

MARIA APARECIDA OLIVEIRA ALVES

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SEDE
DO MUNICÍPIO DE EXU - PE**

Orientadora: Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

MARIA APARECIDA OLIVEIRA ALVES

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SEDE
DO MUNICÍPIO DE EXU - PE**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ,no dia 7 de Janeiro de 2017 com o Despacho Reitoral nº 7/2017 com a seguinte composição de Júri:

Presidente- Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente-Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Orientadora :Professora. Doutora. Odete Emygdio da Silva:

Co -orientadora: Professora. Doutora Gislene Farias de Oliveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2017

DEDICATÓRIA

Em todos os caminhos que percorri na vida, encontrei obstáculos que me serviram para testar minha força de vontade e reconhecer minhas fraquezas e fortalezas, encontrei desafios que me proporcionaram a oportunidade de descobrir que sou capaz, e que vale a pena sempre persistir no sonho escolhido. Cada conquista me serviu para me fortalecer e me preparar para o enfrentamento de novas situações, me fazendo acreditar que a distância entre os meus sonhos e a realização destes, depende tão somente da minha fé em Deus, de meus esforços e dedicação e do apoio e da força daqueles que tanto amo. E a eles dedico este estudo.

À minha família, pela paciência com que tantas vezes me ouviram e pelo incentivo que sempre me deram.

À minha mãe, Maria Ferreira.

Ao meu filho, Alisson Alves.

Ao meu Pai, João Alves.

Ao meu esposo, Danilo.

Aos meus queridos irmãos: Francisco, Jesuena, Hamilton e João Zito.

À orientadora deste trabalho, professora doutora Gislene Farias de Oliveira, e à co-orientadora professora doutora Odete Emygdio da Silva pela enorme disponibilidade, empenho e preciosa orientação.

A todas as diretoras e professores envolvidos neste estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

A meus pais, João Alves de Souza e Maria Ferreira Alves, pelos ensinamentos, apoio, carinho e dedicação.

Ao meu esposo, Danilo; e meu filho Alisson Alves de Oliveira; pela compreensão nos momentos de ausência para estudo.

Aos meus irmãos, Francisco, Jesuena, Hamilton e João Zito, pelo apoio e palavras de incentivos durante toda minha trajetória de estudante.

Aos colegas de caminhada, pelo companheirismo.

À minha orientadora, professora Doutora Gislene Farias de Oliveira, e à minha co-orientadora, Maria Odete Emygdio da Silva, pelo tempo dedicado ao fortalecimento do meu conhecimento e concretização deste sonho.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT pela valiosa contribuição para a melhoria de minha formação profissional.

Aos diretores e professores das escolas estaduais da sede do município de Exu-PE, que prontamente se dispuseram a participar deste trabalho de pesquisa.

Enfim, a todos que se fizeram presentes durante minha trajetória, meus sinceros agradecimentos.

*“Temos o direito de sermos iguais quando a
diferença nos inferioriza. Temos o direito de sermos
diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.*

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 1996)

RESUMO

A Constituição Brasileira de 1988, ora em vigor, prevê a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e a sua permanência na escola. Tal atitude tem despertado assim, uma série de discussões no cenário educacional. Nesse contexto, os fundamentos do atual modelo de escola são discutidos teóricos e metodologicamente, comparando-se com uma concepção de educação inclusiva e de qualidade para todos. O respeito à diversidade dos educandos, bem como a valorização das habilidades e dificuldades individuais dos alunos, tem sido muito enfatizado pela literatura especializada. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma maior ênfase na formação docente, para que seja adequada no Atendimento Educacional Especializado. O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de inclusão nas escolas públicas estaduais da sede do município de Exu-PE, com base nas concepções de inclusão de 60 professores do ensino médio. A abordagem foi quali-quantitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, tanto a análise documental, quanto o questionário. Os resultados levaram a crer que os professores demonstram representações sociais positivas da inclusão, porém demandam, em sua grande maioria, por uma melhor capacitação, de forma a poderem atuar mais eficientemente com essa clientela.

Palavras-Chaves: Deficiência. Inclusão. Formação Docente.

ABSTRACT

The Brazilian Constitution of 1988, currently in force, provides for the inclusion of students with disabilities in mainstream classes, establishing equal conditions for access and their permanence at school. Such an attitude has awakened so, a series of discussions in the educational scene. In this context, the fundamentals of the current school model are discussed theoretical and methodological, compared with a conception of inclusive and quality education for all. Respect for the diversity of students and the appreciation of individual skills and difficulties of the students has been very emphasized by the literature. From this perspective, a greater emphasis on teacher training is needed in order to be suitable for the Educational Service Specialist. The aim of this study was to discuss the process of inclusion in public schools headquarters in the city of Exu-PE, based on 60 high school teachers inclusion of conceptions. The approach was qualitative, using as data collection instruments, both documentary analysis, as the questionnaire. The results led to believe that teachers demonstrate positive social representations of inclusion, however require, for the most part, by better training, so that they can work more efficiently with this.

Keywords: Disability. Inclusion. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychological Association</i>
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPM	Escola Padre Medeiros
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ESVP	Escola São Vicente de Paula
IBDD	Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira dos Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE's	Necessidades Educacionais Especiais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP's	Projetos Políticos Pedagógicos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPSSWIN	Statistical Package for the Social Sciences for Windows
TA	Tecnologia Assistiva
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE GERAL

LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA	15
1.1 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO	16
1.2 – EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL	21
1.3 – TECNOLOGIA ASSISTIVA: SUBSIDIANDO A INCLUSÃO SOCIAL	29
1.4 – ESCOLA INCLUSIVA E CIDADANIA	33
1.5 – FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	36
1.6 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	42
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
2.1 – PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	50
2.2 – OBJETIVOS	51
2.2.1 – Geral	51
2.2.2 –Específicos	51
2.3 – TIPO DE PESQUISA	51
2.4 – LÓCUS DA PESQUISA	52
2.4.1 – Contextualizando a população de estudo	53
2.4.2 – Sujeitos da pesquisa	53
2.5 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA	54
2.5.1 – Questionário	54
2.5.2 – Análise documental	54
2.6 – PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	55
2.7 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	55
2.8 – QUESTÕES ÉTICAS	56
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
3.1 – RESULTADOS E DISCUSSÕES OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	58
3.1.1 – Perfil dos professores	58

3.1.2 – Representações sociais de inclusão pelos professores	62
3.1.3 – Atitudes práticas adotadas pelos professores frente à inclusão	66
3.1.4 – O Projeto Político-Pedagógico das escolas	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICES	i
Apêndice I – Carta de Apresentação (Sara Patrícia Silva Parente Alencar)	ii
Apêndice II – Carta de Apresentação (Prociana Ferreira da Silva)	iii
Apêndice III – Carta de Apresentação (Maria de Fátima Pinto Saraiva)	iv
Apêndice IV – Questionário (para Professores)	v
Apêndice V – Termo de Consentimento Institucional	vi
Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	vii

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das escolas envolvidas pesquisa	57
Tabela 2 – Distribuição do sexo e idade dos sujeitos da pesquisa	57
Tabela 3 – Distribuição do tempo de docência dos sujeitos da pesquisa	58
Tabela 4 – Distribuição do estado civil dos sujeitos da pesquisa	59
Tabela 5 – Distribuição da religião dos sujeitos da pesquisa	59
Tabela 6 – Distribuição da carga didática semanal dos sujeitos da pesquisa	60
Tabela 7 – Distribuição da escolaridade dos sujeitos da pesquisa	60
Tabela 8 – Distribuição da satisfação com o trabalho dos sujeitos da pesquisa	60
Tabela 9 – Distribuição das respostas a quais as atitudes práticas que os respondentes adotam em termos de inclusão	65

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado teve como objeto de estudo as concepções e práticas de educação inclusiva adotadas pelos professores que lecionam no ensino médio das escolas públicas estaduais da sede de Exu/PE, abordando a temática inclusão educacional considerando a adequação do sistema escolar bem como da sociedade em geral, como condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva enquanto política pública, que propõe uma educação de qualidade para todos, e estabelece uma prática de escola inclusiva para a vida cidadã, através da fomentação da ideia de uma educação escolar fundamentada nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência de todos na escola, conforme é preconizado pelas diferentes legislações educacionais que versam sobre a organização das instituições que compõem o sistema de educação, não só no Brasil, mas em todo o mundo.

A ideia de educação inclusiva é entendida como uma política que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Nos últimos anos os discursos em prol dessa política que exige que as escolas se reestruturam adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes, têm se intensificado, procurando acolher a todos indistintamente, especialmente àqueles que apresentarem necessidades educacionais especiais (NEE's), seja aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, ou aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências (CNE/CEB nº 17/2001), o atendimento a essas necessidades é colocado como uma das principais incumbências da escola inclusiva.

Segundo Silva (2016, p. 19) em termos educativos, a inclusão é um valor, porque obriga a pensar numa resposta adequada a todos e a cada um, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Deste modo, a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (Mantoan, 2006, p. 29).

Nos últimos anos, em virtude das orientações propostas em acordos internacionais, o Brasil iniciou um processo inclusivo definido em sua legislação, em virtude do qual têm sido divulgados vários documentos oficiais como: a LDB (n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Constituição Federal (1988), dentre outros documentos do MEC/SEESP, bem como livros, artigos, teses e dissertações que versam sobre a educação numa perspectiva de inclusão, a relação entre escola e cidadania e formação docente para inclusão educacional.

O interesse pelo tema justifica-se ante os desafios propostos pela temática pelo o fato de a pesquisadora ter vivenciado os desafios enfrentados e muitas vezes mascarados pela a escola no que se refere à inclusão educacional. Através dos relatos de alguns profissionais da educação percebe-se que a ideia de inclusão, nem sempre é compreendida adequadamente, pensando as potencialidades dos sujeitos, por isso, a inserção do aluno com alguma deficiência no ensino regular, em alguns casos consiste na sua segregação e não na sua inclusão de fato.

Por ter estudado no curso de Pedagogia uma disciplina por nome de Introdução a Educação Especial, tendo a oportunidade de conhecer um pouco sobre a inserção do aluno com deficiência no ensino regular e o direito deste ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como, a necessidade de uma formação docente adequada para capacitar o profissional da educação para o atendimento das NEE's destes, despertou-se na autora o interesse por essa temática, portanto, reconheceu que somente essa disciplina não seria suficiente para sua prática enquanto professora, de maneira que pudesse atender o direito que os alunos com NEEs têm assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996, a qual assevera que a educação escolar para esses alunos deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Devido às inquietações sobre a temática e em vista das novas investidas governamentais quanto à inclusão dos alunos com NEE's na rede regular de ensino, implicaram na motivação para o presente estudo. Pois, acredita-se, que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a formação precisa e almejada. Assim como nos coloca o educador Freire (1996), a formação docente é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Nesse sentido, Schlunzen Junior (2012, p. 123) acrescenta que a formação inicial do professor é o elemento chave e estratégico para a construção, inovação e melhora da qualidade de qualquer contexto educacional inclusivo.

Vale salientar que foram utilizadas como guias básicos as Normas Técnicas da APA – *American Psychological Association* e as especificações do Despacho n. 30/2014 que atualiza as normas para elaboração e apresentação de teses e dissertações na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT.

A relevância desta investigação justifica-se por enfatizar a educação enquanto instrumento de equalização social, e pela necessidade enquanto profissional da educação, de ampliar e somar novos conhecimentos necessários à formação de cidadãos éticos, políticos, justos, críticos e autônomos, de modo que sejam capazes de contribuir para disseminação de

ideias em prol da inclusão como um direito de todos a uma educação comprometida com a inclusão social.

Pelo exposto nos indagamos: Como se encontra o processo de inclusão de alunos com NEE nas Escolas Públicas Estaduais da sede do Município de Exu – Pernambuco? Quais as representações de Inclusão possuem os professores nestas Unidades Educativas? Quais práticas inclusivas adotadas pelos docentes? E ainda, quais as estratégias em termos de Inclusão são propostas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas objetos do presente estudo?

CAPÍTULO I

PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

A sociedade ao criar padrões de normalidades, durante muito tempo excluiu as pessoas portadoras de deficiência, impedindo-as de terem acesso à escola, ao atendimento de suas necessidades educativas e de serem incluídas educacional e socialmente.

Todavia, na década de 1960, com a Lei n. 4.024/61, surgiram os primeiros indícios de uma educação destinada exclusivamente a essas pessoas. No artigo 88 da lei supracitada, a educação especial foi contemplada pela primeira vez com o título de “Educação de Excepcionais” estabelecendo que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Logo mais, em 1988, a Constituição Federal em seu artigo 208 prevê a inclusão da garantia da educação e o atendimento especializado na rede regular de ensino, com os apoios necessários aos portadores de deficiência. Esse dispositivo legal aparece revisto, posteriormente, na LDB n. 9.394/96, (art. n. 4º, inc. III). Essa nova LDB avança no sentido de destacar a Educação Especial como modalidade de ensino, concedendo um capítulo específico para suas determinações.

A Constituição Brasileira de 1988 pode ser considerada o maior e principal embasamento da inclusão educacional em nosso país, a mesma tem como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III). Esta apresenta como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso I e IV), a educação é assegurada como um direito de todos (art. 205) e o ensino tem como um dos seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica foram estabelecidas pelo MEC/SEESP, incumbindo aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os alunos, e às escolas o dever de se organizarem para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE's) no intento de garantir a todos uma educação de qualidade.

Nesse contexto, os deficientes passaram a ser integrados no mesmo ambiente escolar dos outros indivíduos considerados normais, constituindo assim, um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

Por conseguinte, a educação especial é considerada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma modalidade de ensino integrada à proposta pedagógica da escola regular, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando para as turmas comuns do ensino regular, os recursos e serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A nível mundial, um dos acontecimentos de notoriedade e de grande relevância na história da educação destaca-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, p. 05):

“Todo homem tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Sendo educação elementar obrigatória e a instrução técnico-profissional acessível a todos [...]. E que essa instrução deveria ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais [...]”.

Em consonância com essa declaração, logo mais no ano de 1990, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), promoveram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia. Desta conferência resultou a produção de um texto base, denominado Declaração Mundial sobre Educação para todos. Ao assinar essa declaração o Brasil assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

Transcorrido quatro anos, logo mais no ano de 1994, o governo da Espanha e UNESCO fundamentando-se na Educação como um Direito Humano e o compromisso da Educação para Todos, realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual elaboraram a Declaração de Salamanca, que corresponde ao mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, tendo como princípio fundamental:

“Todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de

qualidade para todos mediante currículos apropriados, estratégias de ensino, uso de recurso e parcerias com suas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

Deste modo, a referida declaração destaca-se dentre as políticas mundiais com vistas à justiça social e à igualdade de oportunidades, logo, é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, seu principal objetivo é fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e promover um ensino para todas as crianças, jovens e adultos com NEE's no âmbito da escola regular. Para tanto, os participantes dessa conferência estabeleceram um plano de ação cujo princípio norteador mostra que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Este plano assegura que:

- Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns;
- As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Diante do exposto percebe-se que o referido documento demonstra uma preocupação especificamente com a educação dos alunos com NEE. Esses alunos são caracterizados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) como aqueles que demonstram durante o processo educacional:

“Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos; aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitação ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atividades e que por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar” (Brasil, 2001, p. 39).

Ainda de acordo com essas diretrizes qualquer aluno em determinado momento de sua vida escolar pode apresentar NEE (Brasil, 2001, p. 35).

A LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, através da educação especial oferece para os alunos que apresentarem algumas dessas dificuldades descritas acima, serviços de apoio especializado, sempre que em função de suas condições específicas, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular, em seu art. 59, inciso IV, assegura lhes também a educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

No entendimento de Sassaki (1997), a história de atenção educacional das pessoas com deficiência desenvolveu-se em quatro fases distintas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Segundo ele, os dois últimos termos têm sido usados com sentidos diferentes:

“Algumas pessoas utilizam as palavras **integração** e **inclusão**, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (Sassaki, 1997, p. 43 – grifos do autor).

Esse autor acrescenta ainda que:

“Outras pessoas utilizam os termos **integração total** ou **plena**, como sinônimo de **inclusão**, **outras** utilizam o termo **integração**, tanto num sentido como noutro (de integração e de inclusão), e ainda há pessoas que utilizam indistintamente os termos **integração**, **integração total** (ou **plena**) e **inclusão**, todos significando “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” (Sassaki, 1997, p. 44 – grifos do autor).

Vale ressaltar que nos documentos acima citados nota-se a presença dessas “misturas” de sentidos quanto ao uso desses termos. A palavra inclusão aparece somente nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), significando a inserção de aluno com NEE, no ensino regular, bem como, a adaptação das escolas a essas necessidades. Na Declaração de Salamanca aparecem sempre as expressões: “construir uma sociedade integradora”, “escolas integradoras”, “escolarização integradora”, “orientação integradora”, “educação integradora”, “integração social”, e “política integradora” e na LDB (n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu capítulo da “Educação Especial” a palavra inclusão não é usada nenhuma vez, é usada somente a expressão integração.

No entanto, as teorias e práticas inclusivas, nos últimos anos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, de maneira que o Brasil assumiu vários compromissos com o intuito de adequar o sistema educacional brasileiro a essas novas políticas, para tanto, realizou várias ações dentre as quais podem ser destacadas:

- A inclusão da garantia da educação e o atendimento especializado na rede regular de ensino, com os apoios necessários instituídos pela LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996);
- A instituição das normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida proposta pela a Lei (n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000);
- O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão, feito pela a Lei (n. 10.436 de 24 de abril de 2002), bem como, a obrigatoriedade de sua implantação em todos os cursos de licenciatura, com o objetivo de preparar os professores para desenvolver a política de inclusão nas escolas;
- A aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em junho de 2014, o qual instituiu como uma das suas vinte metas o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino para toda a população de quatro a dezessete anos, para tanto, definiu-se como estratégias:

“[...] implementação de salas de recursos multifuncionais, nas escolas comuns para a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) ao estudante da rede pública de ensino; fomentação à formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, p. 55-56).

Todas essas ações serão desenvolvidas com o objetivo de melhorar o processo educacional em todos os níveis, modalidades e etapas da educação no Brasil.

Muito embora as políticas públicas de educação estejam direcionadas à criação e efetivação de modelo educativo com ensino de qualidade para todos, muitas instituições de ensino ainda se encontram desprovidas das reais condições necessárias à efetivação do atendimento às NEE's do alunato.

1.2 EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL

Durante muito tempo as questões referentes às pessoas consideradas diferentes por causa de uma deficiência física ou mental, não eram tão discutidas nem levadas em consideração para que fossem planejados meios que visassem o atendimento de suas necessidades, proporcionando lhes às condições necessárias a uma vida digna, pois assim a própria sociedade ao criar um padrão de normalidade excluía e em parte ainda exclui essas pessoas negando lhes entre outros direitos, o direito a educação necessária à formação cidadã e à inclusão educacional e social.

Nesse contexto, Lara (2011) ao se referir à diferença vem afirmar que é necessário deixar de lado a ideia de uniformidade e assumir uma atitude social, histórica e cultural. A autora ressalta ainda a necessidade de reconstrução de um novo conceito de sociedade, planejada e estruturada para todos e, não apenas para aqueles considerados normais.

Nesse sentido, Sampaio & Sampaio (2009, p. 76) afirmam que:

“A proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários”.

Sociedade inclusiva é conceituada por Omote (2003, p. 165) como aquela que: “Provê serviços de qualidade a todos os seus cidadãos, independentemente de suas posses, opções ideológicas, atributos, comportamentos ou afiliações grupais. É aquela que assegura a igualdade de direitos, o exercício pleno da cidadania e oportunidades irrestritas de acesso”.

As diferenças são características inerentes a toda e qualquer sociedade, isso é fato, o que é considerado normal para um contexto cultural pode não ser para outro, contudo, existem situações em que agimos como se todos tivéssemos o dever de termos algumas características iguais para podermos atender aos estereótipos criados por uma sociedade preconceituosa e excludente, que muitas vezes atribui valor baseada somente na aparência, esquecendo-se que o mesmo sujeito que tem em si limitações tem também potencial que precisa das condições para aflorar e desenvolver sua capacidade de aprender, pois como todas as pessoas estes também têm a garantia do direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

No que se refere à escola inclusiva Turski (2009, p. 48-49) descreve-a como:

“Um espaço educacional que trabalha com uma nova perspectiva educacional voltada para todos os alunos, pois inclusão não atinge apenas os que têm deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima, resultantes da exclusão escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos”.

Assim sendo, a escola enquanto instituição social que tem como uma de suas atribuições a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, também precisa ser planejada de maneira que tenha as condições de ministrar e ofertar a todos, um ensino fundamentado nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, incisos I e II. No artigo 205, a educação é citada como um direito de todos, ou seja, a constituição não faz nenhuma objeção à educação do aluno diferente ou com qualquer deficiência, e sim, coloca a educação como a condição necessária ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A inclusão em educação segundo Leme (2011, p. 74) é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Ainda de acordo a autora:

“Os fundamentos da inclusão em educação assentam-se na qualidade educacional das oportunidades oferecidas para todos os alunos, isso demanda o conhecimento e o questionamento de todas as formas de exclusão, que são desenvolvidas como uma resposta da sociedade à deficiência, ao gênero, à raça, à orientação sexual ou à pobreza e à desvantagem social” (Leme, 2011, p. 22).

A educação inclusiva cumpre seu papel na medida em que as pessoas tenham mais do que simples acesso à escola, mas, que possam, principalmente, desenvolver-se de modo pleno e aprender continuamente (Castro & Gauthier, 2009, p. 317).

Concordamos então com a afirmação de Omote (2003, p. 154) ao dizer que a educação inclusiva:

“Abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham as que pertencem a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais etc. Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens”.

Para tanto, faz-se necessárias profundas modificações nos sistemas de ensino, no que se refere à escola, a esta incumbi a organização de propostas pedagógicas eficazes e flexibilizadoras, relacionadas às necessidades de cada aluno, para assegurar um ensino de qualidade a todos indistintamente. Conforme afirma Omote (2003, p. 155) a educação inclusiva antes de tudo é um ensino de qualidade para todos os educandos.

A base da inclusão no entendimento de Rocha & Miranda (2009, p. 28) consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

A educação inclusiva segundo Vioto (2013, p. 20) implica em mudança de atitude em relação às diferenças individuais, possibilita a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, a individualidade e as limitações inerentes a cada ser.

Assim sendo, a educação inclusiva deve ser entendida, como uma tentativa de assegurar que qualquer aluno seja atendido em suas dificuldades, dentro do sistema educacional, e que os alunos com deficiências desfrutem dos mesmos direitos dos seus pares não deficientes (Rodrigues, 2010, p. 18).

Inclusão na concepção de Schlunzen Junior (2012, p. 122) é o processo por meio do qual a escola e a sociedade buscam valorizar as diferenças das pessoas, reconhecendo suas habilidades, reestruturando a sua organização e utilizando diferentes recursos para o afloramento de potencialidades.

Portanto, na educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, estejam devidamente preparados para receber a todas as pessoas, indistintamente (Bordas & Zoboli, 2009, p. 80).

Nesse sentido, Barretta & Canan (2012, p. 13) ressaltam:

“A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade, entretanto, essa utopia exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação inclusiva, a que deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática”.

A inclusão defende a ideia de que a escola proporcione a todos os seus alunos, uma educação de qualidade. Porém, nossa sociedade em geral e as escolas em particular encontram-se desprovidas das reais condições necessárias ao atendimento das transformações exigidas pela política de educação inclusiva.

De acordo com Bordas & Zoboli (2009, p. 86), o ensino para todos desafia:

“O sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se inclui num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o presente, como tempo que concretiza a mudança de alguns em todos, da discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber educar”.

Nesse contexto, Prieto (2006), adverte que um dos desafios a ser enfrentado para que a educação como um direito de todos seja realidade, é não permitir que esse direito seja traduzido meramente à obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.

A proposta de inclusão educacional segundo Giroto, Poker & Omote (2012, p. 16):

“Vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar”.

Percebe-se então, aqui a necessidade que a escola tem de se adequar às necessidades educativas de todos os alunos com e sem deficiência, criando práticas pedagógicas capazes de desenvolver as potencialidades de cada um, pois vale ressaltar que a inclusão não significa apenas garantir a matrícula e permanência de todos os alunos na escola, mas sim recebê-los, aceitando e valorizando a diversidade dos mesmos (Turski, 2009).

Sabemos também que não basta apenas criar espaços físicos adequados para todos os alunos. Também é necessário discutir a qualidade da educação formal que se quer passar nesta escola inclusiva (Machado, 2012, p. 03).

É preciso esclarecer que a inclusão escolar não se restringe a apenas acessibilidade dos alunos aos ambientes da escola, nem tampouco, corresponde à inclusão apenas do aluno em situação de deficiência, mas refere-se a todos que tenham necessidades educativas (Sanches & Teodoro, 2006).

De acordo com o documento, inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença, do Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

“Na área de educação precisamos trabalhar a inclusão escolar com responsabilidade formando professores, informando os recursos humanos da rede escolar e aparelhando-a de tal modo que haja um resultado positivo da inclusão, e não simplesmente a substituição de

um sistema paralelo de educação especial por um sistema de exclusão camuflada” (IBDD, 2008, p. 52).

Acredita-se que a educação inclusiva cumpre seu papel na medida em que as pessoas tenham mais do que simples acesso à escola, mas, que possam, principalmente, desenvolver-se de modo pleno e aprender continuamente (Castro & Gauthier, 2009, p. 317).

Segundo Castro & Pimentel (2009, p. 308), o paradigma da inclusão:

“Defende que a escola precisa atender às necessidades educativas dos educandos que nela se inserem. Isto significa deixar de ignorar os itinerários individuais, ou melhor, passar a ouvir e ver aqueles a quem não se falava, ouvia e via. Passar a ouvi-los e vê-los significa estar disposto a buscar pistas e indícios que apontem para a melhor forma de ajudá-los a aprender”.

Nessa perspectiva Omote (2003, p. 155) ressalta que cabe à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato.

No entanto, embora os princípios da educação inclusiva venham sendo tão enfatizados desde meados da década de 1990, o que percebemos na realidade é que a maioria das escolas essa política educacional ainda não se tornou de fato uma prática educativa, ou seja, existe na verdade uma grande distância entre o ideal propagado e real vivenciado em nosso cotidiano. Strieder & Zimmermann (2010, p. 145), enfatizam que:

“A natureza da inclusão implica mudança de perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os alunos, possibilitando maior equidade e abrindo horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade”.

Assim sendo, a sociedade tem o dever de acolher e reconhecer a condição de ser humano de todos os seus componentes afirma Galvão Filho (2009), principalmente, dos que se encontram em alguma situação de desvantagem, os marginalizados, estes também têm o direito de serem incluídos integralmente em todos os processos, possibilidades e oportunidades dessa sociedade.

Sobre a educação inclusiva, Oliveira (2012, p. 282), afirma que:

“Por meio de suas diretrizes educacionais, objetiva mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. Isso implica em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e

coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar”.

Sabe-se que as pessoas que têm sido excluídas do direito de se apropriarem dos conhecimentos e da cultura acumulados, bem como de participar da vida em sociedade, não são apenas as pessoas em situação de deficiência, portanto, a escola precisa equiparar oportunidade, valorizando mais a heterogeneidade e melhorando suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas, considerando as qualidades e as necessidades dos aprendizes e seu direito à equidade (Carvalho, 2005).

Nessa perspectiva Sánchez (2005, p. 11) enfatiza que:

“A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular”.

Segundo Ferreira (2005, p. 42), a educação inclusiva diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras:

“Barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Na verdade, são essas barreiras que são nossas grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las. São exatamente esses grupos sociais que estão no coração da educação inclusiva”.

Para que essas barreiras sejam identificadas, entendidas e combatidas é preciso haver compromisso coletivo da comunidade escolar com o processo inclusivo, e ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação, de maneira que sejam dados os subsídios teóricos e metodológicos aos professores para atuarem na diversidade que inevitavelmente se encontra em todos os contextos sociais, e principalmente no escolar.

Castro & Gauthier (2009, p. 330), descrevem os requisitos para que a educação inclusiva seja efetivada:

“Em primeiro lugar, requer que se inicie concomitantemente um processo de transformação social, tendo em vista que a escola é um microespaço da sociedade e que esta não é inclusiva em suas práticas. Em segundo lugar, a inexistência de políticas públicas que viabilizem a inclusão educacional dificulta a implementação da mesma. Tais políticas devem envolver a formação do professor, a garantia de acessibilidade ao espaço escolar e ao currículo, bem como o acesso a recursos materiais e humanos, como impressora Braille, ampliação de textos, intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), carteiras adaptadas, dentre outros, que favoreçam o processo de aprendizagem do aluno com deficiência”.

Sabemos que a educação inclusiva no Brasil está amplamente amparada por leis que defendem a igualdade para todos. Mas, para transformar essa política inclusiva em práticas reais, exige muito mais que sua propagação na legislação vigente e nos documentos normativos, é preciso que todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar desenvolvam uma mudança de atitude, pois, Inclusão não é só colocar alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, é preciso responder à diversidade de alunos (Vioto, 2013).

Turski (2009, p. 42) acredita que um dos principais impasses que ainda está presente no que se refere à inclusão:

“É a falta de disponibilidade humana para mudar seus conceitos e concepções sobre o outro e sobre si mesmo e, desta forma, poder aceitar o outro como um ser humano que não é nem superior, nem inferior, é apenas um ser humano que pertence a outro contexto e que teve outras relações e oportunidades para desenvolver-se”.

O referido autor afirma ainda que, a inclusão pressupõe um dos tipos de mudanças mais difíceis de acontecer nos seres humanos: as mudanças subjetivas referem-se aos nossos conceitos, valores, concepções e visão de mundo.

Concordamos então com Rodrigues (2010, p. 01) ao dizer que:

“Educação inclusiva ainda se apresenta como um enorme desafio para o sistema educacional brasileiro e representa um novo caminho que está sendo construído por pessoas que sonham com uma sociedade onde os direitos de todos os que nela vivam sejam respeitados e garantidos”.

Precisamos aprender a conviver com a diversidade no contexto educativo, de maneira que o espaço escolar seja organizado para uma convivência de respeito e valorização das diferenças, visando sempre à melhoria da aprendizagem e da participação de todos os alunos, considerando as condições locais, as necessidades dos sujeitos e as prioridades sociais, estruturando e consolidando uma educação escolar nos princípios da não-exclusão e do respeito à dignidade e à vida (Lustosa, 2009).

Diante do que já foi exposto, e considerando que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar estão alicerçados na visão de uma educação de qualidade para todos, não nos referimos aqui a apenas aos alunos com NEE's. Referimo-nos a todos os alunos, tendo em vista, que os alunos que têm sido excluídos do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados, não são apenas os que têm deficiências, assim sendo, as escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e

suas práticas pedagógicas de maneira que todos aprendem e se desenvolvam plenamente enquanto pessoa.

Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que a inclusão propõe um modo de organização do sistema educacional que seja estruturado em função das necessidades de todos os alunos, portanto, exige uma mudança de perspectiva educacional, uma vez que não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral, prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática de todos os alunos, sem exceções, objetivando não deixar ninguém no exterior do ensino regular.

Para tanto, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos, promovendo a acessibilidade, mediante a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, sejam essas barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações que possam impossibilitar a inclusão sócio-educacional (Brasil, 2008).

Assim sendo, acredita-se que o principal objetivo e também desafio da educação, é a construção de sociedades e escolas inclusivas capazes de reconhecer e responder às dificuldades e necessidades individuais, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Tem-se, portanto, a educação como a condição básica para inclusão social de todos os sujeitos em uma sociedade, à medida que possibilita a estes os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, respeitando seus direitos e também seus deveres, de forma a assegurar o reconhecimento, a observância e o cumprimento do que está proposto nos documentos oficiais – Constituição Federal (1988), LDB (9.394/96), Declaração de Salamanca (1994), dentre outros. Acredita-se serem estes os requisitos básicos para a efetivação de uma educação para inclusão educacional e social.

Para Sasaki (1997, p. 167) a inclusão social é:

“O processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde

etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida”.

Desse modo, conclui-se que a educação indubitavelmente, constitui-se um dos elementos determinante e de grande relevância para a inclusão social dos sujeitos, mas não suficiente, portanto, exige-se dos sistemas sociais gerais da sociedade o esforço para se adequar às necessidades e diferenças individuais de seus membros, de maneira que todas as barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social, sejam eliminadas em prol da inclusão que permite a todos indistintamente, o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

1.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA: SUBSIDIANDO A INCLUSÃO SOCIAL

Os sistemas de ensino têm o dever de assegurar aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades (LDB – Lei n. 9.394/1996, art. 59).

Na perspectiva de atender às necessidades de acesso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, aos diferentes lugares tanto dentro da escola como fora dela, a Lei n. 10.098/2000 instituiu as normas gerais e critérios básicos de supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Para a referida lei acessibilidade:

“É a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Lei n. 10.098/2000, Art. 2º, inciso I).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), as dificuldades de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que impedem a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdades de condições com as demais, constituem-se deficiência.

Para que essas pessoas tenham maior independência e qualidade de vida, foram criadas as tecnologias assistivas que proporcionam a inclusão social, facilitando o

desenvolvimento de habilidades e de condições para o aprendizado (Rocha & Miranda, 2009, p. 27).

Assim sendo, essa Tecnologia tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia dos alunos com deficiência, favorecendo a participação nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais (Galvão Filho & Miranda, 2012).

Logo, a TA constitui-se um conjunto de artefatos que pode proporcionar as pessoas com necessidades especiais, autonomia para serem incluídas socialmente, através dos recursos e serviços que melhoram suas habilidades e minimizam as barreiras do seu aprendizado e desenvolvimento (Bongiovani, 2011).

Por essa tecnologia proporcionar adaptações e acessibilidade às pessoas com deficiência permitindo sua interação, relacionamento e competição com o meio, Galvão Filho (2009) afirma que em muitos casos ela surge como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento.

Para Berschi (2008, p. 2) o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social. Nesse sentido, Borges, Silva & Tartuci (2013, p. 02) definem a TA como:

“Todo auxílio que promove a ampliação de uma habilidade deficitária ou que possibilite a realização de determinada função desejada e que se encontra impedida devido à deficiência ou ao envelhecimento, proporcionando a estas pessoas mais autonomia nas atividades de vida diária, na mobilidade, no trabalho e na aprendizagem”.

Ao empreenderem um estudo sobre os impactos das Tecnologias Assistivas no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência visual, com o objetivo de analisar os limites e possibilidades desses recursos Luz, Souza & Duarte (2012), comprovaram que a utilização dessas Tecnologias é de fundamental importância para o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento social dos alunos com necessidades educacionais especiais, funcionando como um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem possibilitando que a inclusão ocorra de fato na aprendizagem e não somente na socialização dos mesmos.

Entretanto, é necessário orientar a escola quanto à existência e especificidade de tais recursos de modo que estes representem auxílio efetivo na escolarização, bem como

elementos propiciadores de inclusão das pessoas com deficiências (Borges, Silva & Tartuci 2013, p. 10).

Numa pesquisa sobre a presença dos recursos tecnológicos em ambiência escolar, focalizando a presença das Tecnologias Assistivas no contexto ensino e aprendizagem do aluno com deficiência Castro, Souza & Santos (2012, p. 318), concluíram que ainda há um grande distanciamento entre o que propõe a teoria sobre a TA e a cotidiano das escolas, ressaltam ainda que:

“O desconhecimento por parte dos professores impossibilita os docentes de maximizar as potencialidades dos alunos, melhorar a independência funcional, aumentar a interação social e evidentemente, melhorar a qualidade de sua vida e a das pessoas que os cercam dentro e fora do ambiente escolar”.

Ainda de acordo com os autores supracitados, para que o uso da TA resulte em acesso participação, autonomia e qualidade de vida das pessoas que têm deficiência, é preciso que sua aplicabilidade seja assegurada pelas políticas educacionais de modo que os princípios da Educação Inclusiva sejam efetivados. Para tanto, os recursos e serviços devem ser integrados nas ações educativas, contemplando também a formação dos professores e outros profissionais que atuam com processos educativos na perspectiva da inclusão.

A TA consiste no apoio de grande relevância para a efetivação do novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, proporcionando as condições necessárias à educação de qualidade. E uma educação de qualidade deve garantir a todos a possibilidade de participar ativamente da vida política social e econômica, e isto constitui a base para uma sociedade mais justa e igualitária (Bongiovani, 2011, p. 23).

Portanto, os sistemas de ensino precisam organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, conforme ressaltam Moreira, Michels & Colossi (2006), para incluir não é preciso negar o conceito de desigualdade, mas sim, defender o convívio dos diferentes de maneira igualitária, é transcender os aspectos das normas, decretos, portarias, e considerarmos o ser humano em sua totalidade.

Conforme afirma Sanches (2011, p. 41):

“Numa escola inclusiva só é possível existir uma educação quando a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas”.

Segundo esta autora, Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade. (2011, p. 42)

Nessa perspectiva, a escola e a sociedade devem se adequar para atender às necessidades da pessoa com deficiência, respeitando as diferenças atendendo-as igualitariamente, conforme garantem as políticas educacionais já existentes, essas pessoas assim como todas as outras têm o direito de serem reconhecidas como cidadãos, com direitos a uma vida com qualidade.

Menezes (2009, p. 212) afirma que na perspectiva inclusiva, são necessárias políticas públicas que organizem, sustentem e garantam suporte às escolas, para que essas ofereçam acesso e permanência a todos os que desejarem ali estar. Contudo, embora, tenhamos tantas leis garantindo a educação dos alunos com NEE, tanto no âmbito nacional como internacional, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que essa educação seja uma prática real, e nesse sentido concordamos com Bongiovani (2011, p. 22):

“É necessário muito mais que a lei, faz se necessário: uma escola que ofereça igualdade de condições para o acesso ao conhecimento seja com alternativas pedagógicas, ou tecnológicas que atendam às necessidades especiais e respeite as diferenças de cada aluno; ambiente acolhedor onde todos aprendam a conviver com as diferenças”.

Enquanto todas as escolas não estiverem adequadamente preparadas nos aspectos físicos e pedagógicos para incluir a todos que chegam até a ela, teremos apenas matrículas de alunos com NEE, e não um atendimento eficaz e suficiente para a formação cidadã destes, e assim ficarão à margem de tudo, inclusive de uma vida digna.

Conforme enfatiza a Proposta Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, de maneira que estes possam ter plena participação, depende das condições de acessibilidade, da eliminação de barreiras, sejam essas barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações que possam impossibilitar a inclusão sócio-educacional.

1.4 ESCOLA INCLUSIVA E CIDADANIA

A atual legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), no Título II – dos Princípios e Fins da Educação Nacional define a finalidade da educação como: dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º).

O direito de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional, e o processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, devido ocasionar a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades destes, portanto, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que apresentem NEE's, considerando que a garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, Zabolí & Bordas (2009, p. 80) enfatizam que: “Não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber a todas as pessoas, indistintamente”.

Essas transformações devem favorecer o acesso e permanência na escola de todos os alunos, mediante transmissão sistemática de conteúdos acumulados historicamente pelo homem, permitindo a estes uma apropriação sólida dos conhecimentos necessários à participação plena na vida social através do acesso à cultura, ao trabalho, à cidadania.

É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ressaltam a necessidade de que o sistema educacional brasileiro necessita se organizar para garantir que sejam:

“[...] respeitadas às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (Brasil, 1997, p. 13).

Assim sendo, acredita-se que a constituição de uma escola cidadã só é possível mediante a realização de um projeto de ensino que tenha por objetivo principal respeitar os direitos civis, sociais e políticos de todos os educandos, a fim de possibilitar a estes o pleno exercício da cidadania, dando lhes condições de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo conhecedores dos direitos e também dos deveres enquanto cidadãos.

Nessa perspectiva, Lodi & Araújo (2007, p. 14) afirmam:

“Se os pressupostos atuais da cidadania têm como base a garantia de uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todas as crianças e adolescentes”.

A construção de uma escola inclusiva implica o comprometimento de todo o sistema escolar em promover a organização das escolas regulares, para conhecer e favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra condição, o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos e ao ensino educacional significativo, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo com qualidade pedagógica a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades, tratando-o como sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, assegurando a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Inclusão para Carvalho (2014, p.22) não se trata de negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim, de analisar os “novos” modos de reconhecimento da diferença em termos políticos e sociais. Segundo a autora:

“A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de reclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que ofereça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno”. (Carvalho 2014, p.146)

Portanto, uma das preocupações primordiais da escola deve ser com a formação cidadã dos educandos, visando à formação de cidadãos livres e conscientes de seu papel na construção e/ou transformação da sociedade. Para que esta formação ocorra é preciso que a

escola seja um ambiente de aprendizagem cooperativo, na qual o professor estimule a autonomia e autoestima do aluno, preocupando-se em fazer uma mediação de maneira consciente, crítica e intelectual entre o aluno e o conhecimento (Ramos, 2011).

Nesse sentido, Mantoan (2003) ressalta a necessidade de se redefinir os planos da escola, bem como de fazer adaptações adequando as condições de ensino às necessidades de cada aluno, capacitando-o para adequar-se às normas e ao uso de recursos comuns da sua comunidade, assegurando-lhe condições necessárias a uma vida digna.

Para tanto, é preciso que a formação de professores esteja articulada às políticas públicas de inclusão social, comprometida com a formação de cada aluno para o exercício da cidadania, proporcionando situações de ensino e aprendizagem que atendam às suas necessidades, através de uma educação de qualidade, que tenha por objetivo garantir a equidade e a justiça social. Somente com a formação direcionada para as propostas inclusivas é que o professor terá instrumentos que o auxiliem e possibilite mudar sua prática para atender a diversidade do seu alunado, atendendo as suas necessidades e aceitando as diferenças (Rodrigues, 2010).

A inclusão, conforme assinalam Cornélio & Silva (2009, p. 02), pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, na qual a diversidade humana e as diferenças individuais são consideradas recursos que servem ao currículo escolar e contribuem para a formação da cidadania.

Conforme afirma Carvalho (2014, p. 22):

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes!

Strieder e Zimmermann (2010) ao empreenderem um estudo com o objetivo de conhecer e entender como a inclusão se efetiva, quais mudanças se fazem necessárias para a aceitação dos diferentes e quais as possibilidades de aprendizagem nesse novo momento da educação, concluíram que a escola inclusiva e educação inclusiva continuam como temas abertos de muitas entradas, muitos olhares, merecedores de atenção e profundas reflexões capazes de conduzir as ações efetivas de reconhecimento e de aceitação do diferente em sua singularidade.

Para os autores supracitados, a inclusão é uma vivência diária que precisa ser cultivada pelo diálogo constante, bem como pela humildade do pedir ajuda, reconhecendo as

próprias fragilidades e insuficiências. Eles concluem que as mudanças necessárias ao processo de inclusão escolar vão muito além da percepção do diferente numa escola e dentro de uma sala de aula.

Cornélio e Silva (2009) ratificam isso ao verificar que a inclusão na forma que vem se efetivando, está longe de atender a um ideal, diante disso, afirmam que, para que realmente ocorra o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

1.5 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Nesse contexto, a formação de professores destaca-se como um dos temas mais relevantes dentre as políticas públicas para a educação.

A profissão do professor segundo Souza (2012, p. 138) exige uma reflexão diária e atualização constante, por isso, a formação deve acompanhar o professor por todos seus anos de prática pedagógica. Considera-se que o acolhimento e a escuta da angústia dos professores que convivem com a diversidade, em suas mais variadas acepções, deve ser um aspecto fundamental de uma formação para a educação inclusiva (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 77).

De acordo com Nascimento (2009), a falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, e a precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência têm sido um sério problema para a implantação da política de educação inclusiva.

A formação adequada de professores para trabalharem em classes inclusivas segundo Rodrigues (2010, p. 23):

“Envolve o desafio de em seus cursos de formação, desenvolver competências, habilidades e conhecimentos que lhes possibilitem trabalhar nessas classes, de forma a tornar melhor a qualidade de ensino. O conhecimento teórico é fundamentalmente importante, pois é preciso conhecer para depois aplicar esta teoria na prática cotidiana. Somente com a formação direcionada para as propostas inclusivas é que o professor terá instrumentos que o auxiliem e possibilite mudar sua prática para atender a diversidade do seu alunado, atendendo as suas necessidades e aceitando as diferenças”.

Sem dúvida, a implementação de uma escola inclusiva depende fundamentalmente da formação dos profissionais da educação, tendo em vista que a ministração de um ensino de

qualidade para todos os alunos de maneira que tenham suas diferenças e peculiaridades respeitadas, só é possível se o professor estiver habilitado para atuar de forma competente tendo a capacidade de investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o desenvolvimento de cada um assegurando a todos o direito de aprender.

Nessa perspectiva, Nozi (2013, p. 37), ressalta:

“É importante que os docentes dos cursos de licenciatura avaliem sua prática pedagógica e verifiquem se estão propiciando aos futuros professores possibilidades formativas que contemplem conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a inclusão de alunos com NEE no ensino regular”.

Santos (2006, p. 88) faz uma crítica sobre os métodos ainda utilizados pelas políticas públicas de formação de professores, segundo o autor esses métodos consistem em:

“Cursos esporádicos e eventos periódicos que não desenvolvem processos sistemáticos de estudo e que apenas pontuam de quando em quando reflexões pedagógicas, muitas vezes de forma transmissiva e não ativas e interativas; Esquemas multiplicadores, que consistem em treinar apenas alguns professores, os quais se incumbem de repassar a outros as informações que obtiveram nos respectivos cursos, de forma mecânica e que não envolvem sujeitos de aprendizagem; Pacotes prontos de metodologias e técnicas de educação, como mera novidade de consumo e de modismos inconsequentes; Aulas tradicionais no esquema bancário (expressão cunhada por Paulo Freire) e que consagram a passividade e a hierarquia do saber; Planejamentos únicos e modelizados em ensinamentos de Didática que ainda acreditam em alunos proclamados iguais nas salas de aula, e que não contemplam as diferenças”.

Assim sendo, o referido autor conclui que, políticas de formação de professores dessa natureza precisam ser eliminadas e há necessidade de articular outras escolhas e prioridades no território de uma escola para todos, construindo uma política pública significativa rumo à escola aberta às diferenças.

Carvalho (1999, p. 06) diz que a formação docente implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. De acordo com essa autora, a inclusão pode ser favorecida quando se tem as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (p. 52).

De acordo com Silva (2016, p. 37) a inclusão não depende apenas da formação de professores, no entanto, ressalta que:

“Sem ações frequentes, programadas tendo em conta os dados que a investigação vai fornecendo, a sua implementação será difícil, com fortes danos para uma população que para estar incluída no verdadeiro sentido da palavra, precisa de intervenções corretas, que não descurem aprendizagens significativas”.

A autora reconhece que sem formação aos professores que dê suporte às suas dificuldades, dificilmente a inclusão educativa assumirá o seu verdadeiro significado, com graves danos para a população com deficiência e/ou necessidades especiais Silva (2016, p. 130)

Assim sendo, é muito importante, que os professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que considerem a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares (Goffredo, 1999, p. 70).

Segate (2010) caracteriza a formação de professores como um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, para ele a arte da formação encontra-se na ação educativa, na reciprocidade e nas informações e conhecimentos entre os indivíduos envolvidos no processo dialógico. Esse autor ressalta ainda que:

“Incumbe ao professor estar aberto às infinitas possibilidades de mudanças, assegurando e promovendo uma educação de qualidade para todos, além de trabalhar para formar alunos mais críticos, autônomos e criativos, que defendam uma educação mais humanitária, enriquecedora, motivadora e inclusiva” (Segate, 2010, p. 06).

Assim sendo, os cursos de formação de professores no Brasil têm como um grande desafio a necessidade de oferecer uma formação docente capaz de capacitar professores que valorizem as diferenças como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que estes desempenhem com responsabilidade e satisfação o seu papel de ensinar e aprender para a diversidade, compreendendo as situações complexas de ensino na prática educativa.

Nesse contexto, o novo paradigma da inclusão precisa de professores dinâmicos, criativos e, sobretudo, competentes, ou seja, depende fundamentalmente da capacitação docente para trabalhar com as diferenças e a diversidade na escola.

Assim sendo, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Brasil, 2000), ressalta que os professores no processo de sua formação, devem desenvolver as competências referentes à compreensão do papel social da escola ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao

comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática (Brasil, 2000).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2001), considerando a formação acadêmica do professor um requisito importante para sua qualificação no magistério, destacou a importância de o profissional responsável pela promoção da aprendizagem ter formação adequada, e com o objetivo de reunir habilidades e competência para promover uma educação de qualidade, que atenda plenamente o direito de todos à educação, apresentou como uma de suas metas “a garantia de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam para todos os professores da educação básica” (Brasil, 2001, p. 68).

No que diz respeito aos alunos com NEE, a LDB (n. 9.394 de dezembro de 1996), em seu artigo 59, inciso III, lhes assegura, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Foi com esse intuito que o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), instituído pela Lei n. 10.172, descreveu sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores, visando à inclusão educacional, ratificou a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de todos os alunos, incumbindo ainda às escolas a obrigação de se organizarem de modo que tenham as condições necessárias para oferecerem uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva Giroto, Poker & Omote (2012, p. 12) enfatizam que:

“A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador”.

Acredita-se que a atitude do professor é um dos fatores que mais influenciam no sucesso ou fracasso diante de uma iniciativa de inclusão educacional de pessoas com deficiência, por isso, o professor precisa ser capacitado para transformar sua prática educativa (Rodrigues, 2010, p. 22).

Vale ressaltar, que a inclusão educacional requer muita atenção não só do professor, mas de todos os profissionais da educação, dos governantes, da família e da sociedade como

todo. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva (Paulon, Freitas & Pinho, 2005, p. 28).

Contudo, Sartoretto (2006, p. 48), enfatiza que o argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências:

“Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com o desafio de acolher as diferenças na sala de aula, com a busca de novas respostas educacionais e com a possibilidade de tornar essa inclusão uma realidade. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais”.

A falta de preparo faz com que os professores tenham resistência em receber alunos com NEEs em suas salas de aula, por não saberem ministrar um ensino adaptado e diversificado, de acordo com a necessidade e interesse destes, nas salas de aula das escolas comuns (Mantoan, 2006).

Não tem como negar que o despreparo dos professores, a ausência de acessibilidade física, a homogeneização do currículo e das práticas de avaliação, a insuficiência de recursos educacionais, ausência de adaptações escolares, problemas epistemológicos da educação e na formação de professores constituem-se as barreiras que dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas (Campos, 2012).

Portanto, é indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência (Goffredo, 1999, p. 68).

Decidir assumir a prática pedagógica em uma orientação inclusiva segundo Lustosa (2009, p. 147) consiste em fomentar estratégias didáticas e procedimentos significativos à aprendizagem de todos os alunos.

No entendimento de Barros (2012, p. 222) uma prática pedagógica inclusiva amplia as potencialidades de aprendizagem dos estudantes, independente das dificuldades ou os níveis de dificuldades que apresentem. As práticas pedagógicas para serem consideradas inclusivas, precisam refletir a cultura e as políticas de valorização da diversidade, garantindo que o conhecimento e as experiências dos estudantes fora do espaço escolar, sejam considerados nas atividades escolares (Fontes, 2007, p. 132).

Nesse contexto, Campos (2012, p. 57) descreve:

“Pensar o outro e trabalhar para o ganho da sua autonomia passa pela compreensão da escola como lugar de inclusão, capaz de construir uma educação que tenha o processo de humanização como fundamento principal. A esse respeito destaca-se o relacionamento professor-aluno, bem como a mudança de práticas pedagógicas provocadas por uma nova organização e cultura escolar que viabilizem a efetivação da proposta da Educação Inclusiva”.

Assim, a efetivação de uma prática pedagógica capaz de proporcionar o aprendizado de todos, numa escola considerada inclusiva, exige que o professor domine os subsídios teóricos e metodológicos.

Para ministrar um ensino que atenda às reais necessidades de todos os alunos é preciso investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação, pois, não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola (Martins, 2012).

Assim sendo, pode-se afirmar que a educação inclusiva no âmbito organizacional exige:

“A construção de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender as necessidades de formação de recursos humanos. Além disso, exige a efetivação de serviços especializados, o suprimento dos equipamentos e materiais necessários, o planejamento curricular cuidadosamente adaptado, personalizando os currículos dos estudantes com NEE e a avaliação das diretrizes políticas almejadas” (Fontes, 2007, p. 43).

A importância da formação dos professores no processo de inclusão também é enfatizada por Bertuol (2010). Segundo ele, a formação é a base principal para que o professor não considere a incapacidade de um aluno para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento como falta de competência para aprender, e isso venha impedir sua escolarização.

Desse modo, Pimentel (2012) ressalta que o professor numa sala inclusiva precisa possuir saberes específico como:

“O reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário” (Pimentel, 2012, p. 152).

Ainda enfatizando a importância da formação docente para a efetivação de um ensino inclusivo e de qualidade para todos os educandos, Pimentel (2012, p. 139) afirma:

“A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão”.

Percebe-se que a falta de uma formação docente adequada voltada para a diversidade é um dos principais obstáculos ao processo de inclusão escolar. E para melhorar a formação docente não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

Portanto, faz-se necessária a implementação de políticas de formação profissional e de valorização do magistério, tendo em vista que sem investimento na formação dos profissionais da educação não se conquistará as metas de qualidade que vem se tornando cada vez mais consensuais.

1.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Temos visto continuamente muitas pesquisas na área da educação que em seus resultados apontam a precariedade e falhas dos cursos de formação de professores como um dos impedimentos para efetivação da real inclusão nas escolas brasileiras, muito embora, a realização de um ensino inclusivo não dependa somente da qualificação docente, vale ressaltar que a disponibilidade de recursos específicos e de um espaço suficiente e adequado também são requisitos importantes, ou seja, ainda que o professor esteja habilitado para desempenhar sua função em sala de aula, se não lhe for dadas as condições necessárias para atender às necessidades e interesses de todos os seus alunos, a sua prática pedagógica não terá diferença da prática do professor que não foi qualificado.

Nesse contexto, Castro & Pimentel (2009, p. 308) ressaltam a necessidade da formação continuada dos professores para a efetivação da inclusão. De acordo com os referidos autores é preciso que:

“A elaboração de políticas públicas educacionais prevejam a formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer as potencialidades e necessidades seus alunos e os possibilite ressignificar suas intervenções, maximizando seus efeitos. Além disso, as políticas públicas devem prever a efetiva operacionalização de um suporte pedagógico ao trabalho de inclusão desenvolvido pela escola regular”.

Nesse sentido, Omote (2003, 157), afirma que os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre os alunos com NEE e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

Entende-se que a formação docente e suas reais condições de trabalho são também requisitos importantes e necessários para que o trabalho em sala de aula tenha como fundamento principal a valorização das diferenças e consequentemente, a efetivação de um ensino mais eficiente e eficaz com todos os alunos, inclusive com os que apresentam NEE's, portanto, é de grande relevância uma maior atenção no trato com a formação continuada de professores em serviço.

Nesse sentido, Silva & Reis (2011, p. 06) ressaltam:

“A formação docente não deve ser encerrada na formação inicial, mas, deve se estender também a uma formação continuada, pois, embora a formação inicial seja um momento importante na formação profissional docente não é suficiente para o desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos, essas competências só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva”.

Assim, a inclusão como novo paradigma de educação exige do professor a capacidade de compreender e praticar a diversidade, buscando, aperfeiçoar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características de cada aluno, para que possa planejar aulas considerando tais informações e necessidades, portanto, precisa estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade.

Para Turski (2009, p. 45) é importante que todos os professores que se encontram envolvidos no processo de inclusão estejam dispostos a mudar suas concepções, métodos, práticas e tenham a formação continuada como projeto profissional. Haja vista que a formação e capacitação docente são imprescindíveis para que aconteça a concretização da inclusão no sistema educacional, impondo-se como uma meta principal a ser alcançada (Rodrigues, 2010, p. 22). Segundo Alves (2012, p. 153) a formação continuada de professores deve ser:

“Uma prática na vida da escola, sempre articulada com os princípios pedagógicos eleitos pela mesma, considerando a necessidade de reconstrução de conhecimentos por parte dos docentes, a realidade escolar e os novos desafios que lhes são apresentados a cada dia como membro de uma sociedade globalizada e em constante transformação”.

A responsabilidade da formação continuada de professores não deve recair apenas no próprio professor, esta deve ser uma prática na vida da escola, uma ação contínua e coletiva, numa intencionalidade do “formar junto” (Costa, 2012, p. 123).

Portanto, a formação deve acompanhar o professor por todos seus anos de prática pedagógica, já que se vive num mundo globalizado e as transformações acontecem a todo instante. Além da troca de experiências adquiridas possibilitadas dentro do ambiente profissional (Souza, 2012, p. 138).

Para Costa (2012, p. 123) essa formação deve ser:

“Articulada com toda a equipe escolar, orientada pelo Coordenador Pedagógico que, pautado nos princípios pedagógicos tem condição de detectar dentro da realidade escolar os velhos e novos desafios que precisam ser enfrentado para alcançar a aprendizagem dos alunos. O seu diagnóstico deve ser realizado a cada dia, na tentativa de compreender as causas dos problemas que interferem no sucesso das ações realizadas, a partir delas a inserção das propostas de intervenções com a construção de projetos que venham contribuir para sanar, superar, amenizar problemas e implantar novas alternativas”.

Portanto, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz (Goffredo, 1999, p. 68). Ainda de acordo com esse autor:

“O modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para o novo momento educacional. Portanto, precisamos de respostas imediatas não só quanto à reformulação dos cursos de formação de professores do nível médio e do nível superior, mas, também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto à criação de programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional – a inclusão de todos na escola regular” (Goffredo, 1999, p. 71).

Para tanto, faz-se necessária à efetivação de políticas públicas de inclusão comprometidas com a diversidade e com as propostas de formação inicial e continuada dos professores a fim de responderem adequadamente aos princípios inclusivos (Galvão Filho & Miranda, 2012, p. 265).

É fundamental que as instituições especializadas redefinam as suas práticas, adequando-as ao paradigma inclusivo, estreitando a parceria com as organizações que estudam e implementam programas de formação para professores (Santos, Galvão & Araújo, 2009, p. 263).

Todavia, a constituição de uma sociedade inclusiva, não depende apenas da formação docente, segundo Omote (2003, p. 165) todos os profissionais e todas as pessoas precisam ser formadas no paradigma da diversidade e da inclusão para tornarem-se cidadãos eticamente comprometidos com essa política educacional.

Ao se referir à formação continuada dos professores, Porto (2012, p. 08) afirma:

“Pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagens para o exercício profissional docente, esta formação precisa estar constituída por atividades devidamente organizadas para consolidar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, de tal forma que os professores como cidadãos e como docentes possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional”.

Ainda de acordo com o referido autor, a formação continuada exerce papel crucial na prática pedagógica dos professores, na medida em que ajuda a entender de fato o trabalho educativo bem como o seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Turski (2009) ressalta que é importante que todos os professores que se encontram envolvidos no processo da inclusão se disponham a ter a formação continuada como projeto profissional, a fim de mudar suas concepções, métodos, práticas.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 282-283) vem afirmar que:

“O rompimento com práticas de exclusão no contexto escolar, tendo por meta o processo de inclusão, só é concretizável com o desenvolvimento de políticas de formação que considerem a contribuição do professor, sua valorização profissional, o trabalho com conteúdos e temáticas de formação englobando conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos, éticos e políticos, capazes de subsidiar uma atuação docente autônoma e comprometida com o projeto de inclusão”.

Assim sendo, os sistemas de ensino devem ter compromisso com a formação continuada do professor comprometendo-se com a qualidade do ensino e assegurando a elaboração e implantação de novas propostas e práticas de ensino visando responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Prieto, 2006),

Para tanto, os professores necessitam estar em constante aperfeiçoamento para poder contribuir para melhorar a qualidade do ensino favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos (Porto, 2012, p. 04).

A formação continuada contribui fundamentalmente para a melhoria da qualidade do ensino em cada instituição escolar, mas colabora de forma peculiar para a construção da identidade de quem a faz (Costa, 2012, p. 134).

Os cursos de formação continuada de professor, segundo Nozi (2013, p. 135), permitem a compreensão da proposta educacional de inclusão, seus pressupostos e as ações que devem ser ressignificadas a favor desse paradigma educacional, através do desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das seguintes características:

“Valorização da diferença e da heterogeneidade, crença no potencial dos alunos e estimulando o desenvolvimento deles; responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; disposição para ressignificar conceitos e práticas e de estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; disposição à alteridade, buscando apoio que favoreça a Educação Inclusiva”.

Vale ressaltar que embora a capacitação dos profissionais da educação seja extremamente importante para o sucesso do processo de inclusão, não se deve responsabilizar o professor exclusivamente pelos obstáculos encontrados na efetivação dessa política educacional, pois, as entidades governamentais também devem e precisam reconhecer e assumir sua parcela de responsabilidade. Conforme recomendação da LDB n. 9.394/96, art. 62, parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A LDB n. 9.394/96, no art. 67, incumbiu ainda aos sistemas de ensino a promoção e a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Ainda a respeito da política de formação de professores para inclusão escolar, de acordo com a referida lei, cabe aos sistemas de ensino assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades dos educandos. O parágrafo único do artigo 61 da LDB n. 9.394/96 acrescenta ainda que, a formação dos profissionais da educação se dará “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 1996, art. 61).

Assim sendo, além da necessidade de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho,

provendo um processo transitório entre a realidade atual e o atendimento às determinações da LDB no que se refere à formação profissional.

Para capacitar os professores para desenvolver uma educação inclusiva, segundo Batista (2006, p. 77) é preciso que:

“O curso de formação de professores de ensino regular esteja inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da Educação e que não excluam qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular”.

Para que mudanças positivas aconteçam é imprescindível o investimento na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 95), a formação continuada deve considerar a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

A importância do acompanhamento e aprimoramento da formação continuada dos professores é também enfatizada por Mantoan (1997), como condição para a realização da proposta de um ensino inclusivo capaz de atender as exigências de uma sociedade que não admiti preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos e culturas.

Nesse sentido, torna-se relevante que a formação inicial e continuada do professor tenham como fundamento os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da educação especial, para que desenvolvam as competências necessárias ao aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado, tendo em vista que qualquer aluno em determinado momento de sua vida escolar pode precisar de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e aprendizagem, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais área de aprendizagem.

Nesse momento o professor precisará desses conhecimentos para utilizar diferentes estratégias para dar respostas a estas necessidades.

Vale ressaltar que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da

educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor. Segundo Cruz (2012, p. 32), o professor:

“Precisa estar ciente de que sua formação para a inclusão não é algo pronto e acabado, ou seja, essa formação ainda não existe. Ela deve acontecer de forma contínua e conjunta entre todos os atores sociais envolvidos no processo em uma constante troca de experiências. As dúvidas, os anseios e as conquistas devem fazer parte da pauta dos encontros pedagógicos contínuos que visem à melhoria do processo de inclusão e a participação de todos: professores, coordenadores e dirigentes”.

Portanto, acredita-se que para o oferecimento de uma educação de qualidade em que todos tenham suas diferenças respeitadas, depende fundamentalmente da preparação de profissionais e educadores habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos em todos os níveis de ensino, de maneira que se concretize a inclusão educacional.

Menezes (2009, p. 216) acredita que a formação para uma escola inclusiva deve privilegiar a prática reflexiva, ancorada na realidade em que o profissional atua, independentemente de sua especialidade, como “praticante reflexivo”.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

As políticas públicas de educação atualmente estão direcionadas a educação inclusiva, a qual se constitui um novo paradigma desencadeado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, em um ambiente educacional devidamente preparado para receber a todas as pessoas, indistintamente.

De acordo com esse novo paradigma é preciso ofertar um ensino de qualidade fundamentado nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, atendendo às necessidades e interesses de todos, reconhecendo e valorizando a diversidade dos aprendizes.

Portanto, sua efetivação exige muito mais que a simples inserção do aluno com NEE nos sistema regular de ensino, faz-se necessário que a escola se adeque às necessidades educativas de todos os alunos com e sem deficiência, criando práticas pedagógicas capazes de desenvolver as potencialidades de cada um.

Essa adequação dos sistemas de ensino se refere às adaptações físicas, curriculares, formação dos profissionais da educação como um todo e, não só da formação do professor, oferta de AEE para o atendimento às especificidades dos alunos com NEE no processo educacional, redes de apoio, formação continuada, recursos e serviços para o desenvolvimento de práticas colaborativas, ou seja, inclusão educacional depende da reformulação dos sistemas de ensino, da disponibilidade dos recursos estruturais, tecnológicos, pedagógicos e humanos necessários à realização de serviços educacionais que beneficiem a todos os alunos, eliminando toda forma de exclusão.

Nessa perspectiva, a LDB (9.394/1996) oferece através da educação especial os serviços de atendimento especializado para os alunos que estão inseridos nas classes de ensino regular, mas que necessitam dos serviços oferecidos pela educação especial para complementar ou suplementar o processo de aprendizagem.

Contudo, ainda é grande a distância entre o ideal propagado e o real vivenciado no cotidiano da maioria das escolas, que se encontram desprovido das condições necessárias ao atendimento das transformações exigidas pelo o paradigma da inclusão.

Assim sendo, acredita-se que a educação inclusiva só poderá ser efetivada quando a heterogeneidade do grupo for vista como um grande desafio à criatividade e ao

profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2006).

Diante do exposto, tivemos como questões neste estudo, investigar:

- O que representa inclusão para os professores das escolas públicas estaduais da sede do município de Exu/PE?
- Que atitudes práticas os professores das escolas públicas estaduais da sede do município de Exu/PE adotam em termos de inclusão?
- Quais são as propostas de inclusão contidas nos projetos políticos pedagógicos (PPP's) das escolas públicas estaduais da sede do município de Exu/PE?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Geral

Analisar o processo de Inclusão nas escolas públicas estaduais do município de Exu/PE.

2.2.2 Específicos

- Caracterizar a amostra;
- Conhecer sobre a satisfação laboral dos sujeitos;
- Identificar as representações sociais dos professores sobre inclusão;
- Conhecer as práticas inclusivas adotadas pelos professores nas escolas públicas estaduais da sede do município de Exu/PE;
- Conhecer as propostas de inclusão contidas nos PPP's das referidas escolas.

2.3 TIPO DE PESQUISA

Esta investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa quali-quantitativa, portanto, para a realização do trabalho de campo teve o ambiente natural como fonte direta para a coleta dos dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Os fatos observados foram descritos tal como se apresentaram.

Foram registrados, classificados, interpretados e analisados indutivamente, intentando conhecer às concepções dos professores sobre inclusão no contexto das escolas pesquisadas.

Para Terence & Escrivão Filho (2006, p. 01), a partir dos pressupostos das abordagens quantitativa e qualitativa, justifica-se a utilização de ambas como forma de se atingir o objetivo de uma investigação. No entendimento de Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa:

“Responde a questões muito particulares e se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Entende-se que a abordagem qualitativa é marcada pela riqueza de descrições oriundas dos dados coletados em campo, e analisados de forma indutiva, com interesse voltado mais para o processo de investigação e para a importância das relações sociais presentes neste processo, no qual importa que a realidade seja entendida tal como ela se apresenta e a compreensão do sentido que os atores envolvidos num determinado cotidiano dão às suas vidas, o posicionamento do pesquisador diante do objeto de pesquisa é definidor do conhecimento que se busca construir. Já a pesquisa quantitativa considera o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p. 26).

De acordo com Neves (1996, *apud* Terence & Escrivão Filho, 2006, p. 04):

“Os métodos de investigação se classificam como quantitativos e qualitativos por apresentarem características contrastantes quanto à forma e ênfase, entretanto não são excludentes. Esta classificação não significa que se deva optar por um ou outro. O pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas”.

Os autores acrescentam que as diferenças entre os dois métodos devem ser empregadas pelo o pesquisador em benefício do estudo, isto é, a seu favor, nessa medida, combinar métodos distintos pode contribuir para o enriquecimento da análise.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

O campo da pesquisa foi o município de Exu-PE, mais precisamente três escolas estaduais da sede da cidade de Exu-PE, as quais atendem alunos da zona rural e urbana nos turnos diurnos e noturnos com exceção da escola Barão de Exu que oferece ensino médio

somente nos turnos manhã e tarde, a saber: São três escolas: Escola Estadual São Vicente de Paula (Ensino Fundamental e Médio), localizada na Rua Anália Soares, n. 77, Escola de Referência em Ensino Médio Barão de Exu localizada na Rua Zuza Saraiva n. 87 e Escola de Primeiro Grau Padre Medeiros (Fundamental e Médio), localizada na Rua Coronel Romão Sampaio, n. 60.

A opção pelas referidas escolas como lócus da investigação, aconteceu por serem as únicas Estaduais existentes na sede do município. Levou-se em consideração que a política pública de educação inclusiva tem em vista à construção de uma sociedade que concebe a educação como condição para o exercício da cidadania e garantia de direitos de todos seus membros.

As três escolas contam com um total de 64 professores do Ensino Médio, fizeram parte deste estudo:

- 16 professores da escola Barão de Exu;
- 22 professores da escola Padre Medeiros;
- 22 professores da escola São Vicente de Paula, num total de 60 participantes;
- Apenas 04 professores não participaram, por motivos pessoais.

2.4.1 Contextualizando a população de estudo

A presente pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2014, na cidade Exu município Brasileiro do Estado de Pernambuco. Trata-se de um município que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma área de 1.337,50 km² e uma população de 31.636 habitantes.

Com relação à Educação a cidade possui 04 Unidades Escolares na sede que ofertam o ensino médio. Dentre elas, 03 da rede estadual 2 das quais possuem o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e 1 uma oferece apenas Ensino Médio, caracterizada como escola semi-integral e escola de referência.

2.4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no Ensino Médio das referidas escolas.

2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os dados da presente investigação foram coletados através de análise documental (Projetos Políticos Pedagógicos) e questionário, elaborado para o propósito deste estudo.

2.5.1 Questionário

O questionário é definido por Gil (2008, p. 121) como a técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas como propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, etc.

Considerando uma ferramenta que pode auxiliar no alcance dos objetivos propostos, permitindo as respostas almejadas para as questões problematizadas nessa pesquisa, optou-se pelo questionário com questões semiabertas (mistas), estruturado de forma que o respondente possa desenvolver (completar, relacionar...) sua opinião.

Em concordância com Silva & Menezes (2005, p. 33), esse questionário foi elaborado com as seguintes características: objetivo, limitado em extensão e acompanhado de instruções, esclarecendo o propósito de sua aplicação, ressaltando a importância da colaboração do informante e facilitando o preenchimento.

De acordo com Leite (2008, p. 109), o questionário é a forma mais utilizada para a coleta de dados, uma vez que possibilita medir com melhor exatidão aquilo que se deseja.

Contém perguntas sobre o perfil dos participantes, a exemplo de sexo, idade, estado civil, religião, tempo de docência, etc. E outras sobre sua satisfação laboral, além de uma associação livre de palavras com a finalidade de conhecer as Representações Sociais dos mesmos sobre Inclusão.

Adicionalmente questionam-se as práticas inclusivas adotadas pelos sujeitos, bem como suas propostas de estratégias para lidarem com a inclusão na sala de aula.

2.5.2 Análise documental

Para facilitar o manuseio das informações foi feita a análise documental, que segundo Lüdke & André (1986, p. 38, *apud*. Antunes, 2007, p. 22):

“Pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, considerando como documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Portanto, o documento escolhido para estudo e análise foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) das três escolas já citadas.

2.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente foi feito um contato com as gestoras das escolas de forma a obter-se uma autorização para realização do trabalho de campo, dando carta de apresentação contendo os objetivos da pesquisa e, um pedido de permissão para aplicação dos questionários aos professores do Ensino Médio.

Posteriormente, foi explicado aos professores, o propósito da pesquisa e relevância social do estudo, de forma a se obter o consentimento esclarecido dos mesmos.

Os questionários foram entregues aos professores presentes e coletados. Foram necessárias algumas visitas, pois nem todos os professores participantes se encontravam no local, os mesmos compareciam à escola em dias e horários diferentes.

Na sequência, solicitou-se permissão para acesso ao Projeto Político Pedagógico para realização da análise documental.

2.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados através do pacote estatístico SPSSWIN-18, onde foram feitas as análises descritivas, procurando neste caso, comparar os participantes quanto à Satisfação com o Trabalho, considerando as variáveis implicadas como sexo, idade e nível de escolaridade.

Os dados qualitativos referentes às Representações Sociais dos sujeitos sobre a Inclusão e outras como as atitudes adotadas por esses para a Inclusão, foram analisados em seus conteúdos e, em alguns casos categorizados segundo Bardin (2010). Estes envolveram as questões 10, 11, 12 e 13 (vide questionário para os Professores, em anexo), a exemplo de: O que representa inclusão para você? Quando falo a palavra inclusão, quais as três palavras que

lhe vêm imediatamente a cabeça? Que atitudes práticas você costuma adotar em termos de inclusão? Você propõe atividades que envolvam a inclusão social? Quais?

Para se chegar às categorias foi necessário de início uma leitura flutuante, onde se extraíram categorias prévias. Mais tarde se procedeu a consulta a mais dois experts na área, de maneira que estes puderam auferir se as categorias eliciadas estariam pertinentes às ideias que estavam sendo propostas. Somente dessa forma é que se chegou às categorias definitivas.

2.8 QUESTÕES ÉTICAS

O Projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil, para autorização do trabalho de campo.

Os sujeitos foram devidamente esclarecidos do propósito do estudo, de acordo com a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil), que trata das Diretrizes de e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

Os dados irão permanecer sob a guarda do pesquisador, sendo garantido o seu sigilo e a confiabilidade das informações.

Em anexo encontram-se o Termo de Consentimento Institucional Original utilizado na pesquisa e o exemplo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual adotado para os respondentes.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através dos questionários elaborados, com vistas a alcançar os objetivos propostos para o estudo. Essa apresentação é seguida de uma análise e discussão dos dados, sempre que possível baseada na literatura consultada. Conhecer e analisar as concepções de educação inclusiva de professores nas Escolas Estaduais da sede do Município de Exu-PE foi o propósito do presente estudo.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, a seguir, apresentamos informações sobre o perfil dos respondentes.

3.1.1 Perfil dos professores

A Tabela 1 a seguir, mostra a quantidade de professores envolvidos nesta pesquisa.

Tabela 1 – Distribuição das escolas envolvidas pesquisa

Escolas	Frequência	Percentual (%)
EREM	16	26,6
EPM	22	36,7
ESVP	22	36,7
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Fizeram parte deste estudo 60 professores que não se opuseram à participação. Todos os questionários foram considerados válidos.

Observou-se uma distribuição equacionada por escola da sede do Município.

A seguir apresentar-se-á a distribuição de frequência relacionada ao sexo e às idades dos respondentes.

Tabela 2 – Distribuição do sexo e idade dos sujeitos da pesquisa

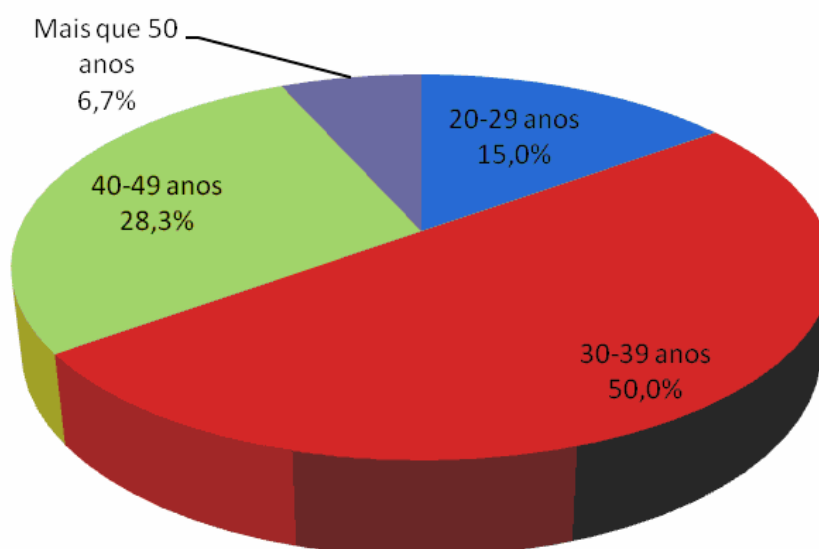
Sexo	Frequência		Percentual (%)	
Masculino	17		28,3	
Feminino	43		71,7	
Total	60		100,0	
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	29	59	36,5	8,260

Fonte: Exu-PE (2014).

Suas idades variaram entre 29 a 59 anos (média 36,5. Dp = 8,260), a maioria do sexo feminino (71,7%) contra 28,3% do sexo masculino.

Acreditamos ser importante a visualização gráfica da distribuição das idades. A mesma encontra-se disposta no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição das idades dos participantes por classes



Fonte: Exu-PE (2014).

O Gráfico 1 mostra que há professores bem jovens, 9 na faixa de 20 a 29 anos (15,0%), destes, dois tem 20 anos de idade. De 30 a 39 anos foram 30 professores, perfazendo 50,0% da amostra; 17 com idades variando entre 40 a 49 anos (28,3%) e, 4 professores com idades maiores ou igual a 50 anos (6,7%). Portanto, uma faixa de docentes mais maduros, entre 30 e 49 anos de idade (78,3%).

Acreditou-se importante observar o tempo de docência, disposto na Tabela a seguir.

Tabela 3 – Distribuição do tempo de docência dos sujeitos da pesquisa

Tempo de docência	Frequência	Percentual (%)
1 a 10 anos	32	53,4
11 a 20 anos	16	26,6
21 a 30 anos	10	16,6
Mais de 30 anos	1	1,7
Não Respondeu	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Nota-se, pois, um bom percentual de professores mais experientes, já que 44,9% da amostra possui mais de 10 anos de magistério, como pode ser constatado na Tabela 3.

E deste modo, uma educação inclusiva e de qualidade, passa por uma reflexão sobre como os nossos alunos aprendem e, como construir espaços de contextos mais positivos à inclusão. Neste sentido, a experiência profissional tende a conseguir melhores resultados. Esse é um questionamento pertinente, quando consideramos que, segundo Arroyo (2000, p. 110), o que fica em termos de aprendizado para a vida e para o desenvolvimento humano, “são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e, sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade, de sentir, de raciocinar e de interrogar”. Assim, a Inclusão pode ser vista como um instrumento de mobilização para reflexões sobre a necessidade de capacitação profissional constante.

Na sequência, a distribuição do Estado Civil dos participantes.

Tabela 4 – Distribuição do estado civil dos sujeitos da pesquisa

Estado Civil	Frequência	Percentual (%)
Solteiro	20	33,3
Casado	37	61,7
Divorciado	2	3,3
Outro	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

A Tabela 4 mostra que 33,3% da amostra são professores solteiros, uma maioria de 61,7% é casado, dois (3,3%) são divorciados e um (1,7%) relatou outra condição civil.

A religião dos sujeitos também foi levada em conta no presente estudo. A amostra comportou-se da seguinte maneira quanto a esta dimensão: 41 sujeitos (68,4%) se autodesignaram católicos; 7 sujeitos se disseram evangélicos (11,7%); 2 Espíritas (3,3%) e 8 sujeitos referiram outra religião (13,3%). Esses resultados podem ser melhor visualizados na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição da religião dos sujeitos da pesquisa

Religião	Frequência	Percentual (%)
Católica	41	68,4
Evangélica	7	11,7
Espírita	2	3,3
Outra	8	13,3
Não respondeu	2	3,3
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Com relação à carga didática semanal, a amostra se comportou da seguinte forma, demonstrada na Tabela a seguir.

Tabela 6 – Distribuição da carga didática semanal dos sujeitos da pesquisa

Carga didática semanal	Frequência	Percentual (%)
20 Horas	12	20,0
40 Horas	35	58,3
60 Horas	12	20,0
Não respondeu	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

A seguir, a escolaridade dos docentes.

Tabela 7 – Distribuição da escolaridade dos sujeitos da pesquisa

Escolaridade	Frequência	Percentual (%)
Segundo Grau	1	1,7
Superior	18	30,0
Especialização	39	64,9
Mestrado	1	1,7
Doutorado	-	-
Não respondeu	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Em atendimento ao segundo objetivo específico e, para uma melhor compreensão da dinâmica do sentimento dos educadores da amostra, quanto ao seu trabalho docente, foi necessário indagar se os mesmos estariam satisfeitos com o seu trabalho como docentes. Os resultados estão dispostos na Tabela a seguir.

Tabela 8 – Distribuição da satisfação com o trabalho dos sujeitos da pesquisa

Satisfação com o Trabalho	Frequência	Percentual (%)
Sim	44	73,3
Não	13	21,7
Não respondeu	3	5,0
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Quando indagados sobre se estariam satisfeitos com o seu trabalho como docentes, 44 professores (73,3%) responderam que sim, 13 professores (21,7%) responderam que não e, três professores (5,0 %) não responderam a esta questão. Observa-se que uma maioria sente-se satisfeita com suas funções.

É pertinente constatar que, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares no Brasil, tem implicado em mais um desafio aos educadores. Algumas pesquisas mostram a importância do professor no processo da educação inclusiva. Cook, Tankersley, Cook e Landrun (2000), demonstraram que os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, em geral, possuem uma tendência a serem rejeitados por uma parte dos seus professores. Os autores propõem que a atitude do professor, seja considerada, quando da implantação do ensino inclusivo na escola. Conforme nos orienta esses autores, os comportamentos menos adequados de alguns alunos, bem como seu aprendizado mais lento, tendem a gerar atitudes desconfortáveis nos professores em relação a eles. Portanto, um professor que gosta do seu ofício, certamente terá atitudes de maior aceitação e paciência para com os seus alunos em condições especiais de aprendizagem.

Outro estudioso do tema, León (1994) também se preocupou com a dificuldade dos professores na lida com suas necessidades educativas especiais e propôs estudos acerca de fatores que possam afetá-los em sua relação com esses alunos. A formação especializada seria um ponto de partida a ser considerado positivo. No caso do presente estudo, são poucos os professores com especialização apropriada para lidar com a questão.

3.1.2 Representações sociais de inclusão pelos professores

Em atendimento ao terceiro objetivo específico, indagados sobre o que representa a Inclusão, as respostas dos professores foram tratadas e categorizadas, através da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), da seguinte forma:

Com relação à questão sobre *Que palavras lembram a você a inclusão?* As respostas eliciadas foram distribuídas nas seguintes categorias, a saber.

- CATEGORIA 1 – AMOR E RESPEITO, com 74 eliciações (46,3% das falas).

A inclusão nesta categoria foi percebida com sentimentos positivos e associada a Valores Humanos Básicos, tais como: *Respeito (27); Amor (9); Aceitação (9); Solidariedade (3); Acolhimento (2); Paciência (2); Compreensão (2); Afeto; Atenção; União; Valorização; Humanidade; Liberdade.*

Uma sub-categoria também foi identificada:

- ✓ Sub-Categoria 1 – Sentimentos de Possibilidade, em relação à Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Foram 14 eliciações: *Partilhar (3); Realização (2); Progresso (2); Habilidade; Sabedoria; Superação; humanidade; Diversidade; Trabalho; Confiança*.
- CATEGORIA 2 – APOIO E PRÁTICAS INCLUSIVAS, com 59 eliciações (36,9% das falas).

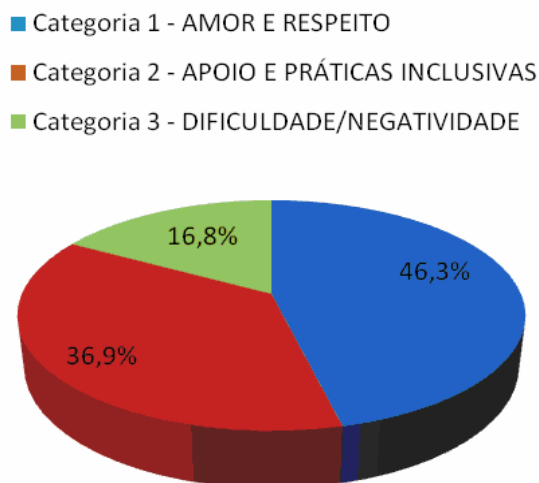
Nesta categoria foram enquadradas as falas relativas à necessidade de apoio e de práticas educativas que ajudam na inclusão, tais como: *Igualdade (16); Direito (10); Oportunidade (9); Justiça (4); Socialização (3); Cidadania (3); Acesso (3); Convivência (2); Democracia (2); Dignidade (2); Compromisso; Participação; Benefício; Ação; Dialogar*.

- CATEGORIA 3 – DIFICULDADE/NEGATIVIDADE, com 27 eliciações (16,8% das falas).

Neste caso a inclusão foi percebida com um sentimento de incapacidade para atuar: “*passo difícil a ser dado com a atual estrutura da escola*”; pois há alunos “*com alguma deficiência*”. Além disso, a inclusão foi associada a palavras como: *dificuldade (5); deficiência (4); Preconceito (4); Discriminação (2); Baixo QI; Drogados; Pobres; Limitação; Marginalização; Violência; Diferença; Exclusão; Desafio; Tolerância*.

Acreditamos que a apresentação gráfica, ofereça uma melhor visualização da distribuição das Representações Sociais de Inclusão. Observe-se o Gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição das representações sociais de inclusão pelos participantes



Fonte: Exu-PE (2014).

Musis & Carvalho (2010) mostraram que as representações que os professores possuem sobre a deficiência e, como no nosso estudo, a Inclusão, tendem a nortear suas práticas em sala de aula. Dentre os resultados do estudo desses autores, um deles chama muito a atenção, pois os entrevistados indicaram que uma das maiores dificuldades quanto à inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais têm sido, justamente, a falta de capacitação profissional, além do preconceito e da discriminação para com essa clientela.

Se a educação inclusiva é um modo de se combater a discriminação e o preconceito, o fato de alguns educadores, em manifestarem posição de dificuldade e/ou negatividade em termos de suas Representações sociais de Inclusão é bem relevante. Certamente, tal como aprendemos com Freud (1930/1969), se uma forma de manifestação de desejos é proibida, ela encontra outras formas de aparecer, mas, com o mesmo autor, aprendemos também que há sintomas mais ou menos comprometedores para a vida do indivíduo, o que permite inferir que, se o preconceito continuar a existir sob formas de marginalização e segregação em sala de aula, mesmo que reveladas, essas formas de discriminação, devem ser combatidas. Neste caso, com capacitações permanentes sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

Em suma, ainda que a posição desfavorável à educação inclusiva tenha sido manifestada por uns poucos sujeitos, constitui-se num dado politicamente importante para a implementação desse tipo de educação e, para que se pense em uma formação continuada que envolva essa temática.

Vitalino (2007) discutiu diretamente a necessidade de uma maior preparação pedagógica dos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados da sua pesquisa mostraram que, um percentual de 84% dos professores não detinham qualificação nem conhecimento suficiente para trabalhar a inclusão desses alunos. Também concluiu pela necessidade de programas de formação pedagógica direcionados à Inclusão, para tais educadores.

Rodrigues & Lima-Rodrigues (2011) discutiram sobre a formação de professores ante a Educação Inclusiva, e apontaram pelo menos quatro aspectos centrais na formação dos educadores para a Inclusão, a saber: a) Estratégias de ensino e aprendizagem; b) Conteúdos; c) Relação entre teoria e prática; d) Impacto na vida profissional. Os autores alertaram ainda para a responsabilidade já firmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, onde há um compromisso para com a reforma nos programas para formação de professores.

Neste mesmo sentido, Pletsch (2009) discute sobre a formação de professores no Brasil, discorrendo que é preciso uma ênfase na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente no ensino regular. Apresenta pertinentes reflexões extensivas à Educação Inclusiva, tais como o despreparo e o pouco conhecimento dos docentes da educação básica, bem como as implicações de suas representações sociais, que pouco apoiam a autonomia dos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre outros aspectos.

Tais estudos nos apontam para uma preocupação que vem se dando sobre a falta de uma formação específica para a prática pedagógica inclusiva (Isaia & Bolzan, 2009). Assim, a aprendizagem da docência, fica restrita a experiências e vivências dos profissionais, que se estabelece na prática, de forma que esses saberes da experiência passam a ser a principal fonte de conhecimento a orientar o trabalho dos mesmos.

Diante destas constatações, parece urgente a necessidade de uma maior compreensão, quanto à formação docente para a organização de uma didática mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, quanto ao tratamento dado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

De maneira a complementar as Representações Sociais dos Sujeitos, os mesmos foram indagados sobre a Percepção de Inclusão, as respostas foram, principalmente em quatro direções básicas:

1. Direitos (16): “compromisso com o aluno; conviver em igualdade” (3); “direito a bom estudo; direito a serem respeitados” (3); “direito de exercer sua cidadania”; “direito de igualdade para todos” (4); “direitos garantidos”; “sociedade mais justa, solidária e democrática”; “tratamento igualitário sem discriminação”.
2. Aceitação (14): “aceitar as diferenças”; “aceitar os outros com suas especificidades”; “aceitar sem distinção” (2); “igualdade diante da raça, cor ou deficiência” (3); “não utilizar o termo insignificância”; “pessoa deficiente que é aceita na sociedade”; “respeitar a individualidade de cada um” (5).
3. Acesso (7): “acesso a educação de qualidade”; “acesso a serviços básicos: saúde, educação, etc.”; “incluir os deficientes”; “oferecer cidadania”; “oportunidade e igualdade” (3); “participação sem diferenças por ser diferente”.
4. Necessidade de Políticas Públicas (7): “garantir as mesmas oportunidades a todos” (2); “inserção social de todas as pessoas”; “medidas que combatam a exclusão”; “melhor formação e melhor estrutura do sistema” (2); “movimentos de diferentes segmentos”.

3.1.3 Atitudes práticas adotadas pelos professores da amostra frente à inclusão

Em atendimento ao quarto objetivo específico, a Tabela a seguir demonstra as atitudes adotadas na prática educativa diária dos sujeitos.

Tabela 9 – Distribuição das respostas a quais as atitudes práticas que os respondentes adotam em termos de inclusão

Atitudes práticas que adota como forma de Inclusão	Frequência	Percentual (%)
1 – Tratamento Igualitário <i>aceitar as diferenças; ajudar a superar obstáculos; acolher os deficientes e tratar igualmente (2); promover a integração; enxergar o outro na sua humanidade; fazer valer a lei; respeitar os direitos, ver e aceitar cada um (11)</i>	18	31,0
2 – Conscientização <i>adaptar os demais (2); Maior atenção ao aluno portador de deficiência; atendimento especial; conhecer as limitações; conscientização da igualdade de direitos(2); igualdade de tratamento (3); conscientizar que não existe diferença entre eles; conversa constante (2); debates sobre a importância da inclusão; dialogar com frequência (2).</i>	17	28,0
3 – Adequação dos conteúdos e metodologias <i>melhorar a comunicação; adaptar minhas aulas; adequando os conteúdos; Adaptando algumas atividades; atividades direcionadas às dificuldades do aluno; diversificar a metodologia; trabalhos em equipe; adequar atividades à realidade social; trabalhando a autoestima do aluno; estimular e apoiar a participação do aluno; inserção do contexto na aula; linguagem acessível (3); Ensinar a ter visão crítica para com o mundo; Incentivar a participação, envolvimento; trabalho em grupo e conversas.</i>	17	28,0
4 – Empatia <i>entender as necessidades dos alunos; incentivar o aluno não ter indiferença; observar e respeitar seus espaços.</i>	5	8,0
5 – Outras <i>entrevistar psicólogos; avaliar aprendizagem; ouvir as opiniões</i>	3	5,0
Total	60	100,0

Fonte: Exu-PE (2014).

Com relação às Atitudes práticas que envolvam a inclusão, as respostas foram agrupadas em quatro categorias, a saber: 1 – A adoção de um tratamento igualitário (31,0%);

2 – Uma maior conscientização (28,0%), tanto dos próprios deficientes quanto das pessoas que convivem com este; 3 – A adequação dos conteúdos e das metodologias (28,0%), tornando mais acessível para os alunos com necessidades educativas especiais; 4 – O desenvolvimento da Empatia (8,0%), como forma de compreender melhor a diferença, de forma a facilitar uma aproximação mais humana e afetuosa e, 5 – Outras atitudes disseram respeito a procurar ajuda profissional de psicólogos, promover avaliações constantes da aprendizagem, além de ouvir opiniões de pessoas e entidades envolvidas com a temática (5,0%).

Para isso, e para assegurar uma maior motivação para os professores trabalharem com alunos que demandam necessidades educativas especiais, há que haver investimento em capacitação para os educadores.

A seguir, em atendimento ao quinto objetivo específico, apresenta-se uma discussão sobre as propostas de Inclusão contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nas quais foi realizada a pesquisa.

3.1.4 O Projeto Político-Pedagógico das escolas

Um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica é o projeto político-pedagógico, portanto, este deve refletir sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual, sua construção coletiva é considerada por Klebis (2010), um dos pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de uma escola cidadã e humana.

Vale ressaltar que a participação, a gestão democrática, a autonomia e o trabalho coletivo são alguns dos aspectos que configuram um Projeto Político Pedagógico, nele estão expressos os propósitos democráticos de uma organização do espaço escolar, em suas atividades administrativas, pedagógicas e curriculares.

Nesse sentido, Cari (2011, p. 100) afirma que o projeto político pedagógico da escola sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que a cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização. Sua articulação e construção segundo a Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) devem está de acordo com a realidade e as necessidades locais constituindo assim, um dos mecanismos democráticos de gestão que promove a autonomia da instituição e melhora suas ações pedagógicas.

Nesse contexto, entendemos o PPP como instrumento que deve contemplar a inclusão em sua mais ampla definição, pensando a diversidade religiosa, sexual, étnica e a inclusão de todos os alunos inclusive, daqueles que apresentarem NEEs.

Nesse sentido, nossa pesquisa se propôs analisar as propostas de inclusão contidas nos projetos políticos pedagógicos (PPP's) de três escolas públicas estaduais localizadas na sede do município de Exu/PE.

Dentre as propostas contidas nos PPP's observou-se o seguinte. O PPP da escola Barão de Exu não menciona claramente o termo inclusão, educação especial e/ou educação inclusiva, atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, contudo, percebe-se que há uma preocupação com a inclusão social dos seus sujeitos, tendo em vista os seguintes pressupostos:

“O presente Projeto Político Pedagógico apresenta os princípios filosóficos e regulamenta a organização do trabalho didático pedagógico e administrativo da EREM Barão de Exu, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino” (PPP, Escola Barão de Exu, 2014, p. 01) .

Com base no exposto entende-se que a escola supracitada se propõe a atender um dos princípios da inclusão, que é a oferta de um ensino pautado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” conforme estabelecem a Constituição Federal (1988, art. 205 e 206, inciso I) LDBEN (n. 9.394/96, art. 2º, art. 3º, inciso I) e ECA (Lei n. 8.069/90, art. 53, inciso I).

De acordo com o PPP (2014, p. 13) a EREM busca desencadear no aluno um processo de reflexão voltada para a transformação da realidade, tendo em vista a formação do cidadão capaz de interagir na sociedade em que vivemos. Para tanto, tem como missão a oferta de uma formação integral que favoreça a autonomia, por meio da educação com qualidade, visando à transformação social com sustentabilidade (EREM, 2014, p. 10).

Já o PPP (2013) da Escola Padre Medeiros (EPM) por sua vez, traz ações e reflexões importantes sobre o tema em estudo, é possível perceber que a escola trabalha numa perspectiva inclusiva, embora não mencione nenhuma vez a palavra “educação inclusiva”, porém, faz menção à garantia de serviços adequados para atender as necessidades do aluno portador de deficiência, bem como, incentiva o respeito às diferenças e à diversidade, inclusive, busca a aplicação de estratégias que viabilizem a aprendizagem, enfatizando que na

avaliação da aprendizagem os professores deverão levar em conta as diferenças individuais e necessidades especiais dos alunos, seus limites e suas necessidades de absorção de conteúdos.

Portanto, apresenta como missão:

“Assegurar um ensino eficiente, contribuindo para uma constante melhoria na educação, estimulando os alunos a preservarem o meio ambiente, respeitando os valores essenciais que constroem a dignidade humana, orientando-os a participarem da política, respeitando às diversidades para conviverem numa comunidade centrada, aceitando as diferenças” (PPP da EPM, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com o PPP da referida escola seu Plano Pedagógico será desenvolvido dentro dos princípios éticos e morais, como também no princípio da igualdade para garantir aos alunos condições de acesso e a permanência na escola, tendo em vista que, seu principal objetivo é oferecer um ensino de qualidade para todos, seguindo uma linha pedagógica que atenta às necessidades do educando. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 18) ressalta que:

“Igualdade de oportunidade requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao PPP da escola é o de propiciar uma qualidade para todos”.

Nessa perspectiva, a EPM explicita no seu PPP (2013) o direito do aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais, para tanto, no intento de criar mecanismos contra exclusão estabelece as seguintes garantias:

“Igualdade de oportunidade à educação e usufruto dos bens educacionais existente na escola; E ao aluno portador de deficiência mental ou auditiva garante: Prioridade na matrícula; Currículos, métodos de ensino, técnicas, recursos auditivos e organização adequada para atender suas necessidades; professores com especialização adequada; condições para a prática de educação física, esporte e lazer e educação especial para o trabalho” (PPP da EPM, 2013, p. 39-40).

Em consonância com essas garantias estabelecidas no referido PPP, Veltrone & Mendes (2007, p. 02) relatam:

No discurso atual é defendido que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Nesse contexto, percebe-se que são várias as propostas de inclusão contidas no PPP (2013) da EMP, embora conforme já mencionado anteriormente, não apareça o termo

“inclusão”, mas há várias expressões tais como: “princípio da igualdade para garantir aos alunos condições de acesso e a permanência na escola”, “orientando-os a participarem da política, respeitando às diversidades para conviverem numa comunidade centrada, aceitando as diferenças”, “Oferecer uma Educação de qualidade, seguindo uma linha pedagógica que atenta às necessidades do educando”, “Proteção contra mecanismo de exclusão da escola”, dentre outras ideias já citadas, explicitam que segundo seu PPP a EPM caminha para o atendimento das exigências colocadas pelo o novo paradigma da inclusão.

O processo de inclusão social segundo Souza (2006, p. 45) passa por dois caminhos:

“O da sociedade, que através das suas instituições sociais passa a se organizar de forma a criar oportunidades para todos e torna-se mais equitativa, e o dos indivíduos, que desenvolvem ações, individual e coletivamente, e criam acessos aos bens culturais e materiais da sociedade sem excluir o outro diferente”.

Assim sendo, pode-se afirmar que a condição mais importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é que a sociedade em geral, e a comunidade educativa em particular, tenham uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças (Guijarro, 2005).

Nessa perspectiva a Escola São Vicente de Paula, no desempenho de seu papel enquanto de formação de cidadãos, busca mostrar aos alunos seus direitos e deveres, exigindo dos mesmos o respeito ao outro, aos limites, à diversidade, com o objetivo de sensibilizar o aluno quanto ao respeito às diferenças promovendo a paz e a harmonia na escola (PPP, 2013).

Uma das características da educação inclusiva é a garantia do acesso e a da permanência do aluno na escola, bem como a oferta de serviços educacionais de qualidade que atenda as necessidades do alunato. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa é uma das propostas de inclusão contidas no PPP da Escola São Vicente de Paula, uma vez que, esta instituição tem como missão:

“Oferecer serviços educacionais de qualidade que atenda as necessidades dos alunos, garantindo o acesso e a permanência, através de uma prática pedagógica inovadora assegurando uma aprendizagem significativa, para que o aluno consiga sua auto-realização como ser humano e atuação crítica e participativa na sociedade, motivado pelos ideais de respeito e solidariedade ao próximo” (PPP, 2013, p. 17).

O desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças no entendimento Guijarro (2005, p. 10) facilita o desenvolvimento de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas. O autor acrescenta ainda que:

“O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais” (Guijarro, 2005, p. 09).

Todavia, a discriminação, a utilização de práticas excludentes e o desrespeito às diferenças segundo Lima, Winter & Almeida (2009, p. 101), têm solapado qualquer possibilidade de convivência e tolerância com o outro, impedindo assim, a formação cidadã e deturpando o real papel da instituição.

Entretanto, a Escola São Vicente de Paula conforme seu PPP (2013) estabelece mecanismos favoráveis ao bom funcionamento da escola a partir da observância dos princípios de convivência social, respeito mútuo, tolerância e cordialidade, considerando as dimensões: política, científica, tecnológica, humana e social, incentiva à criatividade e a inovação, apoiando e respeitando a individualidade de cada um, com o intuito de valorizar seus alunos com a oferta de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as considerações finais do estudo, suas implicações educacionais e as limitações que reconhecemos existirem no presente trabalho.

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem desses alunos, mediante uma política educativa que privilegia a atenção à diversidade como centro de todas as etapas educativas.

Assim, para que a inclusão seja efetivada conforme estabelecem as políticas públicas de educação atuais, faz-se necessário o comprometimento de todo o sistema escolar em promover a organização das escolas para que se constituam espaço de formação para todos, sendo assim, ambientes verdadeiramente inclusivos.

Como a educação inclusiva já é parte de um movimento maior de inclusão social, os dados obtidos da presente pesquisa revelam contradições acerca dessa inclusão.

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que, apesar do número de professores participantes (60), os dados obtidos orientam as tendências existentes na discussão sobre a educação e a inclusão social. Os referidos professores parecem demonstrar representações sociais mais positivas da Inclusão. Porém demandam em sua grande maioria, por uma capacitação para que possam atuar de maneira mais eficiente com alunos com NEE. Neste caso, tendem a julgar importante e necessária uma formação especializada na área, acreditando que há muita diferença no lidar com os alunos das classes regulares com algum tipo de deficiência.

Nesse mesmo sentido, Lustosa (2009, p. 36) enfatiza que para existir uma escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerentes ao humano, são necessários investimentos consistentes na inovação e no desenvolvimento da escola e, ainda, na formação de seus professores.

Os registros e a divulgação das atividades desenvolvidas pelos educadores no Município de Exu-PE, bem como suas experiências no trato com a Inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, vêm ampliar as possibilidades de mudança, assim como a mobilização dos saberes docentes. Destacamos não ser uma atitude de fácil implementação, pois que requer bem mais do que apenas a existência de Políticas Públicas inclusivas. É necessário o rompimento de barreiras atitudinais, que passam por uma reorganização das Representações Sociais de Inclusão; de uma maior estruturação das instituições, além da construção de redes de compartilhamento e de solidariedade, em prol de uma melhor

qualificação dos professores.

Faz-se necessário pensar no fortalecimento de práticas que realcem os valores humanos e de políticas públicas que apoiem cada vez mais a inclusão como forma de efetivação do respeito à cidadania.

A questão posta não extingue a possibilidade no surgimento de novas dificuldades, quanto aos alunos em processo de inclusão, mas tem como preocupação a possibilidade de que eles não sejam considerados obstáculos antes da experiência, através de atitudes preconceituosas.

Nesse sentido, Booth & Ainscow (2002) têm uma proposta: substituir a expressão “alunos portadores de deficiência”, pela expressão: “dificuldades escolares ao aprendizado”, o que implicaria uma forma diferente de enfrentamento desse desafio educacional.

Recomenda-se que outros estudos sobre a temática, sejam levados a cabo, de forma que possam utilizar um número maior de docentes e, em diversas escolas de Pernambuco, caracterizando a Educação Inclusiva neste estado brasileiro.

O apoio social e o fortalecimento dos vínculos através da adoção de atitudes mais alinhadas com os valores Humanos podem vir a melhorar a relação professor-aluno, com implicações para a aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades sociais, cognitivas e afetivas de tais alunos.

A escola como instituição formadora de cidadãos críticos e participativos deve adotar uma postura democrática, se esforçando para proporcionar uma educação de qualidade pautada não somente na valorização das diferenças, mas também refletir a construção de práticas e caminhos a serem seguidos para uma verdadeira inclusão no contexto educacional.

Nesse sentido, seu Projeto Político-Pedagógico escolar deve expressar os propósitos democráticos, refletindo sobre seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual, definindo suas práticas pedagógicas e políticas, trazendo o trabalho a ser realizada com os alunos, apresentando sua concepção de mundo e suas especificidades, revelando desta forma sua identidade. Assim sendo, o PPP corresponde a um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola.

A partir da análise dos PPP's e considerando que o atendimento e inclusão dos alunos com NEE devem ser contemplados nesse documento, pode-se concluir que no que se refere à inclusão as escolas estaduais da sede do município de Exu-PE, ainda têm que trilhar um longo caminho para responder com qualidade pedagógica a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades, tratando-o como sujeito de direito e foco central de toda ação

educacional, ou seja, fazer acontecer de fato a inclusão conforme estabelecem as legislações vigentes.

Vale ressaltar que isso não depende unicamente do esforço dessas instituições, pois embora as políticas públicas de educação estejam direcionadas à criação e efetivação de modelo educativo com ensino de qualidade para todos, bem sabemos que na prática as condições necessárias para tais mudanças e adaptações são negadas de várias formas, desde a falta de valorização dos profissionais da educação à construção de espaços adequados, como também, da disponibilidade de recursos específicos para atender aos alunos com algum tipo de deficiência.

É preciso mais compromisso dos governos para com a efetivação das leis educacionais já promulgadas, de maneira que de fato reformulem os sistemas de ensino disponibilizando os recursos estruturais, tecnológicos, pedagógicos e humanos necessários à realização de serviços educacionais que beneficiem a todos os alunos, eliminando toda forma de exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, T. A. de Freitas. (2012). Formação contínua de professores: o aperfeiçoamento teórico-prático em produção textual. In: *Pontos e contrapontos [livro eletrônico]: desafios da formação continuada* [online]. Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais, Palmas: Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf>.
- Antunes, K. C. Vargas. (2007). *Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado). 98p. Acedido em: 02 de março de 2013, em <<http://files.inclusaoescolar.webnode.com.br/200000005.../katiucia.pdf>>.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barretta, E. M & Canan, S. Regina. (2012). *Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. Artigo. IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/./181>.
- Barros, D. M. Vieira. (2012). Estilos de aprendizagem e uso de tecnologias na formação de professores para a prática pedagógica inclusiva: valorizando as competências individuais. In: *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica.
- Batista, C. A. Mota. (2006). Atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência mental. In: Secretaria de Educação à Distância/MEC. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro.
- Berschi, R. (2008). *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre/RS: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil - CEDI.
- Bertuol, C. de Lima. (2010). *Salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR*. [Monografia]. Cascavel: Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.unioeste.br/projetos/.../monografias/.../Claci_Sala_de_Recursos.pdf>.
- Bongiovani, A. (2011). *A contribuição das tecnologias assistivas no desenvolvimento cognitivo de pessoas com baixa visão*. [Monografia]. Cuiabá-MT: Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão*. Reino Unido: CSIE. [Versão produzida e traduzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LAPEADE]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Borges, W. F. Silva, P. M. Machado & T, Dulcéria. (2013). Tecnologia assistiva e letramento de alunos com deficiências. In. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina.
- Bordas, M. A. Garcia & Zoboli, Fabio. (2009). Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP. 79p. Acedido em: 20 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.
- Brasil. (2013). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 339p.
- Brasil. (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília.
- Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 4.024/61*. Brasília: Congresso Nacional. 22p. Acedido em: 03 de março de 2013, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.
- Brasil. (2011). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996*. 7. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 45p. Acedido em: 03 de março de 2013, em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_7edf?...>.
- Brasil. (2000). *Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Congresso Nacional. 07p. Acedido em 07 de março de 2013, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>.
- Brasil. (2001). *Lei n. 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal. 81p. Acedido em: 01 de março de 2013, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.
- Brasil. (2002). *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Congresso Nacional. 01p. Acedido em: 09 de março de 2013, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 126p.

- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Brasília: Câmara dos Deputados. 86p. Acedido em: 02 de março de 2016, em: <www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Básica na perspectiva educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. 19p. Acedido em: 28 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>.
- Brasil. (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. 86p. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>.
- Campos, Kátia Patrício Benevides. (2012). *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum*. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Cari, A. de Souza. (2011). *Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Educação Cidadã; v. 7).
- Carvalho, R. Edler. (2014). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. Ed. Porto Alegre. Mediação.
- Carvalho, R. Edler. (2005). Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Brasília. MEC/SEESP.
- Carvalho, R. Edler. (1999). O direito de ter direitos. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília.
- Castro, A. D. da Matta & Gauthier, L. de Sousa. (2009). Coordenação pedagógica e mediação tecnológica – interface perspectiva de uma educação inclusão. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Castro, A. S. Almeida & Pimentel, S. Couto. (2009). Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Castro, A. S. Almeida; Souza, L. Rodrigues de & Santos, M. Carneiro. (2012). Contribuições da tecnologia assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana. In: Miranda, Theresinha Guimarães; Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Conferência Nacional de Educação – CONAE. (2010). *Documento final*. Acedido em: 20 de agosto de 2014, em: <conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/.../documento_final.pdf>.

- Cook, B.G.; Tankersley, M.; Cook, L. & Landrun, T.J. (2000). Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. In: *Exceptional children*, v. 67, n. 1, p. 115-135.
- Cornélio, M. & Silva, M. Miranda da. (2009). *Inclusão escolar: realidade ou utopia?* Lins-SP. 13p. Acedido em: 19 de setembro de 2013, em: <www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/.../PO17408053808.pdf>.
- Costa, M. S. Pereira. (2012). A formação continuada: desafio confiado em que mãos? In: *Pontos e contrapontos [livro eletrônico]: desafios da formação continuada* [online]. Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf>.
- Cruz, T. Pereira. (2012). Educação inclusiva: dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia. In: *Revelli: Revista de educação, linguagem e literatura da UEG*. Inhumas, v. 4, n. 1, p. 115-136. Acedido em: 03 de março de 2013, em: <<http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli7/vol4.../Revelli.v4.n1.art07.pdf>>. (ISSN 1984-6576).
- Declaração de Salamanca*. (1994). Espanha: UNESCO. 49p. Acedido em: 30 de março de 2013, em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (1948). Brasília: UNESCO. 06p. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.
- Ferreira, Windyz B. (2005). Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: *Inclusão – revista da educação especial*. Brasília. MEC/SEESP.
- Figueiredo, R. Vieira de (2006). Formação de professores para a inclusão e o cesso ao ensino superior. In: Secretaria de Educação à Distância. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: MEC.
- Fontes, R. de Souza. (2007). *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. [Tese de Doutorado em Educação]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 54p.
- Freud, S. (1969). O mal-estar na civilização. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).

- Galvão F. T. Alves. (2009). *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. [Tese de Doutorado em Educação]. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Salvador/Bahia.
- Galvão F. T. Alves & Miranda, T. Guimarães. (2012). Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: Miranda, Theresinha Guimarães; Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Gil, A. Carlos. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A. 200p.
- Giroto, C. R. Mosca; Poker, R. Bortolini & Omote, S. (2012). Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica.
- Goffredo, V. L.F. Sénéchal de. (1999). Educação: direito de todos os brasileiros. In: Secretaria de Educação a Distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC.
- Guijarro, M. R. Blanco. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: MEC/SEESP. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília. Acedido em: 08 de outubro de 2014, em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaio pedagogicos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaio_pedagogicos.pdf)>.
- Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2008). *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD. 312p. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.ibdd.org.br/arquivos/inclusaosocial.pdf>.
- Isaia, S.M.A. & Bolzan, D.P.V. (2009). Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: Isaia, S.M.A.; Bolzan, D.P.V. (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: Edipucrs. (Série RIES/PRONEX; v. 4).
- Kauark, F.; Manhães, F. & Medeiros, C. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Bahia: Ed. Via Litterarum.
- Klebis, A. B. S. Oliveira. (2010). *Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo – 1990/2009*. Marília-SP: Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista [Tese de Doutorado]. Acedido em: 26 de agosto de 2014, em: <www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/.../klebis_abso_do_mar.pdf>.
- Lara, T. Silveira. (2011). Educação inclusiva: algumas considerações. In: Ramos, Maria Beatriz Jacques & Faria, Elaine Turk (orgs.). *Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre: Edipucrs.

- Leite, F.T. (2008). *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 320p.
- Leme, E. Souza. (2011). *Inclusão em educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf>.
- León, M.J. (1994). La perspectiva del profesor tutor sobre los problemas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales. In. *Revista de educación especial*, n. 18, p. 77-83.
- Lima, P. H. Cordeiro; Winter, L. Chaves & Almeida, M. Lacerda de. (2009). Para uma nova visão da educação em direitos humanos: o jurídico como humano e o humano como jurídico. In: Brochado, Mariá; Abreu, Décio & Freitas, Natália (orgs.). *Educação em direitos humanos: uma contribuição mineira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex. Acedido em: 18 de outubro de 2014, em: <www.direito.ufmg.br/edhmg/livro_eletronico/livro_eletronico.pdf>.
- Lodi, L. Helena & Araújo, Ulisses F. (2007). A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: SEB/MEC. p. 69-84. Acedido em: 01 de março de 2013, em: <portalprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>.
- Lustosa, F. Geny. (2009). *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa – ação colaborativa*. [Tese de Doutorado]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/.../2009_Tese_FG_LUSTOSA.p>.
- Luz, C. F. da Silva; Souza, A. L. Santos & Duarte, A. C. Santos. (2012). *Educação inclusiva e tecnologias assistivas: uma análise acerca da aprendizagem de deficientes visuais*. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE.
- Machado, S. Campos. (2012). *Desafios da educação inclusiva: um estudo de caso na escola municipal Paulo Freire – Teresópolis/RJ*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE; Campinas: UNICAMP.
- Mantoan, M. T. Eglér. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. 64p.
- Mantoan, M. T. Eglér. (2006). Proposta pedagógica: o desafio da diferenças nas escolas. In: Secretaria de Educação à Distância. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: MEC.
- Mantoan, M. T. Eglér. (1997). *Ser ou estar? eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA. 174p.

- Martins, L. de A. Ramos. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, Theresinha Guimarães & Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Menezes, M. Aparecida de. (2009). Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores In: Feldmann, Maria Graziela, (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac.
- Minayo, C. de Sousa (org.). (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 108p.
- Moreira, H. Feliciano; Michels L. Rhinow & Colossi Nelson. (2006). *Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior*. Artigo da Revista escritos sobre educação. Ibitité. Acedido em: 01 de março de 2013, em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432006000100004>>.
- Musis, Carlos R. & Carvalho, Sumaya P. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. In. *Educ. soc.*, v. 31, n. 110, p. 201-217. Campinas, jan.-mar.
- Nascimento, R. Pereira do. (2009). *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>.
- Nozi, G.Semcovici. (2013). *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. [Dissertação de Mestrado]. Londrina: Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina.
- Oliveira, I. Apoluceno de. (2012). Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: Miranda, Theresinha Guimarães, Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA.
- Omote, S. (2003). A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- Paulon, S.M. Freitas, L. B. de Lucca & Pinho, G. Smiech. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Pimentel, S. Couto. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: Miranda, Theresinha Guimarães & Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.

- Pletsch, M.D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: *Educar em Revista*, n. 33, p. 143-156. Acedido em: 19 de junho de 2012, em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>.
- Porto, Paulo. (2012). Formação continuada de professores: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino fundamental. In: *IV Encontro de pesquisa educacional de Pernambuco*. Caruaru: UFPE/CAA. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.epepe.com.br/Trabalhos/04/C-04/C4-195.pdf>.
- Prieto, R.Gavioli. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus. p. 31-73.
- Ramos, M. B. Jacques. (2011). Autoestima: relação professor e aluno. In: *Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre: Edipucrs. p. 42-56.
- Rocha, T. B. & Miranda, T. Guimarães. (2009). A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Rodrigues, A. Sarmiento. (2010). *A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas*. [Dissertação de Mestrado]. Seropédica-RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Acedido em: 04 de setembro de 2013, em: <www.ia.ufrjr.br/ppgea/.../Alessandra%20Sarmiento%20Rodrigues.pdf>.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In: *Educar em Revista*, n. 41, p. 41-60. Acedido em: 19 de junho de 2012, em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>.
- Sampaio, C. Teixeira & Sampaio, S. M. Rocha. (2009). Convivendo com diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Sanches, I. & T. António. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In: *Revista Lusófona de Educação*. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- Sanches, I. Rodrigues. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. 1 ed. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sánchez, P. Arnaiz. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *Inclusão – revista da educação especial*. Brasília. MEC/SEESP.

- Santos, M. T. C. Teixeira dos. (2006). A formação dos professores no contexto de uma escola aberta às diferenças. In: Secretaria de Educação à Distância. *O desafio das diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: MEC.
- Santos, M. Jesus dos; Galvão, N.de C. Silva Sandes & Araújo, S. Correia de. (2009). Deficiência visual e surdocegueira. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.
- Sartorretto, Mara. (2006). Inclusão: teoria e prática. In: Secretaria de Educação à Distância. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: MEC.
- Sasaki, R. Kazumi. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA. 174 p.
- Schlunzen J.Klaus. (2012). A construção de ambientes digitais de aprendizagem: contribuições para a formação do professor. In: *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica, p. 121-136.
- Segate, Aline. (2010). A formação docente para a inclusão escolar de alunos especiais. In: *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). p. 44-50. Acedido em: 02 de setembro de 2013, em: <www.eseba.ufu.br/.../Aline_Segate_-_A_formacao_docente_para_a_incl..>.
- Silva, E. L. da & M. E. Muszkat. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC.
- Silva, L. R. de Souza & Reis, M. B. de Freitas. (2011). Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. In: *Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura da UEG*, v. 3, n. 1, p. 07-17. Inhumas. Acedido em: 04 de junho de 2013, em: <www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3.../revelli.v3.n1.art01.pd>.
- Silva, M. O. E. da. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: contributos de investigação*. 1 ed. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 139p
- Souza, L. S. de. (2006). *A educação pela comunicação estratégica de inclusão social: o caso da escola interativa*. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Acedido em: 18 de outubro de 2014, em: <www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/.../LucianoSimoedeSouza.pdf>.
- Souza, R. A. (2012). Estrutura e funcionamento do curso de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica. In: *Pontos e contrapontos [livro eletrônico]: desafios da formação continuada* [online]. Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf>.

- Strieder, Roque & Zimmermann, R.L. Gross. (2010). A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. São Miguel do Oeste, SC: FAPE Unoesc. p. 19. Acedido em: 10 de novembro de 2013, em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad.../10_a_inclusao_cp10.pdf>.
- Terence, A. C. Fernandes & Escrivão Filho, Edmundo. (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP. Fortaleza. p. 09. Acedido em: 02 de dezembro de 2013, em: <www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf>.
- Turski, D. Rigo. (2009). *O valor da inclusão: com a palavra os professores*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Joaçaba, SC. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Daiana_Rigo_Turski.pdf>.
- Veiga, I.P. Alencastro. (2004). *Educação básica e educação superior projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Veltrone, A. Aparecida & Mendes, E. Gonçalves. (2007). *Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar*. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Acedido em: 18 de outubro de 2014, em: <www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf>.
- Vioto, J. R. Barbosa. (2013). *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <www.uel.br/.../2013/2013_-_Vioto_Josiane_Rodrigues_Barbosa.pdf>.
- Vitalino, C.R. (2007). *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: *Rev. bras. educ. espec.*, v. 13, n. 3, Marília. Acedido em: 19 de junho de 2012, em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>>.
- Zoboli, F. & Bordas, M. A. Garcia. (2009). *Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação*. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, p. 79-87. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-00.pdf>.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Exu, ____ de Julho de 2014

Ilma Sra.
Sara Patrícia Silva Parente Alencar
Diretora da Escola Padre Medeiros

Ref: Carta de Apresentação

Prezada Senhora.

Sou Maria Aparecida Oliveira Alves, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Minha pesquisa versa sobre “**As concepções e práticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE**” e, gostaria de contar com a participação dessa honrada Instituição de Ensino, através dos seus professores.

A pesquisa está de acordo com as normas da Resolução 196/96 que dispõe sobre Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Também posso assegurar que as informações serão tratadas em conjunto, não havendo necessidade da identificação dos professores. Visamos unicamente à produção do conhecimento científico. O estudo visa discutir o processo de inclusão nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE.

Pelo muito que representa para minha carreira profissional, solicito de vossa senhoria, apoio no sentido de nos disponibilizar algumas informações sobre a escola, bem como o acesso aos professores, de maneira que me possibilite levar a cabo tal iniciativa.

Desde já agradeço vossa contribuição e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Respeitosamente,

Maria Aparecida Oliveira Alves
(Mestranda em Ciências da Educação)

APÊNDICE II

Exu, _____ de Julho de 2014

**Ilma Sra.
Prociana Ferreira da Silva
Diretora da Escola Barão de Exu**

Ref: Carta de Apresentação

Prezada Senhora.

Sou Maria Aparecida Oliveira Alves, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Minha pesquisa versa sobre **“As concepções e práticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE”** e, gostaria de contar com a participação dessa honrada Instituição de Ensino, através dos seus professores.

A pesquisa está de acordo com as normas da Resolução 196/96 que dispõe sobre Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Também posso assegurar que as informações serão tratadas em conjunto, não havendo necessidade da identificação dos professores. Visamos unicamente à produção do conhecimento científico. O estudo visa discutir o processo de inclusão nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE.

Pelo muito que representa para minha carreira profissional, solicito de vossa senhoria, apoio no sentido de nos disponibilizar algumas informações sobre a escola, bem como o acesso aos professores, de maneira que me possibilite levar a cabo tal iniciativa.

Desde já agradeço vossa contribuição e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Respeitosamente,

Maria Aparecida Oliveira Alves
(Mestranda em Ciências da Educação)

APÊNDICE III

Exu, _____ de Julho de 2014

Ilma Sra.
Maria de Fátima Pinto Saraiva
Diretora da Escola São Vicente de Paula
Ref: Carta de Apresentação

Prezada Senhora.

Sou Maria Aparecida Oliveira Alves, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Minha pesquisa versa sobre “**As concepções e práticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE**” e, gostaria de contar com a participação dessa honrada Instituição de Ensino, através dos seus professores.

A pesquisa está de acordo com as normas da Resolução n. 196/96 que dispõe sobre Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Também posso assegurar que as informações serão tratadas em conjunto, não havendo necessidade da identificação dos professores. Visamos unicamente à produção do conhecimento científico. O estudo visa discutir o processo de inclusão nas escolas estaduais da sede do município de Exu-PE.

Pelo muito que representa para minha carreira profissional, solicito de vossa senhoria, apoio no sentido de nos disponibilizar algumas informações sobre a escola, bem como o acesso aos professores, de maneira que me possibilite levar a cabo tal iniciativa.

Desde já agradeço vossa contribuição e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Respeitosamente,

Maria Aparecida Oliveira Alves
(Mestranda em Ciências da Educação)

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO (para Professores)

Este formulário insere-se num trabalho de investigação e pretende conhecer as representações sociais que os professores das escolas estaduais da sede do município de Exu-PE têm acerca da Educação Inclusiva.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

A devolução desse questionário preenchido significa que você concorda com essa pesquisa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

Perfil dos Professores

1. **Sexo:**

() masculino () feminino

2. **Idade:** _____

3. **Estado civil:**

() solteiro () casado () viúvo () divorciado () outros

4. **Religião:**

() católica () evangélica () espírita () outros

5. **Tempo de docência:** _____

6. **Carga horária semanal:**

() 20 () 40 () 60

7. **Escolaridade:**

() 2º grau () superior () especialização () mestrado () doutorado

8. **Área principal de formação:** _____

9. **Você está satisfeito com o trabalho que realiza hoje?**

() sim () não

10. **O que representa inclusão para você?**

11. **Quando eu falo inclusão, quais as três palavras que lhe vem à cabeça?**

_____, _____, _____.

12. **Que atitudes práticas você adota em termos de inclusão?**

13. **Você propõe atividades que envolvam a inclusão social? Quais?**

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
Departamento de Educação do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado em Ciência da Educação

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Solicito a participação desta Instituição Pública de Ensino na pesquisa sobre Representações Sociais de Inclusão em Professores, que tem como objetivo conhecer aspectos deste construto nas Escolas de Exu-PE.

A mesma está sendo desenvolvida através do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – PT.

São asseguradas à Instituição respostas a quaisquer perguntas e esclarecimentos de dúvidas acerca do assunto relacionado à pesquisa. Os nomes dos respondentes ficarão em situação de absoluta confidencialidade, visando à preservação da privacidade dos mesmos. As informações coletadas por intermédio de questionários somente serão veiculadas nos meios científicos, sem identificação dos nomes dos participantes, pois serão tratadas em conjunto.

Fica claro que em qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão desistir da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Exu, ____/____/2014.

Coordenação da Pesquisa

Aluno(a) Pesquisador(a)

Responsável pela Instituição Educativa

Pesquisadora: Maria Aparecida Oliveira Alves. Contato: (87) 9646-0546.

E-mail: aparecidafalves2011@hotmail.com

Orientadora: Gislene Farias de Oliveira. Contato: (88) 9256-9274.

E-mail: gislenefarias@gmail.com

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
Departamento de Educação do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado em Ciência da Educação

APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SEDE DO MUNICÍPIO DE EXU-PE

Pesquisadora Principal: Maria Aparecida Oliveira Alves

Contato: (87) 9646-0546. E-mail: aparecidafalves2011@hotmail.com

Caro participante:

O Sr.(Sra.) está sendo convidado(a) a colaborar com esta pesquisa, que tem como finalidade conhecer sobre as Representações Sociais de Inclusão pelos Professores que atuam em escolas no Exu-PE. Ao participar deste estudo o Sr.(Sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) proceda a aplicação de um questionário. O Sr.(Sra.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para V. Sa., ou para a Escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a).

Além de voluntária, sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

1. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.
2. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema em questão. O(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.
3. **Pagamento:** o Sr.(Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto é necessário que assine este documento. **Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e **autorizo** a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

_____, ____/____/____
Local Data