficiências”. O fato é que as necessidades educacionais especiais, consideradas dentro do público-alvo da educação especial, podem ser decorrentes de: deficiências intelectual, física, visual e auditiva; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades/superdotação. Essas terminologias, aparecem na Resolução nº4/2009, e foram definidas para dar mais objetividade às diretrizes e dinamizar os processos. Não podem, portanto, ser empregados para gerar efeitos negativos por discriminação ou difundindo ideias preconceituosas e pejorativas em relação aos indivíduos que se enquadram na situação.

Como discutimos ao longo dessa seção, a atenção precisa ser diferenciada levando em consideração a individualidade de cada aluno. A adaptação da educação pode ser um desafio, pois a princípio fala do currículo comum para todos, depois menciona que a educação deve ser adaptada conforme as possibilidades e limitações desses alunos, o que pode parecer contraditório.

Na seção seguinte, apresentamos os caminhos percorridos na realização da pesquisa e que nos ajudaram a conhecer essa realidade repleta de desafios.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Para Fonseca (2002), *methodos* diz respeito à organização, e *logos*, ao estudo metódico, pesquisa, investigação. Sendo assim, metodologia é um agrupamento de métodos para se chegar ao conhecimento, é o percurso para a concretização de algo, estabelece as fases da pesquisa científica e pode mudar conforme a sua natureza.

Assim, é de fundamental importância, pois colabora com a organização do processo de consumação, permitindo saber como chegar aonde pretende, pensando nos caminhos e nas suas possibilidades. Nesta seção apresentamos os fatores que foram determinantes na realização do nosso estudo.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

O presente trabalho monográfico contou inicialmente com uma pesquisa bibliográfica, realizando-se um estudo da temática em livros, artigos científicos, diretrizes, leis, parâmetros curriculares e demais materiais bibliográficos relacionados ao tema. Com a realização da pesquisa bibliográfica, adquiriu-se maior conhecimento sobre a temática escolhida, de maneira a selecionar o que seria utilizado como alicerce para a obtenção de dados na realização do estudo. Stumpf (2008) define o conceito de pesquisa bibliográfica em um sentido amplo, afirmando que é a base de toda e qualquer pesquisa para o início de qualquer trabalho.

Pesquisa bibliográfica, num sentido amplo, é o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento dos pensamentos dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões (STUMPF, 2008, p. 51).

A pesquisa bibliográfica é organizada com a utilização de materiais já publicados, sejam impressos ou disponibilizados pela Internet. Gil (2010, p.30) complementa dizendo que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Todavia, é necessário analisar a veracidade e profundidade de cada informação para descobrir possíveis

incoerências ou contradições, que possam prejudicar a exposição da pesquisa bibliográfica realizada.

Após o estudo bibliográfico, adentramos na pesquisa de campo que se caracteriza pelas averiguações em que a coleta de dados é realizada junto ao público-alvo da pesquisa (FONSECA, 2002). A realização desse tipo de pesquisa se deu com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado. Para isso, é necessário definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, os instrumentos de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. Segundo Marconi e Lakatos (1999), a pesquisa de campo pode ser descritiva, exploratória ou experimental.

Nesse estudo, foi utilizado o tipo descritivo, pois de acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como desígnio fundamental a descrição das características do público-alvo da pesquisa e do ambiente de convívio do mesmo. Existem diversos estudos que podem receber essa classificação e um de seus atributos mais significativos aparece no emprego de técnicas uniformizadas de coleta de dados.

Quanto a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo em vista que não emprega instrumento estatístico no processo de diagnóstico do problema. Ela não almeja numerar ou medir situações, pois explora as técnicas de observação e entrevistas devido à maneira com que esses instrumentos adentram na complexidade de um determinado problema. Sendo assim, trabalhar a pesquisa qualitativa é dar importância à qualidade do fenômeno.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994. p. 21-22).

Como é possível verificar, Minayo (1994) destaca que na pesquisa qualitativa o nível de realidade não pode ser quantificado, pois a mesma permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador ter uma visão mais ampla, trabalhando com motivos, anseios, valores e atitudes mediante à uma gama de situações que envolvem a temática estudada.

Enfim, a seguir serão descritos o contexto e os participantes da pesquisa, sem mencionar seus respectivos nomes, priorizando a observação e as respostas dos

questionários aplicados nas três escolas municipais aos professores da escola comum e do atendimento educacional especializado.

3.2 Instrumentos e técnicas de produção dos dados

A produção dos dados foi realizada por meio da aplicação de questionário e observação. O questionário foi aplicado com professoras atuantes em salas de aula comuns e salas de recursos multifuncionais, bem como gestoras. No caso destas, o objetivo foi coletar informações complementares que ajudassem na análise dos dados produzidos pelas professoras. Os questionários continham questões referentes ao tema estudado e à prática dessas profissionais. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Em questões com base nas experiências, o questionário é uma técnica utilizada na coleta de informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa, base para a construção desse trabalho. O planejamento é o primeiro passo na construção do questionário, pois levamos em consideração os objetivos da pesquisa.

Durante esse estudo, além do instrumento questionário, realizou-se a observação do contexto escolar. Conforme Richardson (2015, p.82), “a observação quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que possivelmente não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas”. Em suma, com a observação feita corretamente é possível obter resultados mais detalhados do que utilizando outras técnicas.

A observação desenvolvida foi do tipo não participante, pois não realizamos intervenções na realidade observada, isto é, no contexto escolar. Buscamos observar os acontecimentos de maneira que eles se aproximassem o máximo possível de situações cotidianas desse contexto.

3.3 Contexto e participantes da pesquisa

A produção dos dados foi realizada em escolas da rede municipal de ensino da zona urbana de Picos. Essas escolas foram escolhidas, pois desde as experiências

de estágio foi disponibilizada a informação de que as mesmas possuem salas de recursos multifuncionais em funcionamento, visando colocar a inclusão em prática, como previsto em lei. Para preservar a identidade de cada escola, atribuímos letras que representarão os nomes das mesmas.

A **Escola X** é uma escola que atende um total de cerca de 180 alunos. As dependências das salas são muito pequenas e escuras, inclusive a sala em que ocorre o AEE. Percebemos que o espaço escolar não tem área coberta, rampa, ou banheiro adequado para cadeirante. A **Escola Y** é uma escola com um número mais elevado de alunos do que a Escola X, atendendo um total de 212 alunos. Esta conta com um pátio coberto, mas as salas de aulas também são pequenas e escuras.

Todavia, a **Escola Z** é uma escola mais iluminada, com área coberta ampla, atende cerca de 210 alunos, com uma estrutura física adequada para receber alunos com deficiências. Além disso, a sala de recurso é um pouco mais ampla e melhor iluminada do que nas outras escolas.

No processo de produção dos dados tivemos a oportunidade de dialogar com as gestoras das três escolas, as três profissionais que atuam fazendo o atendimento educacional especializado em cada uma das instituições e seis professoras das salas de aula comuns que têm alunos atendidos pelo AEE. No entanto, para fins de análise dos dados selecionamos apenas uma professora de sala de aula comum de cada escola.

Também se optou por preservar as identidades dessas pessoas, por isso foram atribuídos números no lugar de seus nomes. O número correspondente ao nome de cada professora participante é seguido da expressão (SRM) para indicar que sua atuação se dá na sala de recursos multifuncionais ou (SC) para as professoras que atuam na sala de aula comum. O motivo da escolha dos participantes se deve ao fato de os mesmos atuarem nas escolas em que desenvolvemos a pesquisa, bem como porque prontamente aceitaram em participar voluntariamente do estudo respondendo ao questionário.

Abaixo apresentamos o perfil das participantes da pesquisa:

Na **Escola X**, participaram: a **Gestora X**, de 51 anos de idade, que tem formação inicial nas áreas de Letras e Educação Física; com 22 anos de experiência a gestora já atua na referida escola há 15 anos. A **Professora 1 (SRM)**, com 38 anos, atua na SRM, tem formação inicial em Pedagogia pela UESPI desde 2006 e pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTEU em 2010. A

mesma atua na docência há 10 anos, sendo sete anos nessa instituição. A **Professora 2 (SC)** tem 30 anos e formação inicial em Pedagogia pela UESPI em 2015. A mesma tem seis anos de experiência nesta escola e atua na turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Já, na **Escola Y**, cooperaram: a **Gestora Y**, de 53 anos de idade, com Licenciatura Plena em História; a **Professora 3 (SRM)**, da SRM, tem 45 anos de idade com formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI em 2004, pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Montenegro em 2010, atua na docência há vinte anos e trabalha nessa escola há oito anos. A **Professora 4 (SC)** tem 46 anos com formação inicial Licenciatura em Letras/Português pela UFPI em 2005, pós-graduação em Educação Especial e LIBRAS pela Faculdade KURIÓS em 2011. Atua na docência há vinte e dois anos e trabalha nessa escola há treze anos. Atualmente é professora do 3º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, na **Escola Z**, colaboraram: a **Gestora Z**, com 37 anos de idade, tem a formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto São Judas Tadeu. A **Professora 5 (SRM)** atua na SRM, tem 48 anos de idade, formado em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí em 2004/1, pós-graduação em Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal do Ceará em 2010/2011; atua na docência há vinte e um anos e trabalha há doze anos nessa escola. A **Professora 6 (SC)** com 46 anos de idade, formação inicial Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí em 2003, pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Montenegro em 2010. Atua na docência há vinte e um anos e há dez anos nessa escola. É professora dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.4 Procedimentos metodológicos

Os questionários desse estudo foram elaborados de acordo com a proposta de Gil (1999), sendo um roteiro semiestruturado e previamente elaborado, tendo como finalidade obter informações a respeito do processo de aplicação da política educacional de inclusão nas escolas da rede municipal de ensino da zona urbana da cidade de Picos.

Anexou-se uma Carta de Apresentação aos questionários de cada escola para esclarecimento a respeito dos objetivos da pesquisa, bem como sobre a importância

e a necessidade de obter respostas sobre o tema. Além disso, os sujeitos da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem indicando seu consentimento a participar do processo e o entendimento de que suas identidades seriam preservadas. Como mencionam Marconi e Lakatos (1999, p. 100):

Junto com o questionário deve-se enviar sua 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 o questionário dentro de um prazo razoável.

Como mencionado anteriormente, é necessário explicar ao sujeito da pesquisa a real necessidade do preenchimento do questionário para que o mesmo se mostre interessado em auxiliar nesse procedimento, com toda a formalidade necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo.

Com a observação e entrega dos questionários aos professores, foi possível manter um contato maior com a escola e o público-alvo e, assim, dar andamento à pesquisa em prol de identificar como é aplicada a política educacional de inclusão nas escolas municipais de Picos.

Os dados foram produzidos no período de 14 de setembro a 03 de outubro do corrente ano. Todas as visitas realizadas às escolas ocorreram no turno da tarde considerando a disponibilidade da pesquisadora. Os professores apresentaram a devolutiva do questionário dentro do prazo combinado e, ao mesmo tempo, nesse período também realizamos a observação. Ressaltamos que foram realizados três dias de observação em cada escola, conforme orientações do roteiro que constam nos apêndices.

A análise dos dados, a ser apresentada a seguir, foi realizada mediante comparação das respostas dos questionários e da observação. Os dados oriundos dos questionários foram organizados e agrupados conforme à complementaridade que se dá entre os conteúdos das diferentes questões, constituindo temas de análise.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A aplicabilidade da política educacional de inclusão nas escolas é um assunto de suma importância pelo fato de os alunos com necessidades viverem agora a possibilidade de aprender com os demais alunos nas salas de aula comuns. Este trabalho monográfico aborda pontos ápicos para que essa inclusão aconteça de fato.

Durante a pesquisa constatou-se que os professores têm concepções aproximadas sobre a educação especial, as escolas contam com um número considerável de alunos que constituem o público-alvo da educação, e elaboram seu PPP pensando na inclusão dos mesmos, mas nem sempre o ensino conta com apoio especializado. Os recursos disponíveis também são escassos e ainda há necessidade de criar mais espaços inclusivos nas escolas, ou seja, os espaços escolares não estão totalmente preparados para receber esses educandos por falta de investimento do Poder Público.

Para esta análise, foram considerados os conteúdos de seis questionários respondidos por três professoras das salas comuns e por três professoras do Atendimento Educacional Especializado. A escolha se deu pelo fato dessas escolas contarem com uma sala de recursos multifuncionais para acompanhamento dos alunos no contra turno.

4.1 Concepção acerca de educação especial

A proposta inicial do questionário foi observar o real conhecimento das professoras acerca do tema trabalhado. Desse modo, a primeira pergunta que as mesmas responderam foi: “O que você entende por educação especial?”. Esta questão foi elaborada para saber que ideias os professores das escolas da rede municipal de Picos elaboram sobre o que seja a educação especial, considerando que a inclusão dessa modalidade na escola regular afeta intensamente a dinâmica do trabalho que eles realizam. Obtivemos as seguintes respostas:

Professora 1 (SRM) - Escola X: Educação Especial é todo e qualquer apoio específico ou não, às crianças que necessitam serem incluídas no ambiente escolar e social.

Professora 2 (SC) - Escola X: Educação Especial é o ramo da educação que se ocupa dos entendimentos e da educação de pessoas com deficiência preferencialmente em escolas regulares, para socialização de crianças com múltiplas necessidades se dê em sistema regular de ensino.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: Educação Especial é um método educacional preparado para atender especialmente alunos com deficiências com a proposta de garantir e promover suas potencialidades.

Professora 4 (SC) - Escola Y: Educação Especial é um processo que se amplia a participação de todos os estudantes com necessidades especiais em escolas regulares ou em ambientes especializados.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, visando os mesmos objetivos da educação em geral que é o de promover igualdades de oportunidades para todos os educandos.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Educação Especial é a modalidade da educação escolar que objetiva entender de forma específica as pessoas com deficiências inseridas no ensino regular.

Percebemos nas respostas das professoras que existe a compreensão de que a educação especial é uma modalidade de educação ofertada nas redes de ensino do nosso país e que visa atender a um público específico. Isso aparece, por exemplo, nas respostas dos professores 5 e 6, que indicam como sendo uma modalidade. Também percebemos que as professoras entendem que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente nas escolas regulares, atendendo alunos com deficiência e que têm demandas específicas no processo de ensino-aprendizagem.

Isto é, entendem que a educação especial não existe apenas para garantir um espaço àqueles que permaneceram muito tempo fora das escolas regulares, mas sim porque esse público apresenta demandas específicas para trilhar e alcançar o sucesso nas suas atividades de estudo, considerando não apenas seus limites, mas também suas potencialidades, como destacou a professora 3. As professoras 1, 2 e 4 também destacam a educação especial como possibilidade de aumentar a participação dos alunos na escola e na sociedade.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a educação especial deve atender aos educandos com necessidades especiais, sendo de fato, uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Esse atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, por conta das condições específicas dos alunos, não for possível atendê-los nas classes comuns do ensino regular.

Portanto, as professoras apresentam um entendimento de que a educação especial deve ser pautada no acesso igualitário, atendimento especializado, interação social e currículos que atendam às especificidades e individualidades de cada educando com necessidade especial.

4.2 Público-alvo da educação especial atendido nas escolas

A pergunta seguinte foi: “Dentre as necessidades específicas do público-alvo da educação especial, quais delas são atendidas na escola?”. O questionamento foi elaborado apenas para as professoras das salas de recursos multifuncionais, pois as mesmas é quem realizam o atendimento desse público contemplado pela escola como um todo. Essas professoras responderam:

Professora 1 (SRM) - Escola X: são atendidos alunos com comprometimento visuais, cognitivos psicológicos como: lentidão de aprendizagem, déficit de atenção, deficiência intelectual, dislexia, hiperatividade, autismo, síndrome de down, distúrbios de condutas e comportamentos.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: os alunos atendidos são alunos com deficiência intelectual, física, auditiva, síndrome de down e o transtorno do espectro autista TEA.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: diversas: deficiência intelectual, autismo, baixa visão, deficiência múltipla, deficiência física, condutas típicas como hiperatividade.

Após a observação e análise das respostas de cada professora nesse quesito, percebe-se que a maior demanda do público-alvo da educação especial atendido nessa escola inclui deficiências intelectuais, deficiências visuais e TEA. Também são atendidos alunos com Síndrome de Down, deficiência física e transtorno de hiperatividade, que se trata de um dos transtornos invasivos do desenvolvimento.

O Decreto nº 7.611/2011 destaca que o atendimento educacional especializado é prestado de forma complementar aos educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, para ampliar e completar os estudos em salas de recursos multifuncionais. O atendimento suplementar caberia aos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Tendo em vista a diversidade de demandas, cabe à escola comum fazer as adaptações necessárias para atender a todos. Nessas escolas, portanto, prevalece o atendimento do tipo complementar.

De acordo com Vigotski (1997), é necessário atender as crianças com e sem deficiências durante o processo educacional para que a educação proporcione a

igualdade e a interação entre os educandos, sem ser direcionada apenas às crianças deficientes porque, para ele, isso paralisaria o processo de desenvolvimento natural, pois a criança se desenvolve por meio da interação na sociedade na qual está inserida.

Por isso, é necessário conhecer os tipos de deficiências e outras necessidades, bem como as políticas públicas de inclusão para que os professores e a escola como um todo possam assegurar a efetivação da proposta educacional de forma igualitária, promovendo a interação social entre todos os educandos.

4.3 A inclusão na perspectiva dos professores da sala comum

Esse item pretende compreender as ideias das professoras das salas de aula comuns sobre como a inclusão acontece no espaço escolar. A princípio questionou-se: De que forma as pessoas com deficiências podem ser incluídas no espaço educacional? Desse modo, obtivemos as seguintes respostas:

Professora 2 (SC) - Escola X: Em primeiro momento enxergando a pessoa com deficiência como um ser humano e um cidadão com direito a educação, propondo a cooperação com o fortalecimento de ações sociais, voltadas para uma educação comum inclusiva.

Professora 4 (SC) - Escola Y: A escola deve se adaptar às necessidades diversas de seus alunos integrando-se a vários estilos de aprendizagem de modo a atender e garantir uma boa educação a todos.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Dentro de uma dinâmica natural são matriculadas no ensino regular e atendidas no contra turno na SRM, tendo oportunidade de participar nas diversas atividades desenvolvidas na escola.

Com base nas respostas de cada professora da sala comum, entende-se que apesar de não atuarem diretamente nas salas de recursos multifuncionais com o AEE, existe uma compreensão sobre a forma que esses educandos podem ser incluídos na escola. Mas nesse sentido as mesmas destacam aspectos diferentes. A professora 1 se refere ao respeito à condição de ser humano e de cidadão da pessoa com deficiência. A professora 4 destaca, de maneira interessante, que a escola é que deve adaptar-se à realidade do aluno. A professora 6 informa os aspectos práticos de efetivação da política de educação especial inclusiva.

Para Martins (2008), a escola é desafiada pela educação inclusiva a atuar conforme as necessidades dos educandos, em prol de melhorias na educação de todos. Então, muito se tem discutido com o intuito de legislar os ambientes mais inclusivos.

É comum responsabilizar a escola de ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória. A implementação da educação inclusiva requer a superação desta dicotomia, eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização (MEC, 2005, p.9).

Esse trecho do Documento Subsidiário a Política de Inclusão (2005) enfatiza que a implementação da educação inclusiva tem o propósito de efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns. Porém, para isso é necessário que o Poder Público disponibilize recursos, profissionais capacitados e, atendimento educacional especializado na própria escola ou em escolas especiais.

Em seguida, indagou-se às mesmas professoras: Os alunos com necessidades especiais de sua escola recebem algum atendimento especializado que auxilie no processo de ensino-aprendizagem promovido na escola? Qual? Onde? As respostas foram as seguintes:

Professora 2 (SC) - Escola X: Sim, além do atendimento de apoio da sala de recursos multifuncionais - SRM que fica na escola, também é oferecido atendimento especializado no APAAS Associação Piauiense de Atenção e Assistência à Saúde.

Professora 4 (SC) - Escola Y: Sim, temos alguns professores especializados em atender as necessidades especiais dos nossos alunos e uma sala com recursos destinados a este fim.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Sim, além de frequentar o AEE quando necessário são amparados pela visita de um psicopedagogo.

Nota-se que as respostas são um pouco divergentes. As três professoras afirmam receber apoio da sala de recursos das escolas, porém, a professora 2 afirmou que na Escola X as crianças também recebem atendimento especializado em outra

instituição como auxílio no processo de ensino-aprendizagem, citando a Associação Piauiense de Atenção e Assistência à Saúde (APAAS).

Todavia, a professora 4 comentou que a Escola Y também conta com alguns professores especializados em atender às necessidades dos alunos. Por fim, a professora 6 citou que quando os alunos especiais da Escola Z necessitam, são amparados pela visita de um psicopedagogo.

Para Carvalho (2005), a política de inclusão dos educandos com deficiências na rede regular de ensino, além de contar com a permanência física desses alunos na escola, consiste em rever percepções e protótipos, criando espaços inclusivos, respeitando e valorizando a diversidade desse público, prestando toda a assistência necessária.

4.4 Apoio de outras áreas profissionais

Em seguida, as professoras foram indagadas se a escola recebe apoio especializado de outras áreas no que se refere a inclusão desses alunos, como por exemplo: psicológico, psicopedagogo, assistente social e outros.

Essa pergunta foi elaborada com o intuito de saber se a escola, além dos professores de AEE, recebe apoio de profissionais de outras áreas referente a inclusão dos alunos, conforme constam nas diretrizes. As respostas das professoras foram:

Professora 1 (SRM) - Escola X: o único especialista de outra área que recebemos foi uma psicopedagoga que só aparece duas vezes durante o ano, pois ela é a única para todas as escolas do município de Picos.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: às vezes de um psicopedagogo, quando surge problemas agravantes com esses alunos com necessidades especiais.

Professora 5 (SRM) - Escola Y: o apoio é parcial e só acontece quando a escola solicita; por exemplo, visita de Psicopedagogo à crianças com deficiências ou hiperativas, além de atendimento aos educandos que estejam passando por algum problema.

Diante das respostas, ficou evidente que praticamente não existe apoio de profissionais de outras áreas, só mesmo em casos específicos. Além disso, a única especialista que presta apoio a essas escolas, quando solicitado, é uma psicopedagoga, mas isso não se dá de maneira contínua. A professora 1, por

exemplo, destaca que a visita acontece apenas duas vezes ao ano em virtude da quantidade de escolas que essa profissional precisa atender.

O Artigo 10 da Resolução nº 4/2009, em seu inciso VI, destaca que a organização pedagógica do atendimento educacional especializado no âmbito da escola deve contemplar a participação de outros profissionais da educação, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, por exemplo.

Além disso, o Artigo 9º desta mesma resolução afirma que a elaboração e a execução do plano de AEE deve ocorrer “[...] em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”. No entanto, verificamos pelas respostas das professoras, bem como pela observação realizada nas respectivas escolas, que infelizmente não é possível contar com esses profissionais.

Sendo assim, está prevista em lei a garantia de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências. Todavia, como foi possível verificar, isso ainda não é realidade nas escolas, pois quase não recebem apoio dos profissionais de outras áreas.

4.5 Formação contínua específica para AEE

Todas as professoras também foram questionadas sobre o oferecimento e a participação em capacitações voltadas para as demandas do público-alvo da educação especial. A questão indagava acerca de quais seriam essas participações e onde acontecem. Obtivemos as seguintes respostas:

Professora 1 (SRM) - Escola X: Sim, capacitações em LIBRAS-UNINTER, II Simpósio sobre inclusão educacional e direitos das pessoas com deficiências (IFPI) entre outros.

Professora 2 (SC) - Escola X: Na verdade os professores que atuam na Sala de Recursos estão sempre participando e aperfeiçoando o conhecimento na área, mas por outro lado, todo professor de salas regulares é raro esse tipo de capacitação.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: Sim, capacitação sobre Educação Física Inclusiva, Educação Especial, Simpósio, Fórum no IFPI, PREMEM e a distância.

Professora 4 (SC) - Escola Y: Somente os professores da sala de recursos, os professores do ensino regular nas disciplinas em salas de aulas não recebem esse tipo de apoio nem treinamento especializado.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: Sim. Participo. Atualmente estou participando de uma formação em AEE de 180 horas em parceria com o Instituto Federal em EAD. Muitas vezes participo de palestras, simpósios e oficinas oferecidas pela SEME.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Sim. Às vezes alguns são contemplados para participar de simpósios, oficinas oferecidas pelo SEME e parceria do Instituto Federal.

Percebe-se que as professoras das salas de recursos multifuncionais têm mais oportunidade de participar ativamente de capacitações, informando ainda que isso acontece por meio de cursos, simpósios, palestras e oficinas sobre temas diversos, como Libras, inclusão das pessoas com deficiências, educação física inclusiva, entre outros.

O mesmo não é observado nas respostas das professoras que trabalham nas salas de aula comuns. Todas indicam que somente os professores das SRM participam dessas atividades formativas. Apenas a professora 6 informa que participava de algumas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Instituto Federal de Educação do Piauí.

Sabemos que um dos grandes desafios educacionais da atualidade é a inclusão das pessoas com deficiências, pois inclusão não é apenas “aceitá-los” na escola comum, mas é necessário suprir as necessidades específicas de cada um. Nesse caso, o professor e a escola também precisam de suporte para atenderem a demanda e concretizarem com êxito a sua ação pedagógica. Refletindo o que diz Ferreira e Glat (2003, p.35):

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

Além disso, o Artigo 12 da Resolução nº 4/2009 afirma que, para atuar no AEE, o professor precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, bem como formação específica para a Educação Especial. Interessante também destacar que o Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 5º, determina que o apoio técnico e financeiro dos Estados, Municípios e Distrito Federal ocorrerá também mediante: “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação

na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”. Portanto, a formação na área de educação inclusiva não deve ficar restrita aos professores que realizam o AEE.

Então, para que a educação especial inclusiva de fato se concretize positivamente, é necessário que haja grande empenho por parte do Poder Público, estudos sobre a temática em questão, capacitação de profissionais da sala comum e da SRM para o trabalho com alunos com deficiências e outras necessidades, além da fiscalização dos sistemas de ensino em prol de monitorar o cumprimento das políticas públicas de inclusão.

4.6 Dificuldades enfrentadas para promover a inclusão

Neste tópico trazemos questões relacionadas às dificuldades enfrentadas por esses profissionais no âmbito da sua prática e da instituição em que atuam. Uma das perguntas foi: “Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola para promover a inclusão desses alunos?”, pois sentimos a necessidade de saber como as professoras percebem os desafios vividos pela escola como um todo, observando se a inclusão realmente acontece.

Professora 1 (SRM) - Escola X: Mais profissionais de apoio, tanto diariamente, como semanalmente (psicopedagoga).

Professora 3 (SRM) - Escola Y: A falta de recursos, como internet, TV, som, cuidador e intérprete para os alunos surdos, livros adaptados em língua de sinais.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: As principais dificuldades são a falta de compromisso da família, dificuldades de aquisição de recursos didáticos e a falta de sensibilidade, muitas vezes da família e do corpo docente da escola.

Como podemos observar nas respostas, as dificuldades indicadas pelas professoras das SRM são de naturezas diversas. O que indica ainda a grandeza dos desafios a serem enfrentados. A professora 1 destaca a ausência de profissionais de apoio, o que já foi mostrado em outra questão. A professora 3 se refere também a isso, mas principalmente a falta de recursos. Já a professora 5 destaca, além disso, o envolvimento da família e de outros docentes da escola. Por isso, são dificuldades que não se limitam ao espaço da SRM.

Nesse ponto, vale a pena trazermos as informações repassadas pelas gestoras sobre essa questão:

Gestora X: Interação escola/família.

Gestora Y: Espaço físico e conscientização da inclusão.

Gestora Z: A resistência da criança que frequenta a sala de AEE em participar das atividades da sala regular.

As gestoras destacam questões bem diversas sobre as dificuldades enfrentadas pela escola. A gestora Y se refere a uma limitação da própria escola que é o seu espaço físico, além da conscientização sobre a inclusão. A relação entre família e escola é mencionada pela gestora X. Esse é um problema que ainda aparece com frequência nos desafios identificados. Porém, a gestora Z indica que a maior dificuldade está no próprio aluno. A mesma não destaca as limitações desse aluno, mas afirma que há uma “resistência”. Contudo, destacamos que a escola é que deve se adaptar à realidade do aluno.

Para Marchesi (2004), é fundamental destacar a atuação dos docentes de apoio, pois ele não faz mais o atendimento exclusivo dos alunos com deficiência, entretanto auxilia os professores na resolução de problemas na instrução dos alunos.

Seu papel principal é colaborar e ajudar os professores de classe para que desenvolvam estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sua tarefa, portanto, não se centra mais no atendimento exclusivo a esses alunos, mas em ajudar os professores a resolver os problemas e a encontrar a melhor alternativa para a instrução de seus alunos (MARCHESI, 2004, p. 42).

O processo de inclusão e interação dos educandos com deficiência na escola comum deve contar com o professor de apoio. Além disso, a participação da família no processo de inclusão é de suma importância, pois a criança requer mais cuidados no decorrer do seu desenvolvimento. Para isso, a família precisa se adaptar às diversas situações e receber orientações de diversos especialistas.

Em seguida, indagamos: “Quais são as principais dificuldades vivenciadas por você, na sua prática para contribuir com a inclusão desses alunos?”, pois nesse caso nos referimos às dificuldades na prática de cada uma. Essa pergunta também foi respondida pelas professoras que atuam nas salas de aula comum.

Professora 1 (SRM) - Escola X: A falta de materiais que eram de grande importância, como: televisão, computador, notebook, entre outros, que foram roubados da escola e fazem uma enorme falta, assim como, a falta de um auxiliar.

Professora 2 (SC) – Escola X: As dificuldades são inúmeras, visto que a nossa clientela é cada vez mais diversificada na forma de aprender e assimilar conhecimento, precisando de atenção diferente em quase todos os casos.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: O não comprometimento dos pais em trazer o aluno para o atendimento. A falta de comunicação entre direção, professor da sala de aula regular e professor AEE.

Professora 4 (SC) – Escola Y: Pouco conhecimento na área e falta de auxiliares para atender a esses alunos que precisam desse atendimento especializado em sala de ensino regular, pois somente o professor é muito difícil dar esse tipo de atendimento que eles necessitam, considerando que são muitos alunos em sala.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: A escassez de recursos didáticos, a falta de sensibilidade da família em levar os alunos no contra turno e, muitas vezes situações que surgem como comportamento que não consegue intervir de forma satisfatória.

Professora 6 (SC) – Escola Z: Lidar com as adversidades é sempre um desafio. É um aprendizado dia a dia, pois há vários fatores que o educando com dificuldades precisa ser atendido e que o professor muitas vezes desconhece, além da própria família não demonstrar compromisso.

Observou-se que são várias as dificuldades enfrentadas pelas professoras para promover a inclusão dos alunos com deficiências na SRM e na escola comum no ensino regular. A falta de mais recursos adequados aparece nas respostas das professoras 1 e 5 das salas de recursos multifuncionais, sendo que a professora 1 informa que alguns desses recursos foram roubados da Escola X. A questão da família volta a aparecer na resposta da professora 3 que ainda aborda a falta de maior comunicação com a direção e as professoras da sala de aula comum.

A necessidade de mais envolvimento por parte da família aparece também na resposta da professora 6, da sala comum. Porém, o que predomina na resposta das professoras da sala comum é a falta de conhecimento sobre as deficiências e outras necessidades, bem como sobre as estratégias a serem trabalhadas com esse público.

De acordo com Paniagua (2004), cabe às famílias estimular a interação desde cedo, desenvolver atividades de lazer, compartilhar jogos e estudos. Para isso, é necessário que os pais se adaptem, reorganizem o seu tempo para dar esse suporte aos filhos com deficiências e os ajudem no processo de aprendizagem.

Esses alunos devem frequentar a classe comum e, sempre que possível, uma sala de recursos multifuncionais. Todavia, ainda falta um maior investimento do Poder Público responsável pela manutenção dessa demanda educacional. Portanto, é necessário organizar, adaptar, preparar o ambiente para que ele fique adequado em prol de proporcionar uma educação de qualidade para todos os educandos, levando em consideração as suas especificidades e individualidades, além de proporcionar a interação. Porém, percebe-se que a maioria das escolas estão distantes da verdadeira inclusão.

Também diante das observações realizadas nesses espaços, nota-se que as escolas pesquisadas não estão suficientemente preparadas para atenderem os alunos com deficiências e outras necessidades, pois apesar de receberem essas crianças, não contemplam o atendimento apropriado. Por isso, é necessário haver uma diversidade de mudanças na postura educacional e contemplar as leis de inclusão.

4.7 Recursos disponíveis para o AEE

Considerando o que já foi afirmado pelas professoras, nesse item buscamos informações sobre os recursos disponíveis para o trabalho com os alunos do AEE. Questionou-se: Que recursos estão disponíveis para trabalhar com esses alunos no AEE? Você conta com professor auxiliar para contribuir nas atividades desenvolvidas?

Professora 1(SRM) - Escola X: Não tenho auxiliar o que dificulta mais ainda o meu atendimento aos alunos. Pois os alunos que tem autismo batem, choram, gritam, agredem alunos e a nós professores; recursos: material dourado, jogos educativos de: ciências, português, matemática, geografia, quebra-cabeça, cubos encaixáveis, relógios, painéis, livros, cola, tesoura, lápis de cor, bola, xerox, etc.

Professora 3 (SRM) - Escola Y: Apenas jogos pedagógicos, brinquedos, alguns materiais fornecidos pelo MEC. Na sala AEE em alguns horários tem dois professores para atender alunos que tem deficiência mais severa.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: Tem uma professora para me auxiliar com os alunos; os recursos disponíveis, muitas vezes, são adquiridos, com por exemplo: jogos educativos, livros paradidáticos, alfabeto e números em EVA, e outros são confeccionados durante o ano letivo, como jogos de encaixe, tabelas, materiais com sucatas, entre outros.

Percebe-se que apenas as professoras 3 e 5 contam com uma auxiliar no desenvolvimento das suas atividades. Enquanto a Professora 1 (SRM) não tem

auxiliar. Quanto aos recursos didáticos, observou-se que ainda faltam muitos materiais, especialmente recursos que envolvem a tecnologia da informação e da comunicação, como alguns *softwares*.

Como foi verificado por meio da observação que realizamos nessas escolas, de fato, são disponibilizados mais recursos pedagógicos, como livros, jogos de memória e encaixe, brinquedos, alfabetos, entre outros. As salas de recursos multifuncionais dessas escolas também contam com alfabeto em Braille e em Libras, além cadeiras de rodas para deficientes físicos, conforme os parágrafos 3º e 4º do Decreto 7.611/2011, citados anteriormente. A professora 5 ainda acrescenta que alguns desses recursos são confeccionados, como também conseguimos observar.

Para que o trabalho seja positivo, é importante que o professor não se sinta sozinho em meio às dificuldades, ele precisa contar com apoio especializado correspondente às demandas, materiais didáticos adequados que facilitem o processo educacional, recursos tecnológicos disponíveis e possibilidade de capacitação continuada. Assim, o Decreto 7.611/2011, em seu artigo 5º, destaca os recursos disponíveis para o atendimento educacional especializado.

[...] § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Quer dizer, devem ser recursos que contemplam as mais variadas habilidades. Sobre essa situação Seabra Júnior e Lacerda (2018, p. 5) afirmam que surge a grande necessidade de “adquirir outros recursos de TA quando aqueles presentes na SRM não suprem as especificidades dos estudantes, bem como adaptar um recurso já existente quando possível [...]”. Os autores usam TA para se referir à tecnologia assistiva que, segundo os mesmos, é um conjunto de instrumentos imprescindíveis para a promoção da inclusão, autonomia e melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência. A educação inclusiva requer planejamento e investimentos de recursos com comprometimento dos órgãos governamentais para receber esses alunos.

4.8 Envolvimento das escolas nas atividades de inclusão

Para conhecer como se dá o envolvimento das escolas pesquisadas, como um todo, no processo de inclusão, lançamos a seguinte pergunta: A escola desenvolve algum projeto ou programa educativo visando trabalhar a inclusão? O motivo da elaboração dessa questão é saber até que ponto a escola colabora com a inclusão desse público. Obtivemos como respostas:

Professora 1 (SRM) - Escola X: Sim, durante todo o ano, todos os projetos realizados são feitos pensando na inclusão (participação) de nossos alunos da turma do AEE.

Professora 2 (SC) - Escola X: Em todos os projetos desenvolvidos na escola, estamos sempre buscando a inclusão de todos facilitando o acesso através da conversa com a família e o apoio da mesma.

Professora 3 (SRM) – Escola Y: Os professores do AEE já estão articulando desenvolver projetos sobre inclusão dos alunos com deficiência, tendo como objetivo principal a conscientização dos alunos, professores da sala regular e demais membros da escola sobre a importância da educação escolar inclusiva.

Professora 4 (SC) – Escola Y: Esses projetos são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e coordenadores pedagógicos.

Professora 5 (SRM) - Escola Z: Sim. O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) contempla ações voltadas para inclusão, desde a conscientização à interação nos projetos como gincanas, campeonatos, festas das datas comemorativas, atividades recreativas, entre outros.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Sim, a partir, de metas estabelecidas pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) as pessoas participam dos projetos e atividades desenvolvidas na escola, com o objetivo de trabalhar a inclusão e suas potencialidades.

Nota-se que todos os projetos desenvolvidos nas três escolas visam a inclusão. As professoras da Escola X, embora não informem projetos específicos para trabalhar a inclusão, afirmam que os projetos desenvolvidos na escola incluem a participação de todos os alunos. A gestora dessa escola, gestora X, afirma: “sim, projeto do dia da criança, da higiene bucal, do trânsito, dando a oportunidade para que os alunos com necessidades especiais participem de todas as atividades desenvolvidas na escola”. O que é uma resposta coerente com as das professoras dessa escola.

As professoras da Escola Y dão indicativos de que no presente momento não há projetos sendo realizados pela escola. A informação da gestora Y confirma essa informação: “No momento, não. Mas temos essa pretensão”. No entanto, a professora

5, atuante na SRM, afirma que os professores já estão se mobilizando para realizar projetos dentro dessa temática, com a comunidade escolar em geral.

Já as professoras da Escola Z ressaltam que a inclusão já constitui meta do PPP dessa escola. A gestora Z complementa essa informação quando afirma que “Todos os projetos educativos e sociais desenvolvidos pela escola inclui os alunos da sala de AEE”; ou seja, isso reflete uma proposta que é adotada pela escola como um todo e que deve constar no seu PPP.

Os Artigos 13 e 14 da LDB nº 9.394/96 designam que os professores e profissionais da educação devem contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino do qual fazem parte, com a colaboração de conselhos escolares, além da comunidade local e escolar. Todavia, não faz alusão ao ponto de vista mais amplo abrangendo sua atitude pública, democrática, de inclusão social ao expandir as considerações e os aprendizados dentro da escola. As escolas pesquisadas trabalham com base no PPP construído coletivamente e pensando na inclusão.

É importante ressaltar que a educação especial inclusiva requer mudanças significativas, mas não ocorrem de forma imediata, pois necessita de alterações na estrutura e organização do sistema e das escolas que dele fazem parte. Porém, refletir num projeto que promova a inclusão, respeitando as diferenças dos indivíduos e as suas dificuldades, pode mudar o modo de pensar de dentro para fora da escola, tornando-se uma proposta ainda maior e positiva.

4.9 Preparação das escolas para receberem alunos com necessidades educacionais especiais

Este tópico tem o propósito de saber, na perspectiva das professoras da sala de aula comum, como as escolas se preparam para receberem os alunos com deficiência. Realizou-se a seguinte indagação: A escola está preparada para atender alunos com deficiências conforme determinam os aparatos legais? (Como por exemplo: acessibilidade arquitetônica, recursos, adaptador, Libras, Braille, etc.).

As docentes forneceram as seguintes respostas:

Professora 2 (SC) - Escola X: Ainda temos muito o que evoluir seja como acessibilidade estrutural de material e de material humano, visto que a demanda é

muito maior que os investimentos nas áreas, mas todavia, podemos reconhecer que com relação a outros tempos já é possível ver avanços consideráveis.

Professora 4 (SC) - Escola Y: A escola dispõe de acessibilidade e de alguns recursos, porém, não suficientes para atender a todos os tipos de necessidades.

Professora 6 (SC) - Escola Z: Em partes, porém muitas ações já estão sendo realizadas, como atendimento na SRM por profissional especializado, rampas e banheiros adequados.

De acordo com as respostas das professoras, entendemos que ainda falta muito para que a inclusão aconteça nessas escolas, pois além de pouco acompanhamento dos profissionais de outras áreas, há carência de recursos para atender alguns tipos deficiências e necessidades. Todavia, quanto à acessibilidade, foi possível constatar durante a observação que todas as escolas possuem rampas e banheiros adaptados para cadeirantes. Fávero (1992, p.30), confirma essa constatação com relação à inclusão nas escolas.

A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais). (FÁVERO, 1992, p.30).

Como foi possível observar na citação de Fávero (1992), a maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. Portanto, verifica-se que a maioria dos estabelecimentos de ensino recebem o público-alvo da educação especial, mas não contam com o suporte necessário para que essa inclusão de fato aconteça. Faltam recursos, profissionais de apoio, capacitações para professores abordando a inclusão, estrutura física adequada, deixando de jogar toda a responsabilidade do acompanhamento desses educandos para os profissionais da sala de recursos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho se deu pelo interesse de analisar como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido aplicada na rede municipal de Picos-PI. Nesse sentido, o presente estudo procurou: conhecer as condições de que as escolas municipais dispõem para atender os alunos público-alvo da educação especial; conhecer o perfil dos professores que trabalham no atendimento educacional especializado (AEE); e verificar os recursos e procedimentos utilizados na sala de recursos multifuncionais (SRM) para atender as necessidades desses alunos.

Para a realização desta monografia desenvolvemos uma pesquisa de campo por meio da qual os dados foram produzidos com a aplicação de questionários junto a professoras de três escolas da rede municipal de ensino de Picos. Com isso, buscou-se saber como é aplicada a política educacional de inclusão nas escolas municipais de Picos.

Em resposta a problemática da pesquisa, foi possível constatar que ainda falta muito para que a inclusão aconteça, de fato, nas escolas municipais de Picos. As políticas educacionais de inclusão não se concretizam, pois há escassez de recursos didáticos, estrutura precária, os professores da classe comum nem sempre são contemplados com capacitações para o trabalho de inclusão de estudantes com deficiências, falta de apoio especializado, além de muitas famílias não trabalharem em parceria com as escolas em prol de facilitar esse processo de integração desses educandos na classe comum.

Pode-se observar que as professoras participantes da pesquisa demonstram entendimento sobre o potencial dessa modalidade de educação e reconhecem os direitos inerentes ao público-alvo da educação especial. Essas escolas que recebem alunos com deficiências e outras necessidades se interessam, em alguma medida, pela efetivação da inclusão dos mesmos. Todavia, nem sempre recebem o suporte necessário para que as políticas públicas de inclusão sejam concretizadas.

Conclui-se que os objetivos propostos para o trabalho foram alcançados e discutidos de forma sucinta na seção análise dos resultados, onde observou-se de forma coerente a concepção acerca de educação especial, as demandas do público-alvo da educação especial atendidas na escola, o apoio de outras áreas, a formação contínua específica para AEE, as dificuldades enfrentadas para promover a inclusão,

os recursos disponíveis para o AEE, o envolvimento das escolas nas atividades de inclusão, a inclusão no espaço escolar e a preparação das escolas para receberem alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, a análise dos dados evidenciou que são muitas as dificuldades enfrentadas para incluir esse público nas escolas municipais de Picos, considerando o pouco investimento do Poder Público com base nas políticas públicas de inclusão e as diferentes necessidades do público-alvo atendido nas escolas.

Esse trabalho é relevante pelo fato de proporcionar à comunidade acadêmica um maior conhecimento sobre o tema, contribuindo para uma análise da aplicabilidade da política educacional de inclusão nas escolas da rede municipal de Picos, assim como colaborar com informações para novas pesquisas que visem trabalhar com o tema acima citado. Espera-se que o mesmo estimule outros olhares com foco nessa temática, pensamentos e desenvolvimentos de outros trabalhos, enriquecendo ainda mais este assunto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira.4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**: regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**: dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 08 de setembro de 2018, às 15h22min. Decreto nº 7.611/2011.

BRASIL. **Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In Legislação Fundamental, organiz. Pe. José Vasconcelos, Rio de Janeiro, 1972.

BRASIL. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art.18da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE- Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. _ Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: “com os pingos nos is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CORREIA, Carina Maria Ribeiro Alves. **Avaliação da atenção e da inteligência numa amostra de sujeitos com incapacidade intelectual**. Tese para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia (3º ciclo de estudos). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v.10, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v.3, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA- **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**.
Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

FÁVERO, Maria. L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. P. 53-71.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. (Org.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.372-390.

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

FRIAS, Elizabel Maria Alberton. Menezes, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119 jan.-mar. 2013.

GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação, mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v.10, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/SED, 2000.80 p.

GOMES, Adriana L. Limaverde. *Et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC. Brasília- DF, 2007.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KIJIMA, Gina Mitsunaga. Deficiências físicas/neuro-motoras. In: SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

KUPERSTEIN, A.; MISSALGLIA V. **Autismo**. Disponível em: <www.autismo.com.br> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

LARÊDO, Salomão. **Significado social da leitura**, 2005. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/significado-social-da-leitura>> Acesso em: 11 de setembro 2018.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. 176p.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência**: da marginalização à busca pela educação inclusiva. Natal: EDUFRN, 2008.

MERCADANTE, M. T.; SCAHILL, L. **Psicofarmacologia da criança**. São Paulo: Memnon, 2005.

MINAYO, M.C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2.ed. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOZA, Maria Éngeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução: Fátima Murad- 2. ed. 3v. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**: conferência mundial sobre necessidades educativas especiais - acesso e qualidade, de 7-10 de Junho de 1994, Espanha. UNESCO / Ministério da Educação e Cidadania da Espanha, 1994.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Transtornos globais do desenvolvimento:** definição. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/> >. Acesso em: 26 nov. 2018.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo, SP: EDUSP, 1994.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim et al. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: MARANHE, Elisandra André; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.

SADOCK, V. A. **Comprehensive textbook of psychiatry.** 7 ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2000.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação Inclusiva:** práticas de professores frente à deficiência intelectual. Natal-RN, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC. Brasília- DF: 2007.

SEABARA JUNIOR, Manoel Oscar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento educacional especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 230016, p. 1-26, 2018.

STUMPF, I.R.C. **Pesquisa bibliográfica.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2.ed. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WILSON, M. Crianças com deficiências físicas e neurológicas. In: DUNN, L. M. **Crianças excepcionais:** seus problemas, sua Educação. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico S. A, 1971.

ANEXO A – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilustríssimo/a Senhor/a Gestor/a _____

Da escola _____

Estamos encaminhando a esta escola a acadêmica **Francisca Ana Luz Sousa** do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) para pesquisar sobre a inclusão escolar de alunos que constituem o público alvo da educação especial.

Aproveitamos a oportunidade para esclarecer que a atividade em questão ocorre no âmbito da produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da referida acadêmica. Assim, a colaboração voluntária do corpo docente, corpo discente e/ou administrativo desta instituição escolar é imprescindível para a realização desta atividade curricular.

Certos de que esta atividade se constitui em um espaço de troca de experiências entre a Universidade e a escola, favorecendo a percepção e a análise da realidade escolar como princípio formativo dos futuros profissionais da educação, antecipamos nossos agradecimentos.

Picos, ____ de _____ de 2018

Lucélia Costa Araújo
Professora orientadora
Docente do Curso de Pedagogia da UFPI

ANEXO B – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, brasileiro(a), professor(a) da Escola _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada pela acadêmica **Francisca Ana Luz Sousa** para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), sob orientação da professora Lucélia Costa Araújo, sobre a educação especial na perspectiva da inclusão em escolas da rede municipal de Picos-PI.

Fui suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Picos, ____ de _____ de 2018

Professor participante da pesquisa

APÊNDICE A – Questionário para professores da sala comum



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS DO/A PROFESSOR/A PARTICIPANTE – SALA DE AULA COMUM

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M Estado civil: _____

Cargo ou turma em que atua: _____

No caso de professor/a:

Há quanto tempo atua nessa escola: _____

Há quanto tempo atua na docência: _____

Quantos alunos você tem em sua turma? _____

Formação inicial: _____

Instituição de formação: _____

Ano de formação: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de formação: _____

Questões

1 – O que você entende por educação especial?

2 – De que forma as pessoas com deficiências podem ser incluídas no espaço educacional?

3 – Os alunos com necessidades especiais da sua escola recebem algum atendimento especializado que auxilie no processo de ensino-aprendizagem promovido na escola? Qual? Onde?

4 – A escola está preparada para atender alunos com deficiência conforme determinam os aparatos legais? (Por ex: acessibilidade arquitetônica, recursos adaptados, Libras, Braille, etc).

5 – Os professores participam de capacitações voltadas para as demandas da educação especial? Qual/is? Onde?

6 – A escola desenvolve algum projeto ou programa educativo visando trabalhar a inclusão?

7 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola, de modo geral, para promover a inclusão desses alunos?

8 – Quais as principais dificuldades enfrentadas por você, na sua prática, para promover a inclusão desse público?

Agradecemos sua colaboração que é de suma importância para a produção do conhecimento!

**APÊNDICE B – Questionário para professores da sala de recursos
multifuncionais**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

**DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS DO/A PROFESSOR/A
PARTICIPANTE - SRM**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M Estado civil: _____

Cargo ou turma em que atua: _____

No caso de professor/a:

Há quanto tempo atua nessa escola: _____

Há quanto tempo atua na docência: _____

Quantos alunos você tem em sua turma? _____

Formação inicial: _____

Instituição de formação: _____

Ano de formação: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de formação: _____

Questões

1 – O que você entende por educação especial?

2 – Dentre as necessidades específicas do público alvo da educação especial, quais delas são atendidas na escola?

3 – A escola recebe apoio especializado de profissionais de outras áreas no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais? (Por ex: psicólogo, psicopedagogo, assistente social e outros).

4 – Você participa de capacitações voltadas para as demandas do público alvo da educação especial? Qual/is? Onde?

5 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola para promover a inclusão desses alunos?

6 – Quais são as principais dificuldades vivenciadas por você, na sua prática, para contribuir com a inclusão desses alunos?

7 – Que recursos estão disponíveis para trabalhar com esses alunos no AEE? Você conta com professor/a auxiliar para contribuir nas atividades desenvolvidas?

8 – A escola desenvolve algum projeto ou programa educativo visando trabalhar a inclusão?

Agradecemos sua colaboração que é de suma importância para a produção do conhecimento!

APÊNDICE C – Questionário para gestores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS DO/A PARTICIPANTE

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M Estado civil: _____

Cargo ou turma em que atua: _____

No caso de professor/a:

Há quanto tempo atua nessa escola: _____

Há quanto tempo atua na docência: _____

Quantos alunos você tem em sua turma? _____

Formação inicial: _____

Instituição de formação: _____

Ano de formação: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de formação: _____

Questões

1 - Quantos alunos da escola apresentam necessidades especiais? Em que turmas?
 E quais são essas necessidades?

2 – Que serviços e recursos são disponibilizados na sala de recursos para atender às necessidades desses alunos?

3 - Os alunos com necessidades especiais têm o acompanhamento de algum centro de atendimento especializado para auxiliar o trabalho na escola comum? Comente.

4 - A escola recebe apoio especializado de profissionais de outras áreas como psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e outros? Quais?

5 - A escola desenvolve projetos e programas educativos e sociais visando trabalhar a inclusão?

6 – Quais as dificuldades enfrentadas pela escola para promover uma educação inclusiva?

7 – Os professores participam de capacitação voltada para as demandas do público alvo da educação especial? Onde? Comente.

8 - Como você avalia o processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição de ensino?

Obrigada pela colaboração

APÊNDICE D – Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Atividades de ensino-aprendizagem propostas para a turma;
- Adaptação das atividades de ensino-aprendizagem para os alunos com necessidades especiais;
- Relação entre professor (a) e alunos (as) com necessidades especiais;
- Envolvimento e participação dos (as) alunos (as) nas atividades;
- Participação da família no processo de ensino-aprendizagem desses alunos;
- Envolvimento dos demais profissionais da escola nas situações de ensino-aprendizagem;
- Relações entre o trabalho realizado na sala de aula comum com o trabalho realizado na sala de recursos;
- Tratamento dado à educação especial no Projeto Político-Pedagógico da instituição.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos dez (10) dias do mês de dezembro de 2018, às 17h, na sala 824, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **Francisca Ana Luz Sousa** sob o título “Desafios e possibilidades da educação especial inclusiva em escolas da rede municipal de Picos-PI”.

Banca constituída pelos (as) professores (as):

Me. Lucélia Costa Araújo	Orientadora
Me. Isabel Cristina de Aguiar Orquiz	Examinadora
Esp. Janailza Moura de Sousa Barros	Examinadora

Deliberou pela APROVAÇÃO do (a) candidato (a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 10 de dezembro de 2018.

Orientadora: Lucélia Costa Araújo
Examinadora: Isabel Cristina de Aguiar Orquiz
Examinadora: Janailza Moura de Sousa Barros



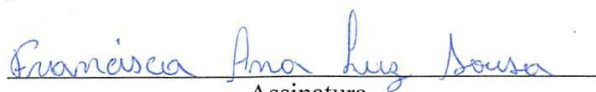
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- Tese
 Dissertação
 Monografia
 Artigo

Eu, **Francisca Ana Luz Sousa**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação da monografia cujo título é *Desafios e Possibilidades da Educação Especial Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Picos-PI*, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 17 de Janeiro de 2019.


Assinatura

Assinatura

