

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

EVANDRO FRASSI SIPRIANO

**INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE CARIACICA - ES**

**SÃO MATEUS
2018**

EVANDRO FRASSI SIPRIANO

INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
CARIACICA - ES

Dissertação submetida à coordenação do curso de pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Tecnologia e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Sônia Maria da Costa Barreto.

SÃO MATEUS
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré - São Mateus - ES

S618i

Sipriano, Evandro Frassi.

Inclusão: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cariacica - ES / Evandro Frassi Sipriano - São Mateus - ES, 2018.

77 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: Prof.^a Dr^a. Sônia Maria da costa Barreto.

1. Ensino fundamental. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4. Cariacica – ES. 5. Práticas pedagógicas. I. Barreto, Sônia Maria da costa. II. Título.

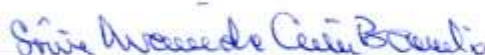
EVANDRO FRASSI SIPRIANO

**INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE CARIACICA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 14 de setembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Me. Luana Frigullha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e por toda força que tenho recebido;

A minha orientadora, Professora Doutora Sônia Maria da Costa Barreto, pela paciência, competência, incentivo e apoio, pelas horas de orientação;

Aos Mestres e Doutores que compuseram a Banca de Qualificação e Examinadora desta dissertação e, principalmente, pelas inúmeras contribuições enriquecedoras à elaboração dessa dissertação, bem como pela disponibilidade em fazer parte da mesma.

Aos professores, que no decorrer do Mestrado transferiram conhecimentos e saberes relevantes, para que hoje pudesse estar concluindo mais essa etapa de minha vida, na verdade, sem eles não teria alcançado tal mérito;

Agradeço aos colegas do Mestrado, pela solidariedade e convivência durante todos os momentos no processo de formação;

E em especial, a minha querida mãe EDILA FRASSI SIPRIANO, em memória, ao meu pai ALCIDES FAGUNDES SIPRIANO, que com amor, paciência e carinho foram responsáveis pela minha criação, viabilizando todos os momentos desta jornada.

Dedico esta Dissertação a Deus, aos meus familiares, composta por verdadeiros mestres, pois sem eles nada disso seria possível.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

SIPRIANO, Evandro Frassi. Inclusão: Um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cariacica - ES. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018. Esta pesquisa se refere à questão da inclusão de crianças com necessidades especiais, desenvolvida numa escola pública, do município de Cariacica/Espírito Santo. Apresenta como problema: Qual a efetivação do processo de inclusão dos estudantes em uma escola municipal de Cariacica. E como objetivo principal, pretende: Investigar a efetivação do processo de inclusão dos estudantes de uma escola municipal em Cariacica. Utiliza a pesquisa bibliográfica, a fim de que fossem reunidos os autores que embasaram de forma teórica e conceitual o desenvolvimento do texto e o estudo de caso, por se tratar de forma específica de investigação numa determinada escola apresentando dados numéricos para que possamos vislumbrar a efetivação dessa demanda. Os atores participantes da pesquisa são 12 professores de áreas diversas que, de forma espontânea responderam ao questionário produzido pelo pesquisador. Os resultados apontam que há preocupação da comunidade escolar nesse tipo de atendimento e dentro das possibilidades da infraestrutura física e de materiais pedagógicos, o atendimento é feito com responsabilidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Educação Especial. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This research is concerned to the inclusion of children with special needs, developed in a public school, at Cariacica/Espírito Santo city that has the following research question: what is the execution of inclusion process students in a municipal public school? Its main point is to investigate the execution of inclusion process students in a municipal public school at Cariacica. It has been developed by a bibliographical method in order that some authors were gathered to establish relation between the theory and academic concepts among text progression and the study case. As the study case is about a specific investigation in such school we are going to presents numerical data to visualize the execution of the inclusion process involving twelve teachers that act in different knowledge field that spontaneously answered the questionnaire produced by the pathfinder. The results indicate that the scholar community is concerned with this kind of demand and also shows that according to the physical infrastructure and pedagogical resources the pedagogical practicing has been realized with responsibility.

Key words: Basic Education. Specialized Education. Inclusive Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Atendimento com base na inclusão escolar | 44 |
| Gráfico 2 - Dificuldades no desenvolvimento da inclusão escolar | 45 |
| Gráfico 3 - Atendimento às reais necessidades dos estudantes | 46 |
| Gráfico 4 - Satisfação do estudante com o trabalho de inclusão escolar | 47 |
| Gráfico 5 – Atividades e conteúdos condizentes com a inclusão escolar | 49 |
| Gráfico 6 – Materiais diversos, adequados e em boas condições | 50 |
| Gráfico 7 – Estrutura física atende aos estudantes..... | 51 |
| Gráfico 8 – Profissionais de apoio | 52 |
| Gráfico 9 – Conhecimento da escola sobre as modificações necessárias | 53 |
| Gráfico 10 – Envolvimento da comunidade escolar | 54 |
| Gráfico 11 – Utilização de recursos com base na ciência e tecnologia | 55 |
| Gráfico 12 – Utilização de recursos tecnológicos em área específica – de Educação Física | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

EI – Educação Inclusiva.

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNEE – Política Nacional de Educação Especial.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 3.1 SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA..... | 27 |
| 4 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRÁTICAS ESCOLARES | 29 |
| 4.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 37 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 44 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| APÊNDICES | 67 |
| ANEXO | 75 |

1 INTRODUÇÃO

Pensando de forma mais contundente na inclusão escolar de crianças que apresentavam necessidades educativas especiais, o importante movimento, conhecido como Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca, entre 07 e 10 de junho de 1994 (BRASIL, 1994), contribuiu para o avanço de políticas públicas educacionais para esse grupo social marginalizado no contexto escolar. O seu principal objetivo foi o de informar sobre políticas e ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Educação Especial.

A escola universal, laica e obrigatória surgia como uma forma de equalização de oportunidades de aprendizagem, em que seria dada aos estudantes uma gama de conhecimentos comuns, permitindo que os mesmos alcançassem, de forma igualitária, a competição de mercado em que os melhores se destacavam.

Embora, a partir de sua criação, esses princípios representassem a resolução do problema do acesso igualitário à educação, a escola pública passava a ser parte do problema, pois passaria, também, a ser o ambiente em que mais se concretizava a marginalização das diferenças entre seus estudantes, uma vez que nem todos aprendem e alcançam os objetivos traçados pela educação da mesma maneira, demandando novas formas de compensação ao direito de ter acesso à aprendizagem.

Mediante a falta de observação dessa via dupla de equalização a partir da diferença de aprendizagem, entre aspectos históricos, são fortalecidas, na Europa, nos Estados Unidos da América e no Canadá, as escolas especiais, as quais são predominantemente organizadas em categorias de deficiência, seja ela física ou mental.

Essas escolas partiam do pressuposto de que o agrupamento de estudantes pertencentes a uma mesma categoria e possuidores de características iguais possibilitaria um ensino homogêneo, de acordo com o modelo tradicional de escola. Logo, escola tradicional e escola especial estão ligadas e relacionadas através das concepções que as regem.

Seja no contexto internacional ou no contexto nacional, a dicotomia entre o normal e anormal continuam no espaço das escolas especiais e a separação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE¹ do espaço de convívio e aprendizagem dos demais estudantes não solucionou a questão da educação especial, surgindo, nesse contexto de questionamento em aberto, a Educação Inclusiva - a EI divulgada por essa modalidade de ensino.

A inclusão escolar tem como foco a construção de uma sociedade igualitária, que permita o mesmo acesso a todos valorizando o indivíduo e considerando a diversidade social, cultural e econômica como problemas e meios de justificativa do preconceito. O estudante com NEE é trazido, então, para dentro do ambiente de ensino regular e incluído no convívio social e ambiente de aprendizagem dos demais estudantes a partir da década de 1990. Tal inclusão deve ser cotidianamente vivenciada nas escolas comuns de todo o país, ainda que haja espaço para se lançar muitas críticas ao modo pelo qual a perspectiva da Educação Inclusiva foi sendo concebida e operacionalizada, no Brasil.

Vale salientar que o alargamento do atendimento aos educandos com NEE na rede pública de ensino e nas salas de aula privadas, concretizou-se, principalmente, após o lançamento, pelo Ministério da Educação – MEC, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial – PNEE na Perspectiva da EI (BRASIL, 2008).

Essa política fomenta-se com a redação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentando o parágrafo único do Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e acrescentando dispositivo ao Decreto nº 6523, de 13 de novembro de 2007, e, pelo menos em tese, entre outros aspectos em função desse atendimento, ampliou a matrícula de estudantes com NEE, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente em escolas regulares de ensino.

Atualmente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, esse documento traz prescrições legais para o conceito de educação especial, no qual é dever do Estado se organizar, fomentar e apoiar, no contra turno, a oferta do AEE aos os

¹ De acordo com a PNEE, estudantes com NEE são aqueles que “[...] que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

estudantes com NEE, em cunho complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum (BRASIL, 2011). Além disso, segundo o mesmo documento de base dessa modalidade de educação, passou-se a admitir como lócus do AEE tanto as antigas escolas especiais redefinidas como centros educacionais especializados em deficiência, adequadamente conveniados aos sistemas de ensino, quanto às escolas públicas regulares.

Diante desse contexto, o Brasil tem seguido a tendência mundial de criar sistemas educacionais inclusivos e, portanto, aparentemente, mais democráticos a partir de uma política de participação de pessoas com deficiência ou outras singularidades, tendo legalmente assegurado o direito de ter acesso e frequentar a escola com outras crianças e jovens da sua geração, em vez de seguirem segregadas em escolas, classes ou instituições especiais, como historicamente se verifica na educação brasileira.

A criação de políticas públicas, além do investimento adequado e necessário, é importante para esse processo, pois vem regulamentar e garantir que as ações voltadas para o atendimento e atuação junto aos estudantes com NEE aconteça dentro das escolas garantindo também atuação dos profissionais para alcançar o sucesso durante todo processo de aprendizagem desses estudantes.

A inclusão de estudantes com NEE requer empenho dos profissionais cientes das reais necessidades do estudante, bem como das políticas públicas instaladas no país a fim de promoverem a inserção dessa demanda que também é responsabilidade da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Nesse sentido, é importante fomentar discussões sobre algumas ações que podem viabilizar mudanças favoráveis ao processo de inclusão, no município em questão, segundo a Constituição Federal, em seus Artigos números 206 e 208 (BRASIL, 1988) sobre a educação:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No caso das escolas públicas, a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, é oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais - SEM -

ambientes que contam com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na própria escola em que o estudante esteja matriculado ou disponível em outra escola pública da rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

As escolas de ensino regular têm sido cada vez mais requisitadas para atender todas as demandas da sociedade, conseqüentemente, fazendo com que os professores atendam diretamente a esse público, necessitando domínio de conhecimento, metodologias, recursos e estratégias que auxiliem no contato e intervenção pedagógica para essa clientela. As atividades realizadas em Educação Inclusiva ainda são vistas como um desafio frente ao conhecimento acerca dos métodos de estimulação necessários junto às especificidades educativas, além da falta de recursos oferecidos aos professores e estudantes, restando a reflexão de que há uma brecha deixada pelo que é proposto e o que realmente é feito.

Autores como Mendes (2006), Hassamo (2009), Silva (2007) e Abreu (2009) já sugeriam há alguns anos atrás a necessidade de investimento e as possibilidades de formação continuada dos profissionais que lidam com essa situação em função de melhorar processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as políticas públicas vêm apontando meios para ações mais práticas a respeito da EI, através de debates, produções científicas e propostas pedagógicas.

No entanto, o caminho para que o ideal seja concretizado nas escolas, é longo, pois para Werneck (2000, p. 136): “[...] inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados”. Assim, esse trabalho se justifica como contribuição e alerta nesse processo de inclusão, permitindo que a comunidade e outros interessados no tema procurem mais informações e conhecimento de como agir diante dos casos de estudantes com NEE cada vez mais frequentes nas escolas regulares de ensino. Tendo em vista que o atendimento especial está previsto na legislação e com o propósito de garantir-lhe o direito constitucional do acesso à educação, independentemente da condição física e/ou mental apresentada por esse estudante o trabalho possui como Objetivo Geral: Investigar a efetivação do processo de inclusão dos estudantes de uma escola municipal em Cariacica.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Contextualizar historicamente a Educação Especial e o processo de Inclusão no Brasil;

- Descrever o ambiente de ensino e as condições físicas do espaço para que a implementação da inclusão aconteça de forma eficaz na escola pesquisada;
- Sugerir novos mecanismos de acordo com as necessidades do processo de ensino e inclusão e apresentação de Projeto de Intervenção a ser desenvolvido na rede pública de ensino da cidade de Cariacica - ES.

Nesta pesquisa, recorreremos como metodologia, a pesquisa bibliográfica que utiliza fontes primárias: legislação, documentos; e fontes secundárias: material já publicado como: livros, revistas, teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos e outros que estiverem disponíveis e ainda ao estudo de caso envolvendo os profissionais que trabalham com o processo de inclusão escolar, utilizando como instrumento de pesquisa o questionário com perguntas fechadas, com duas opções de escolha.

Dessa forma, a pesquisa está organizada do seguinte modo: o capítulo 1: Introdução - apresenta o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia descritos de forma que o leitor possa captar a intenção do pesquisador; o capítulo 2, Referencial Teórico, que, além de abordar autores e pesquisadores que nortearam a escrita da pesquisa, ajudaram na formulação de conceitos e aprendizagem das teorias e estudos acerca do assunto em relação ao contexto histórico da EE e do processo de inclusão, descreverá aspectos conceituais, de alinhamento e de práticas para a EI, inclusive, na escola onde ocorreu o estudo, sob a ótica das possibilidades e dos desafios.

Além disso, o capítulo 3, intitulado Metodologia que descreve o método, o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa e a forma como os dados tratados foram analisados.

Por fim, as considerações finais a que o estudo permitiu chegar, salientando um projeto de intervenção pedagógica em detrimento do objetivo geral, seguido das referências e Anexos e Apêndices.

Dessa forma, encerra-se a pesquisa, mas se amplia o espaço a outros pesquisadores para que se sintam estimulados a continuarem esses estudos, uma vez que não se considera o assunto concluído.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Toda forma de educação perpassou épocas que demarcaram algumas de suas características atuais como forma de evolução que acompanha a sociedade com a EE, isso não foi diferente. Com modelos advindos de outros países, no Brasil, esse atendimento educacional percorreu a inexistência ao *status quo*, ou seja, uma modalidade de educação criada e prescrita por bases legais da educação brasileira função de atender aos que antes eram segregados e discriminados, não só em quesitos educacionais, mas, também, sociais.

Assim, faremos uma breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil tomando por base Mendes (2006) que esclarece que o processo histórico de atendimento à pessoa com deficiência, no Brasil, teve início em instituições de cunho assistencialista que, seguindo os princípios da piedade oferecia abrigo às pessoas com deficiência, tendo início no final do Século XIX, época em que os serviços dedicados a essa parcela de pessoas dentro da nossa população, foram trazidos para o nosso país, inspirados nas experiências efetivadas na Europa e nos Estados Unidos.

Segundo a mesma autora, esses serviços vieram através de estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e a sistematizar ações isoladas e específicas para atender a pessoas com deficiências de ordem física, mental e sensorial, só se consolidando a partir da metade do século XX na qual discussões, debates e conferências internacionais deram origem à elaboração e sistematização para o atendimento desses educandos nas escolas regulares de ensino.

Diante disso, é importante salientar que o nosso país, infelizmente, não foi capaz de perceber por si só que as pessoas com deficiência precisavam de um novo olhar acerca do tratamento dispensado a eles por um longo tempo e, quando isso ocorreu, foi da mesma forma como era praticada na maioria dos países, ainda distanciando essa população do convívio social.

Domingos (2005) ao fazer uma análise temporal que se estende desde a Era Pré-Cristã ao início dos anos de 1970, no século XX, relata que a sociedade enfatizava a incapacidade e a anormalidade da pessoa com deficiência como fator para uma prática de segregação.

Assim, esse novo olhar precisava deixar de lado a ênfase dada à incapacidade e à anormalidade em detrimento de suas limitações e potencialidades dessas pessoas para que pudessem deixar de ser segregadas e passassem a frequentar os locais comuns da sociedade. Como revelam Pessotti (1994), Jannuzzi (1985), Bueno (1997), Mazzotta (1996) as pessoas com deficiências na história da sociedade brasileira perpassam da segregação até a demora da efetivação de experiências que colocassem esses sujeitos em locais comuns na sociedade.

Um percurso demorado e incompleto, pois Mantoan (2002), ao analisar a questão da demora da efetivação dessas experiências, afere que, não estando tais iniciativas integradas às políticas públicas educacionais, quase um século depois, a proposta que culminou na EE, tornando-se efetivamente componente do sistema educacional no nosso país perpassada diferentes períodos. E ainda: entre 1854 a 1956, ações no âmbito privado; entre 1957 a 1993, ações em âmbito do poder público nacional; e entre 1993 até o momento, ações em defesa da efetiva inclusão escolar (MANTOAN, 2001).

De forma a especificar as ações de cada período, toma-se, ainda, por base Mantoan (2002) que esclarece que, no primeiro período em que a Educação Especial passa a ser institucionalizada, era possível concebê-la a partir do atendimento clínico especializado, o Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, por exemplo, no ano de 1854, que, em 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC) em janeiro de 1891, pelo Decreto nº. 1320. Assim, nessa perspectiva de separação por deficiência e assistência médica dos deficientes visuais, do âmbito privado, essas iniciativas, na concepção de Carvalho (1999), seguiam modelos pautados no assistencialismo e segregacionista com o fracionamento das deficiências proposta pelo caráter humanitário.

Esse fator pode, portanto, ser apontado como aspecto que cooperou, ainda mais, para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência se estabeleçam em um mundo paralelo ao dos demais devido ao fato de que a organização da deficiência simbolizava a prevenção da anormalidade (AUN, 1994) que era garantida a partir de uma educação pautada em exercícios de atenção e memória enfatizados nas tarefas escolares. É importante destacar que a segregação desses indivíduos decorria tanto dos demais espaços sociais quanto, especificamente, da escola como instituição social.

Outro exemplo de ação em função da sistematização da EE em âmbito privado, mas que também segregava e fracionava as pessoas com específicas deficiências dos sistemas públicos de ensino (LOURENÇO, 2000), no Brasil, é o trabalho da Helena Antipoff² que, a partir de 1940, em Ibirité, Minas Gerais, criou a Escola Fazenda do Rosário, objetivando receber crianças excepcionais ou abandonadas, isso para educação e reeducação devido ao fato de que, as escolas públicas não as aceitavam por causa da falta de alinhamento dessas crianças aos objetivos escolares (ALENCAR, 1993).

Mesmo que Carvalho (1999) analise essas ações a partir do assistencialismo segregacionismo e fracionamento das deficiências, não se pode negar que o caráter educacional em função dos futuros alinhamentos que essas ações deveriam compor quando esses sujeitos passassem a frequentar os mesmos espaços escolares que os demais começavam a tomar corpo em forma de propostas de atendimento educacional e não apenas de assistência médica.

Domingos (2005, p. 50) elenca algumas das propostas que decorriam concomitantemente à educação e reeducação de crianças excepcionais recebidas na Escola Fazenda do Rosário, na qual incluía “[...] assistência médica, odontológica, psicológica, cursos para preparação de professores, palestras para orientação de familiares e voluntários que cuidavam dos excepcionais”.

Embora haja a demarcação da contradição entre ações no âmbito privado que delineiem a segregação e a fragmentação da deficiência, ao se analisar as ações apontadas por Domingos (2005) a preparação de professores para lidar com essas crianças demarca um novo olhar em função desse atendimento que já vinha percebendo esses sujeitos como capazes de serem educados e, portanto, deveriam frequentar a escola como espaço comum de ações educacionais que complementa ações da família nesse sentido.

No que se refere ao avanço da percepção educacional a respeito de pessoas com NEE, Sanches e Teodoro (2006) caracterizam historicamente o caráter igualitário da Inclusão Escolar, em que o lugar das pessoas com NEE passa a ser junto aos demais, acompanhados por professores habilitados nessa modalidade.

² Foi psicóloga e pedagoga de origem russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais. Foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil para alunos com superdotação (ALENCAR, 1993).

No entanto, estar junto aos demais com professores habilitados não implica em um processo de inclusão escolar pelo fato de que alinhamentos no contexto escolar carecem de discussão e elaboração de estratégias que deem conta das transformações a serem experimentadas pela educação nesse caminho.

Estratégias que, nessa época, quanto à formação de professores, Domingos (2005, p. 49) apresenta que

[...] propostas vinculadas na reforma mineira do ensino, estava a formação das professoras das escolas públicas em psicologia da criança e nos novos métodos divulgados pelo movimento da Escola Nova³ em suas várias concepções que estava em voga na Europa e nos Estados Unidos da América.

Dessa maneira, que a formação de professores para esse atendimento se pautava, ainda em pressupostos psicológicos e novos modelos de ensino que dessem conta da deficiência a ser atendida.

Após esse percurso histórico demarcado por premissas de assistência, segregação e fragmento da deficiência no âmbito privado que caminhava para o atendimento em locais comuns e com professores com formação específica, a EE passou a ser preocupação do poder público brasileiro.

No que se refere a essas ações, como informa Mazzotta (1996), em 1957, a EE passou a ser responsabilidade do poder público federal e diferentes campanhas em função de atender pessoas com deficiência, contudo, ainda, demarcavam a segregação e a fragmentação das deficiências.

Segundo o mesmo autor, são exemplos de campanhas, nesse sentido: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, entre outras campanhas similares, tais como a da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação e a de Deficientes da Visão, em 1958 bem como a da deficiência mental, em 1960, (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais).

O governo lançou mão de ações que alcançariam em massa uma parcela da população com esses tipos de deficiência, fomentando movimentos nesse sentido,

³ Escola caracterizada por novas propostas pedagógicas democráticas, ou seja, que respeitasse as diferenças, as aptidões e os interesses individuais das crianças (ROMANELLI, 2002, apud DOMINGOS, 2005).

porém essas políticas públicas, nessa época, ainda, não engendraram o movimento de integração dessas pessoas à escola comum.

Domingos (2005) reconhece que, mesmo com a criação de campanhas, havia a falta de relação entre as propostas de políticas públicas e o processo que deveriam integrar essas pessoas nos ambientes comuns de ensino para finalizar com o atendimento assistencialista e segregacional por deficiências.

O que a autora demarca só ter ocorrido na primeira versão da LDB (Lei nº. 4.024/61), revogada pela atual LDB (9.394/96), que passou a garantir legalmente o direito dos estudantes excepcionais à educação, em seu Artigo 88, observando as possibilidades de enquadrar-se nesse sistema de ensino e na comunidade escola (DOMINGOS, 2005).

Contudo, a realidade da inclusão, mesmo garantida constitucionalmente, se situava bem diferente do que era recomendado pela legislação, demandando, ainda, consideráveis discussões acerca do tema, como ocorreu ao longo da sua constituição histórica.

Discussões, inclusive, no que diz respeito à formação de professores iniciada em seu percurso histórico do segmento privado, pois, uma vez de responsabilidade do poder público, propostas de ensino diferenciadas e inovadoras em função de oferecer condições de igualdade na aquisição de conhecimentos, isto é, um dos aspectos da oferta de educação de qualidade para todos, aos que apresentavam deficiências específicas bem como características individuais de aprendizagem (PEREIRA; BARRETO, 2017) precisava, da mesma maneira, fazer parte das estratégias governamentais.

No entanto, não são somente os professores que devem lidar e promover a inclusão escolar e, dessa maneira, há de se ressaltar a intrínseca relação entre professor e pedagogo no que tange a essa prática pedagógica bem como a necessidade de formação desse outro profissional demandado no espaço escolar em função do ensino e aprendizagem de todas as crianças.

Para Pimenta (1988, apud LIBÂNEO, 1999, p. 240), uma vez que se superaram as habilitações e especializações em função de valorizar a necessidade do pedagogo em ambiente escolar, entendeu que

[...] fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos

feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade.

Dessa maneira, convalida-se a necessidade da formação desse profissional para atender ao alinhamento entre a prática do professor que deve praticar a inclusão escolar e as demandas dessa prática, como forma de dar sua contribuição na construção de escolas democráticas, isto é, com o princípio da equalização das oportunidades.

A formação de professores e pedagogos, contudo, não encerra movimento em prol da inclusão escolar a partir da possibilidade do sujeito enquadrar-se no sistema de ensino, pois, dentro desse cenário surgiam as classes especiais isto é, classes que separavam estudantes considerados normais do que apresentassem “anormalidades” em classes homogêneas (AUN, 1994) que, ainda apregoava a segregação, a partir do critério de seleção, mesmo com a integração dos estudantes com deficiência no sistema público e ensino.

Assim, os estudantes eram mantidos sob segregação, pautado em critérios de normalidade e anormalidade, afirmando a necessidade de se problematizar essa prática de exclusão escolar realizada pela instituição nesse modelo. Um modelo discriminatório e não inclusivo decorrente de ações em que inúmeros estudantes com NEE eram direcionados pela escola especial para a escola regular comum. Uma visão que Paulon, Freitas e Pinho (2005) salientam ser um caminho em que os estudantes se enturmassem com os outros estudantes, tendo que se alinhar à escola.

Essa divergência harmoniosa e produtiva presente na instituição de ensino foi, e é, um desafio constante, tendo em vista que, sempre buscou progredir um trabalho embasado na homogeneização, fundamentado no princípio de que as classes homogêneas contribuíssem para o trabalho do docente e viabilizasse o processo de inclusão escolar.

Dessa maneira, a escola, historicamente, vinha se especializando em uma concepção de educação “[...] que delimita a escolarização como privilégio de um grupo” (BRASIL, 2008, p. 9), reconhecendo, mesmo sem perceber, um método de exclusão mediante as suas políticas e práticas educacionais que se apresentam a partir da realidade social que reproduz, conforme reconhece a PNEE (BRASIL, 2008).

Em função dos esclarecimentos feitos nesse capítulo, até o momento, com base da constituição histórica em que, caminhasse da exclusão para a segregação e, finalmente, para a perspectiva da inclusão escolar, na qual irá se destacar o terceiro período desse percurso.

Assim, Kassar (2011) salienta que no Brasil, como proposta da efetivação da inclusão escolar que perpassou a segregação, a integração com critérios de seleção nos sistemas públicos de ensino, destaca-se os impulsos dos princípios delineados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia na qual o Brasil assina o acordo prescrito na Declaração Mundial sobre Educação para Todos na qual se responsabiliza por assegurar a universalização para o direito à educação que atingiu, de certa forma, as pessoas com deficiência.

A partir dessa Conferência e assinatura do Brasil no acordo, era inegável a necessidade de elaboração de políticas educacionais nesse sentido, e, dessa forma, em 1993, passou a integrar parte dos documentos surgidos a partir dessa necessidade, o Plano Decenal de Educação para Todos que, com validade de dez anos, objetivava assegurar a todos os estudantes brasileiros conteúdos escolares capazes, minimamente, de atender às necessidades elementares da vida (KASSAR, 2011).

Enfim, vislumbrava-se um movimento internacional que impactaria as nações mundiais em prol da inclusão escolar de pessoas com deficiência de forma que a escola se alinhasse às suas NEE e não que os estudantes se alinhassem às escolas de ensino regular.

Sequenciado a esse movimento internacional em detrimento da oferta de qualidade para todos, ressalta-se a Declaração de Salamanca como desdobramento da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade,”. Ocorrida na Espanha, em 1994, é outro documento que demarca os compromissos assumidos por nosso país em detrimento da oferta de escola de qualidade para todos, segundo Kassar (2011).

A Declaração de Salamanca (1994) propõe, em capítulo que trata da estrutura de ação em EE, entre outras questões, que as escolas “[...] sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 1994, p. 4).

Todas essas premissas voltadas para a diferença entre a integração e a inclusão escolar na qual, nosso país, ao assumir o compromisso da construção e efetivação de uma escola que ofereça educação de qualidade para todos reconhece, concordando com Meireu (2005, p. 44) que afirma que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos, sem nenhuma reserva”, não restringe a educação a uma parcela da população.

Logo, a escola pensada pelo viés da Inclusão Escolar não pode ser exclusiva para aqueles que não apresentem algum tipo de NEE, mas que esses alcancem os objetivos de aprendizagem a partir da sua NEE. Nem tão pouco uma escola praticada apenas pelo dizer, mas pelo fazer a Inclusão Escolar demandando a necessidade, não de criar uma escola inclusiva, mas de recomeçar uma prática que inclua a todos no processo de ensino e aprendizagem.

Certamente, não há práticas pedagógicas prontas, nem as diretrizes desenvolvidas a partir dessa década conseguiram e, talvez ainda não consigam, dar conta da reconstrução de uma escola tradicional, para a tão sonhada escola inclusa. Em que essa equalize as oportunidades de aprendizagem para todos.

Porém esses movimentos demarcam o caráter legislativo desdobrado em detrimento desses movimentos internacionais nos quais o Brasil se inseriu a partir do século XX, momento no qual se obtêm, um século em que, mesmo com a criação de movimentos e organizações filantrópicas, tais como a Sociedade Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as escolas públicas de ensino passaram a receber esses estudantes, por garantia da força de leis desdobradas e, nesse sentido tais ações produziram, os estudantes com NEE, no entanto originando assim, o processo de inclusão escolar no nosso país.

É importante destacar que, ao longo desse percurso histórico, não somente a forma de atendimento da EE foi concebida por diferentes conceitos, tais como segregação e assistencialismo, mas, também, a nomenclatura dispensada a essas pessoas. Um processo que, antes, os rotulavam como excepcionais e, atualmente os denomina como “[...] pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência, pessoas com necessidades especiais ou com necessidades educacionais especiais” (DOMINGOS, 2005, p. 55), portanto, uma diversidade que demanda compreensão da comunidade escolar, bem como da sociedade em diferentes aspectos e pontos de atenção para que ela se efetive.

Dentre os aspectos da EE, existem pontos a serem abordados para sua compreensão como forma de inclusão escolar nos sistemas públicos de ensino que serão abordados no próximo capítulo a fim de que o leitor possa ampliar sua concepção acerca dessa questão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa visa promover uma abordagem sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais embasados em estudos apontados por bibliografia específica, além de aplicação de questionário aos profissionais de diferentes áreas de estudo: Educação Física, Educação Física, Ciências, Artes, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa objetivando, coletar e analisar informações acerca do processo de inclusão - fatores favoráveis e/ou desfavoráveis que atinge aos estudantes, viabilizando a obtenção de respostas para o que trata o Art. 205 da Constituição da República Federativa Brasil (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido o direito à educação, no que se refere à inclusão, deve se fazer presente na sociedade de modo que atenda aos estudantes e as leis, garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade. Também se faz importante a pesquisa sobre fatores que viabilizam mudanças favoráveis ao processo de inclusão nas escolas e na sociedade, possibilitando, assim, o surgimento de ações voltadas para esse fim, para que possam ser colocadas em prática fazendo cumprir o dever do Estado com os estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, utilizamos a pesquisa bibliográfica, de acordo com os procedimentos, um tipo de pesquisa desenvolvida em detrimento de material já elaborado, tais como livros e artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado e outras fontes sobre o assunto.

E em função de analisar o fato de que se ocorre a inclusão, do ponto de vista empírico, por sua vez para confrontá-lo com a concepção teórica recorreremos ao estudo de caso, de acordo com o delineamento da pesquisa. A escolha desse delineamento concerne ao levantamento de dados oferecidos por pessoas (GIL, 2002), na qual terá como procedimento a pesquisa quantitativa para a análise de dos dados coletados.

Assim, é nosso objetivo contextualizar o estudo de caso na pesquisa quantitativa em educação, destacando a natureza dessa investigação, tendo como base o respeito às questões éticas. André (2005) aborda a dimensão ética, que não pode ser esquecida, pois o pesquisador deve esclarecer os critérios realizados na pesquisa, especialmente ligados aos sujeitos, unidades de análise e dados apresentados e descartados.

Para tal procedimento de pesquisa ora desenvolvida, estamos atentos a algumas etapas que envolvem: o problema, os objetivos, o método, levantamento dos dados, as variáveis e finalmente a análise dos dados posteriormente apresentados.

3.1 SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA

O público pesquisado é formado por 12 professores que trabalham com inclusão no município de Cariacica - ES, sendo dois professores de Educação Física, dois de Ciências, dois de Artes, dois de Geografia, dois de Matemática e dois de Língua Portuguesa - um professor de cada área representando os turnos: matutino e vespertino.

Dentre esses sujeitos dois profissionais que atuam no turno matutino possuem Especialização – um em Psicopedagogia e Deficiências Múltiplas e o outro em Educação Inclusiva. E no turno vespertino também encontramos um profissional com Curso de Psicopedagogia e outro, na qualidade de Colaborador, possui cursos avulsos e livres referentes ao assunto. Os demais não tem nenhuma formação específica.

A escola pesquisada iniciou suas atividades como Escola Unidocente de Piranema por meio da Portaria E nº. 2039 de 24/08/84, publicada no Diário Oficial de 25/08/84, somente em 1988, o prédio sofreu reforma e ampliação, resultando no prédio atual com instalações mais confortáveis no que diz respeito ao atendimento aos alunos. Atualmente atende a 663 estudantes do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, no turno matutino e de 5º ano ao 9º ano, no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno (Censo 2016).

De acordo com dados do Censo/2016, da Prefeitura de Cariacica, a escola, atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais e a Educação de Jovens e Adultos. Conta com uma infraestrutura que permite a

alimentação escolar para os estudantes. Na sua estrutura dispõe água, energia e esgoto da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à *internet* e banda larga.

Segundo a mesma fonte de pesquisa, a escola possui equipamentos tecnológicos: computadores para fins administrativos e uso dos estudantes, TV, DVD, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), fax e câmera fotográfica/filmadora.

A sua área física é composta por 11 salas de aulas, 67 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, SRM para o AEE, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à estudantes com NEE ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, pátio coberto e pátio descoberto.

A proposta pedagógica da escola, contida no Projeto Político Pedagógico, sustenta-se na compreensão do homem como sujeito da história e na sua permanente ação diante da polaridade do ser e deve ser sua ação consciente no processo de construir-se enquanto constroem a sociedade global. Há desenvolvimento de projetos de ensino/aprendizagem que contribuem para desenvolver diferentes estudos na quebra dos paradigmas que envolvem a inclusão.

O desenvolvimento da pesquisa obedece aos trâmites legais no que se refere à assinatura dos profissionais envolvidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A) permissão dos dirigentes e dos professores envolvidos. O registro dos dados se dará por meio de respostas ao questionário, posteriormente tabuladas, descritas e explanadas na pesquisa por meio de gráficos.

O instrumento de pesquisa utilizado trata-se de um questionário com questões fechadas e duas opções de escolha, não apenas pertinentes aos profissionais de educação, mas a fim de coletar, categorizar e analisar informações acerca do processo de inclusão em aspectos divididos quanto aos princípios pedagógicos.

4 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Para que todas as crianças tenham direito à educação de qualidade, alguns conceitos e práticas pedagógicas precisam sofrer algumas modificações, pois, da mesma forma como se reconhece que as pessoas têm diferenças das mais diversas ordens, tais como social, cultural e econômica, entre outras, se deve reconhecer que há a necessidade de trato educacional de acordo com essas diferenças, não no sentido de que se sobressaiam ações milagrosas, mas que, de acordo com a concepção de Mantoan (2003), a inclusão de pessoas com NEE, debatida por diversos segmentos, possibilite o direito constitucional que todos têm à educação.

No que se refere à relação entre as diferenças das pessoas e sua relação com o direito comum de ter acesso à educação de qualidade, Stainback e Stainback (1999, p. 21) ponderam que “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural [...]” tem que ser acessível, pois é garantida por lei. A diversidade humana alcança as mais diversas ordens pelo fato de que se é constituído por diferentes âmbitos (físico, social, psicológico, afetivo, entre outros).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 2008) as diferenças que demarcam as desigualdades sociais, linguísticas, étnicas e/ou culturais são produzidas ao longo do percurso que culminou na garantia do direito à educação de qualidade para todos se não forem orientadas em valores que fundamentam a inclusão escolar e as ações profissionais nesse sentido.

Dessa maneira, conceber e praticar a inclusão escolar está relacionado ao fato de que se deve conhecer algumas características individuais dessa população, o que, segundo a PNEE, no que diz respeito às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, implicam, também, em estudantes com transtorno funcionais específicos (BRASIL, 2008).

Portanto, é a esse público alvo, apresentado de forma geral por uma das bases legais da Educação Especial, que a concepção e as práticas pedagógicas inclusivas devem se desdobrar. Entretanto, especificamente, há uma amplitude de diferenças de estudantes inseridos nessas três categorias, pois as deficiências podem ser de ordem física, psicológica, entre outras.

Apenas, para exemplificar a amplitude das diferenças dessas três categorias, embasados em um aparato legal dessa prática pedagógica, toma-se por base a PNEE (BRASIL, 2008) que afirma que:

[...] alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Como se pode constatar, há uma gama de NEE englobada na categoria transtorno global do desenvolvimento, como há, da mesma forma, na deficiência. Portanto, é a essa parte da clientela, que a inclusão escolar tem o dever de equalizar as oportunidades a partir da educação e de seus valores.

Contudo, não se intenta dizer que a escola deve funcionar para esses estudantes apenas, mas a partir do valor educacional de que a essa parcela foi negada o direito de educação e, assim, não se pode deixar de fazer algumas coisas em aspecto de ações e práticas, para que valores da prática de inclusão escolar deem lugar ao que comumente é praticado, como forma de não,

[...] negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, porque é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (CARMO, 2002, p. 12).

Carmo (2002), portanto, ressalta a importância de uma prática educacional não dissociada, mas concomitante em função de não produzir novas formas de exclusão escolar, pois, compreende-se que igualar o desigual não é no sentido de adaptar situações sociais para que eles participem dessas situações sociais, porém no sentido de equalizar as oportunidades a partir da sua participação nessas mesmas situações.

Para que isso ocorra em prol dessa parcela de estudantes inseridos no contexto educacional regular de ensino é preciso que se compreenda a inclusão escolar e que a pratique nesse e em outros contextos sociais que a escola é capaz de influenciar.

Da relação entre a compreensão da inclusão escolar e sua prática nesse sentido de influência exercida em outras instancias sociais, Mantoan (2003) explica que é necessário uma prática fundamentada na capacidade de entender e reconhecer o outro e, dessa forma, imergir no privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, acolhendo a todas as pessoas, sem exceção; construindo formas de interação com o outro, que, uma vez incluído, poderá ser atendido em suas necessidades particulares partindo do coletivo para a individualidade.

Sassaki (1998) também aborda a inclusão escolar a partir do coletivo para a individualidade, uma vez que para ele a,

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Para que ocorra a efetivação da inclusão escolar partindo do coletivo para a individualidade observada nos conceitos apresentados pelos autores, acerca da educação inclusiva, observando os aspectos do reconhecimento, do convívio, da construção das formas de interação independente se suas necessidades, conforme esclarecem Mantoan (2003) e Sassaki (1998), além do fato de extinguir uma concepção que enfatiza a incapacidade e a anormalidade que demarcam as diferenças humanas.

Para se ter uma ideia acerca da diversidade desse público alvo que demanda, a cada ano letivo, a necessidade de análise de sua matrícula nesse sentido, toma-se por base a PNEE que declara a evolução de matrículas entre os anos de 1998 a 2006 é de 640%, “[...] passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006” (BRASIL, 2008). Uma evolução que, em números, não acompanha a necessidade de organização dessa prática na escola, uma vez que,

ela é simultânea e, portanto, precisa ser analisada a partir da relação entre que tipo de NEE irá se atender na escola e o que essa NEE demandará.

Nesse sentido da relação entre a matrícula e o atendimento das NEE, a PNEE (BRASIL, 2008, p. 19), afirma que,

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, não se evidencia, muitas vezes, no sentido de prover condições de permanência desses estudantes nas escolas que acabam ficando pelo mínimo que a instituição escolar pode oportunizar como forma de desenvolvimento e, conseqüentemente, evidencia que o poder público, por meio de suas políticas públicas e leis, vem fazendo seu papel para que a inclusão escolar se efetive.

Até porque, obrigatoriamente as instituições de ensino têm conhecimento acerca das leis referentes aos níveis e modalidade de ensino a partir da LDB 9.394/96 por esse ser o documento de base da educação nacional e, portanto, conhecem a obrigatoriedade da garantia de vaga para os estudantes com NEE bem como sabem as necessidades de atendimento, podendo praticar, com alguma antecedência, ações que vão de encontro a tais necessidades que só serão atendidas se houver provimento e observação de instâncias superiores. .

Após o período de matrícula dos alunos que antes eram segregados e, agora, passam a compartilhar os espaços e práticas sociais comuns, é preciso, dessa maneira, que haja mudanças que contribuam de forma prática e abrangente às diferentes situações a fim de que sua permanência na formação escolar engendre diferentes tipos de desenvolvimento que a instituição escola é capaz, e precisa, oportunizar a esses estudantes.

Sem esse requisito, alguns profissionais, comparando as escolas especiais com as escolas regulares de ensino, podem acreditar que as escolas especiais são espaços inclusivos devido ao fato de proporcionarem interação entre os indivíduos com NEE diante de um ambiente conjunto, mas estas não são práticas que não traz a lume a depreensão do processo de inclusão, pois não permitem o acesso de todos os âmbitos comuns de escolarização, demandando mudanças.

Mudanças das quais se pode exemplificar com o estudo de Cruz (1996) que a partir de práticas integradoras para estudantes com NEE revelam resultados superiores aos seus comparados às práticas realizadas em classes especiais, classificado pelo autor, como espaço segregador, pois o autor conclui, após a realização de sua pesquisa, que

[...] em aulas realizadas em conjuntos com alunos de classes regulares, ditos normais, os alunos portadores de deficiência mental tiveram um desempenho consideravelmente acima de seus próprios tempos, nas mesmas atividades, porém, em espaços restritos a seus pares de iguais, vulgo, classes especiais (CRUZ, 1996, p. 61).

Essa afirmação lembra o aspecto da homogeneização das classes especiais. Assim, se um estudante está em um ambiente homogeneizado ele tem possibilidade de ter o mesmo nível de desempenho que os demais, pois sofrerá o mesmo processo de prática educacional, mesmo que especializado.

No entanto, em salas de aulas regulares, o sujeito tem a oportunidade de aumentar suas possibilidades de desenvolvimento, pois convive com o diferente da NEE que apresenta, desde que haja um AEE fundamentado em prioridades para os que as apresentam tais NEE.

Com relação ao AEE, tanto a PNEE, quanto a LDB 9.394/96 e a Declaração de Salamanca sugerem uma definição de prioridades respaldadas ao estudante com NEE como aquele que manifesta necessidades específicas de aprendizagens curriculares que exige o respeito aos diferentes ritmos e estilo de aprendizagem e demandam currículos e recursos pedagógicos apropriados, mudanças organizacionais e metodologias ou estratégias de ensino específicas ao longo da educação básica (BRASIL, 1994; 1996; 2008) prestados na SRM (BRASIL, 2011).

A proposta do AEE não é retirar o educando da sala de aula regular para que essa prática educacional seja efetivada na SRM - Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, conforme ressalta a Lei 7.611/2011, em seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, Inciso I, que diz acerca do desenvolvimento dos estudantes com deficiência no uso das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011).

Em síntese, como pontos iniciais acerca do acesso do estudante com NEE na escola de ensino regular, a matrícula é o cerne dessa questão. No que diz respeito à permanência desses educandos nos processos escolares, ressalta-se como pontos

iniciais dessas modificações, o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais instalados.

De acordo com as informações da escola, registramos 15 alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados do 3º. ao 9º. anos do Ensino Fundamental, com idades que variam de 12 a 18 anos. Desses 12 alunos, quatro são do sexo feminino e 11 do masculino. Eles apresentam diagnósticos diferenciados:

- a) TEA CID F84 - 02;
- b) DF (DEFICIENCIA FÍSICA) - 01
- c) BV (BAIXA VISÃO) - 01
- d) SÍNDROME DE WEST - 01
- e) DEFICIENCIA INTELECTUAL - 02
- f) DEFICIENCIA INTELECTUAL E FÍSICA - 01
- g) CID 10 F90 F79 - 01
- h) CID 10 F 79 F 83 - 01
- i) CID 10 H 54.1 - 01
- j) H 54.0 H 48 - 01
- k) F 70 - 01
- l) CID 10 F79 F 90 - 01
- m) DEFICIÊNCIAS MULTIPLAS - 01

Mantoan (2007) traz à discussão acerca do processo de inclusão escolar como forma de demanda para esse processo, ou seja, a avaliação acerca da prática pedagógica do professor e da organização escolar em torno da inclusão escolar. A avaliação percorre tanto o ensino quanto à aprendizagem e, nesse sentido, é preciso avaliar tanto a prática quanto ao resultado dessa prática, isto é, em relação ao professor, à escola, à equipe escolar, bem como o estudante.

No que diz respeito à verificação do rendimento escolar referente ao estudante, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 24, Inciso V, alínea A, ressalta que a avaliação deve ser “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Um aspecto

de avaliação descrito de forma geral reconhecendo a prova como único instrumento de avaliação.

Se é preciso modificar a estrutura da escola, a prática pedagógica, a organização curricular, entre outros pontos discutidos nesse capítulo, até o momento, é preciso modificar, também os instrumentos de avaliação desses educandos para que a relação causa (reprovação) consequência (evasão ou permanência pelo mínimo) não sejam evidenciados nesse processo.

Assim, toma-se por base, ainda a LDB 9.394/96 que ressalta outros instrumentos de avaliação que podem ser utilizados, como no caso do nível da Educação Infantil na qual o instrumento ressaltado por essa base legal para avaliação do desempenho do educando, corresponde ao acompanhamento e registro de desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, conforme o Artigo 31, Inciso I, Observação incluída pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

No Ensino Fundamental, podendo ser associado à avaliação, sem referência a qualquer tipo de instrumento, mas como forma de referência ao objetivo da formação básica, de acordo com o Artigo 32 (BRASIL, 1996), respectivos incisos, isto é, avaliar

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A redação referente a essa prerrogativa de avaliação, inclusive, foi dada pela alteração da redação da LDB, a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, quanto ao aumento da educação básica de oito para nove anos e de maneira clara ela aborda as dimensões dos estudantes em aspectos intelectuais, sociais, afetivo.

Mediante essa citação ressalta-se que, pela falta de apontamento dos instrumentos de avaliação diferenciado para a inclusão escolar, mas a partir da NEE do educando, pois, por exemplo, não se pode perseguir o pleno domínio da leitura de um educando, por exemplo, que apresente disfunções na fala, mas se pode perseguir o efeito da interação entre a leitura feita por outro educando e o educando

com NEE, demarcando forma de desenvolvimento social, feita, também, por forma de registro de avaliação qualitativa sobre a quantitativa.

No que tange, assim, à última etapa da educação básica, ou seja, o Ensino Médio, a LDB destaca alguns instrumentos a serem utilizados na avaliação: “[...] atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line [...]”, redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, entre outras coisas, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 1996).

No que concerne especificamente aos recursos pedagógicos e às metodologias de ensino, para que se efetive a implementação desta proposta, é preciso modelar e desenvolver estratégias de intervenção pautadas em inovações pedagógicas que deem conta de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem a que se referem a PNEE (BRASIL, 2008), bem como outros documentos de base da educação brasileira.

Confirmando essa proposição, Rodrigues (2006, p. 305-306) ressalta que,

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

A desigualdade não é palavra-chave do processo de inclusão escolar, porém entrelaçada às práticas escolares existentes até o momento, ela, se não observada, enseja o risco de se observar o novo mediante ao que era novo em épocas anteriores e que agora não surtem o mesmo efeito que em épocas em que a exclusão escolar era uma prática considerada comum.

O que não é comum nem mais a partir da oferta de educação do século XXI, na qual as modificações, apontadas aqui, se enquadram, inclusive em uma nova proposta de ensino referente ao Projeto Escola Viva, produzido em Brasília, no ano de 2000, pelo Ministério da Educação/Secretaria da EE, que objetiva garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

Um projeto que, por certo, analisou os seguintes pressupostos a serem analisados para que o sucesso seja a marca de sua realização, ressaltados por Aranha (2005, p. 16-17):

- estudo crítico cuidadoso sobre a realidade no qual ele estará inserido (necessidades, desejos, objetivos, metas, problemas existentes, desvantagens, vantagens, fatores favoráveis, etc.)
- identificação de procedimentos que resolvam os problemas e aumentem os fatores que contribuam para o alcance de seus objetivos e metas;
- elaboração de cronograma realista e viável de implementação do processo;
- caracterização do sistema e dos procedimentos de suporte que serão necessários para garantir o sucesso do processo;
- elaboração e planejamento do sistema de avaliação do programa que permita acompanhar continuamente o cotidiano de sua implementação, permitindo também identificar as intervenções que se mostrem necessárias para garantir seu sucesso, materializado no alcance dos objetivos.

Mediante a observação desses preceitos analisados em função do planejamento estratégico que, por sua vez, deve envolver toda a comunidade escolar e administrativa em função do processo de inclusão é que se pode alcançar a condição material e instrumental que Vygotsky (1997) acredita ser necessária para perceber e trabalhar as potencialidades e capacidades dos estudantes com NEE, pois a oferta de condição material e instrumental perpassa e é perpassada pela relação entre alinhamento e prática inclusiva, nessa ordem, preferencialmente e, não o contrário. Para tanto, “[...] observa-se que há um longo caminho a se percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas”, conforme reconhecem Barreto e Nunes (2011, p. 16).

Nesse sentido, amenizar, os efeitos do processo de exclusão determinado ao longo da história da Educação Especial na perspectiva da inclusão social da qual a escola e os envolvidos no processo educacional, tem seu papel incipiente como marca da superação desse processo, é preciso tomar uma posição diante de seu papel político pedagógico perante a inclusão escolar.

4.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola reflete uma posição de que, se a partir dela, se pode equalizar as oportunidades educacionais, a sociedade, também, pode equalizar oportunidades para que as pessoas com deficiência tenham acesso às mesmas práticas sociais que todos os outros cidadãos, sendo essa instituição a que inicia o processo de inclusão escolar.

No que se refere ao papel da escola frente ao processo de inclusão, Parreiras (1999) exige uma reflexão do seu papel quanto ao controle da classe dominante não

apenas em aspectos de alcance de objetivos, mas, também sob a égide da sua organização, fazendo com que a partir seu aparato teórico faça-se compreender que a escola não se constitui como espaço neutro e apolítico e, portanto, necessidades de mudanças estariam previstas para aqueles com NEE. Esse autor fundamenta-se, essencialmente, em autores marxistas, tais como voltadas às interpretações de Bourdieu e Passeron (1970) e de Baudelot e Establet (1977) que revelam o significado sociopolítico dessa instituição pela ideologia dominante.

Diante disso, é imprescindível destacar que, mesmo que o poder público tenha a contrapartida em realizar ações mediante ao fato de ter subscrito a um movimento internacional em detrimento da inclusão escolar, a escola tem que reconhecer seu papel sociopolítico em função da classe social que atende, a fim de que a ideologia de equalização de oportunidades; seja evidenciada.

Sem a perspectiva marxista para a promoção da ideologia dominante produzida na escola, Freinet (1977) faz analogia do sistema educacional que se alinha ao paradigma que caracteriza um indivíduo como simples reprodutor de conteúdo, sendo esse de um caráter ideológico e massificador, com o intuito de impor uma verdade única e absoluta, sem levar em consideração o conhecimento prévio do estudante.

Freire (1996), por sua vez, questiona a importância de uma educação tradicionalista, autoritária e dogmática, que poda e limita a participação do educando em sala de aula, suas curiosidades e seus conhecimentos de mundo adquirido no seu meio social e defende, de maneira incansável, um ensino mais democrático entre os membros de uma escola afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Os pontos apontados pelo paradigma educacional que Freinet (1977) e Freire (1996) afirmam, por certo vão contra a posição de um papel sociopolítico escolar baseado na necessidade de intervir na realidade educacional posta, uma vez que ela se distancia da ideologia de equalização de oportunidades a partir do processo de escolarização para as classes sociais dominadas que, também, demarcam diferenças e injustiças sociais.

A diferença entre as pessoas é um fato. Contudo, a escola, embora seja um ambiente sociocultural em que a diversidade existe concomitantemente, nem sempre comprovou sua existência ou refletiu em sua complexidade, em todos os aspectos

pedagógicos da produção e construção do conhecimento requerida pelos autores e que culminou em novos paradigmas pedagógicos.

Dessa maneira, defendia-se a expansão da instrução pública e a necessidade de se diferenciar a escola para o atendimento de clientela diferentes sem observar o que Arroyo ressalta: “cada população deve ter um tipo de instrução, não por causa das diferenças psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, mas pelo destino que terão na diversificada estrutura socioeconômica” (ARROYO, 1984, p. 04).

A diversificada estrutura socioeconômica a que Arroyo (1984) se refere enquadra-se nos percursos a que a escola passou em detrimento de efetivar os anseios da imposição de poder, desde seu surgimento até atualmente, ora da igreja, ora do Estado e ora de setores privados com a intenção de padronizar e regular (SÁ, 2013).

Abrindo uma digressão acerca da inclusão escolar para trazer uma ideia do lugar que pessoas com deficiência têm na diversificada estrutura socioeconômica que Arroyo (1984) ressalta-se, quanto à manutenção do poder dos setores privados, por exemplo, para a inclusão no mercado de trabalho, aborda-se a pesquisa de Ruas e Nunes (2018).

Essa pesquisa, fundamentada no trabalho como perspectiva de inserção social, conclui que a contratação de pessoas Síndrome de Down, embora estejam amparadas por diferentes bases legais nacionais, é um processo incipiente, demandando da sociedade mobilização e quebra de paradigmas quanto ao preconceito e à discriminação. Assim, as bases legais parecem ser a única forma como a inclusão é vivenciada e experimentada por nossa sociedade (RUAS; NUNES, 2018).

Logo, é comum deparar-se com a opinião de que a lei não garante a inclusão escolar, nem tão pouco a social, mas, pelo menos, demarca uma preocupação do poder público em iniciar o processo de transformação social a que a escola, mesmo sem perceber, se propõe a auxiliar com os percalços a serem transpostos entre o que está prescrito e o que é vivenciado.

Nunes (2009), no que concerne a averiguar a relação entre o que está prescrito e o que é vivenciado como inclusão escolar, em âmbito municipal, lançou mão de um estudo de caso no norte do estado do Espírito Santo, especificamente no município de Conceição da Barra, quanto à observação de políticas públicas em

função da EE e da inclusão escolar, buscando entender como essas políticas se refletem no dia a dia da escola regular de ensino e nas escolas especiais.

Entre outras questões, a autora considera que há a falta de direcionamento quanto à proposta de inclusão escolar desse município no que diz respeito às condições de sua prática ao mesmo tempo em que há a falta de implantação de estratégias de intervenção pelos órgãos governamentais, responsáveis pela educação, nesse município.

Em contrapartida, Bernardo (2010), enfatizando as fases do processo de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas educacionais quanto à EE em Vila Velha, entre os anos de 2004 a 2008, ela considera que essa modalidade de ensino é foco de discussão, logo, em sua fase de implementação, alguns objetivos traçados foram alcançados, além do fato de que outros objetivos apareceram em detrimento da demanda nessa fase.

Assim, podemos depreender que, as políticas educacionais da EE são mais debatidas nos centros urbanos do que em municípios que se afastam desses centros ao mesmo tempo em que se depreende que sem sistematizar ações e estratégias ao longo desse percurso face às políticas de inclusão escolar para modificar, alinhar e adequá-las às necessidades sempre que evidente, o processo de inclusão escolar irá demorar a alcançar o status de efetivada, embora, no que diz respeito à educação, nunca se pode considerá-la como um produto final, mas se pode considerá-la como processo efetivado para que a transformação aconteça.

Nesse mesmo sentido de processo de transformação, diferenciando o que está prescrito do que, realmente, precisa ser experimentado e vivido a partir da proposta de inclusão escolar, na qual parte-se de uma escola homogênea para um ensino a partir da heterogeneidade, Jesus (2008) promove uma reflexão sobre a posição de mediador em que o professor se coloca diante dos desafios dessa prática como mediador do conhecimento.

Para essa autora, portanto,

Para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços e medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido de aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens. (JESUS, 2008, p. 77).

Assim, escola e professor são palavras, conceitos, instituições e coautores interrelacionados que devem unir esforços a fim de alcançar a responsabilidade assumida pelo poder público, entre as décadas de 60 a 90, no que se refere a oferecer educação de qualidade, sem exceção em uma relação colaborativa de encaminhamentos necessários para tanto.

Dessa relação colaborativa, Sasaki (2002, p. 117) afirma que

[...] deverá haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais da educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade.

Mediante a proposição de Sasaki (2002), afere-se que a escola não se resume na equipe técnica administrativa, nem no quadro docente nem tão pouco na rede governamental que a promove, mas de todo esse coletivo somado à família.

Assim, esforços empreendidos em função de questionar o tipo de educação em detrimento da diversificação da clientela que dela se apropria bem como nas modificações da dinâmica social e da prática pedagógica do professor da instituição escolar engloba todos esses sujeitos, de forma que eles (nós) devem (os) pressupor que a inclusão escolar é o primeiro passo da transformação social em aspectos inclusivos.

Sendo a escola, o primeiro e fundamental ambiente onde há a revelação da diversidade, transcorre a indispensabilidade de refletir e resguardar a escolarização como princípio inclusivo, concordando com a possibilidade e o direito de todos à educação de qualidade como processo inclusivo de todos e não apenas dos estudantes com NEE.

Até porque, Kassar (2000) e Vygotsky (1984) nos ensinam que há a constituição social dos processos psíquicos do sujeito relacionada ao movimento e à história e, portanto, seu lugar de desenvolvimento escolar só pode ser a escola para que tanto ocorra a transformação do espaço escolar como da inclusão escolar, o que nem sempre se configura dessa maneira.

Vygotsky (1984) ressalta a necessidade do social na construção do indivíduo, enfatizando a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento que não ocorre apenas por meio de uma perspectiva biológica, mas, principalmente através das

relações sociais, analisando a deficiência sob dois aspectos: primário, referente ao problema biológico e o secundário, ligado à condição social.

Para Vygotsky (1984) o ambiente social é de suma importância no processo de formação do indivíduo, logo, é de fundamental relevância a participação do professor nesse processo, servindo como mediador na troca de experiências, do desenvolvimento do respeito pelas diferenças e da descoberta do novo entre seus estudantes, diferente do que a maioria das pessoas acredita.

Wallon (1995), que também defende esse conceito de formação do indivíduo a partir do social, complementa que, apesar de nascermos com um sistema orgânico, que nos fornece certos recursos, de nada adiantará se o meio não colaborar para o potencial desenvolvimento desses artifícios, sendo a escola, uma instituição social, campo fértil para a prática da inclusão escolar.

Nesse sentido, incluir não é transformar o diferente em igual, mas sim, respeitar sua diferença numa perspectiva em que muito a escola contribuiu a partir do momento em que ela se considera como capaz de promover a inclusão. Quanto a essa premissa de que a escola é a instituição social percebida como capaz de promover a inclusão, após um longo período em que promoveu a exclusão sem observar a perspectiva de que ela compõe o processo de formação da pessoa a que Vygotsky (1984) e Wallon (1995) se refere, Santos e Paulino (2008) reiteram que,

Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 11).

Assim, deve-se pensar em uma educação como fonte que flui para além da escola, pois a inclusão social, constituída por meio de um movimento conjunto, em que a família também se transforma para atender a diversidade contribuindo para que os estudantes de NEE possam vir a tornarem-se sujeitos ativos, questionadores e críticos, ao invés de reforçar suas incapacidades e limitações e a reproduzir conceitos escolares como uma nova perspectiva da ideologia de uma escola para todos.

Para tanto, conforme afere Jesus (2002), é imprescindível que práticas pedagógicas, que vão contra a segregação, como caminho inicial desse processo, sejam repensadas a partir da égide que envolve todos os profissionais da escola, os

pais dos educandos com NEE, a gestão e a sociedade como um todo para construir e ressignificar o lugar desses sujeitos e o olhar direcionado a eles.

Quando a Lei nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, aborda a questão de formação, por exemplo, ela não disserta apenas sobre a formação de professores.

Entretanto, em seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, Inciso 4, o poder público governamental tanto assume sua responsabilidade em prover apoio técnico e financeiro quanto envolve todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com NEE, ou seja, a “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011).

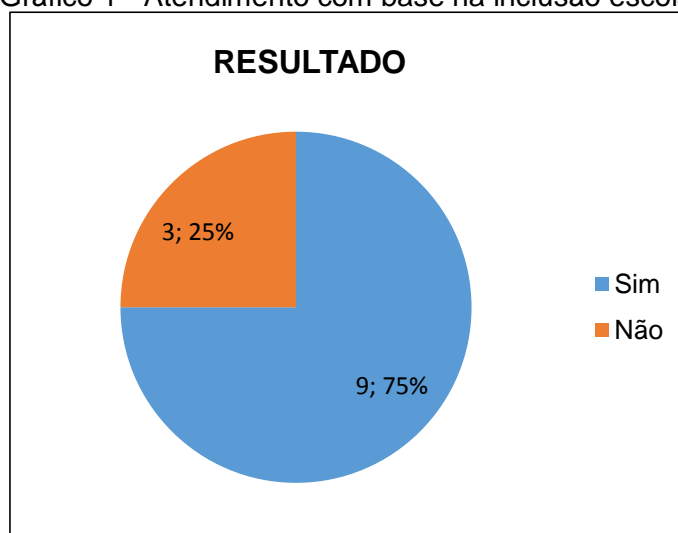
Nesse sentido de envolvimento de todos, a LDB reconhece que a escola complementa a ação da família em processos educacionais e com a inclusão escolar isso não pode decorrer de forma diferente (BRASIL, 1996), uma vez que Petean e Borges (2002), Chicon (1999) e Capellini e Rodrigues (2009) assinalam que a participação da família colabora para a promoção do desenvolvimento da criança, atuando como agente mediador entre a escola e o meio social.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi feita a partir da tabulação dos mesmos por meio de respostas ao questionário, posteriormente tratadas descritas e explanadas na pesquisa em função da interligação entre os sujeitos, fenômeno e objeto, tendo a observação das respostas dadas às questões direcionadas na pesquisa em forma de questionário, pois esses nos apresenta subsídios para analisarmos o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos estudantes de inclusão. Também se leva em consideração: procedimentos tecnológicos, etapas do ensino sustentadas pela promoção do bem estar e valor do indivíduo; preparação do corpo docente para ensinar o educando que carece da participação do processo de inclusão; qual o procedimento para o recebimento do estudante na instituição de ensino; material pedagógico especializado para o ensino e aprendizagem do estudante, objeto da nossa pesquisa, finalizando-a com respostas aos nossos questionamentos.

Quando questionados quanto ao fato de existir, nessa escola, atendimento com base na inclusão, e ou NEE, bem como nas aulas de EF, 75% (nove entrevistados) revelaram que existe esse atendimento e 25% (três professores) responderam que não, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Atendimento com base na inclusão escolar



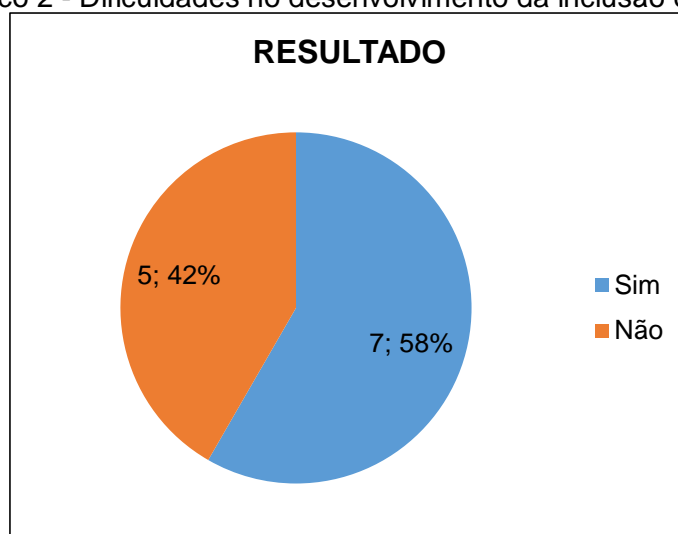
Fonte: Dados do autor (2018).

Conforme apresenta o Gráfico 1, a maioria dos professores revela que o atendimento com base na inclusão existe na unidade de ensino. Há os que não a reconhecem, talvez pelo fato de não terem embasamento para entender os seus

educandos com NEE: atributos pessoais e estilos de aprendizagens. A falta de reconhecimento da existência de atendimento com base na inclusão escolar pode estar associada às dificuldades encontradas para efetivar esse processo.

Quando a questão refere-se às dificuldades encontradas pelos profissionais da escola no que tange ao desenvolvimento do trabalho inclusivo, conforme se pode constatar no Gráfico 2, uma parcela considerável dos entrevistados, isto é, 58% (sete profissionais) apontam que não há relatos de dificuldades no desenvolvimento do processo de inclusão escolar de seus estudantes.

Gráfico 2 - Dificuldades no desenvolvimento da inclusão escolar



Fonte: Dados do autor (2018).

Dessa maneira, os profissionais que reconhecem o atendimento com base na inclusão e mesmo os que não a reconhecem, vivenciam dificuldades nesse processo que apontam dificuldades no âmbito dos envolvidos, por exemplo, comunidade escolar e família. A falta de envolvimento da família com a criança acarreta dificuldades como: diálogos, percepção dos avanços da criança, estímulos e acompanhamento médico constante. A falta de cursos e/ou treinamentos é uma lacuna irreparável, apesar da sala de aula inclusiva ser importante e estar presente.

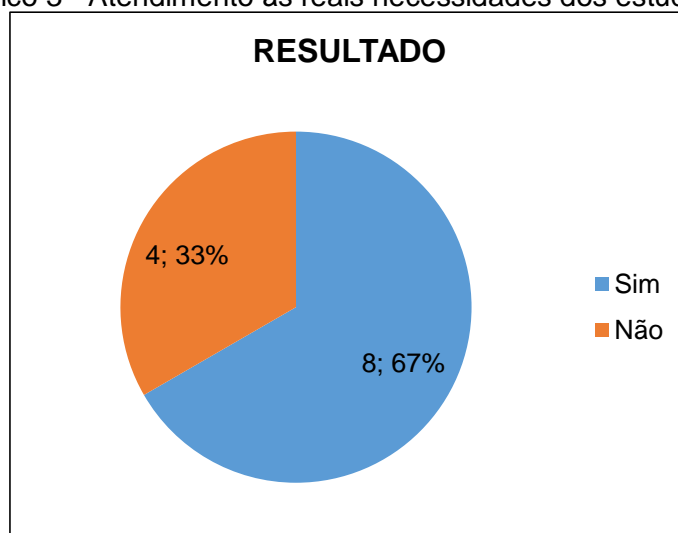
Do assistencialismo para a prescrição legal e a inclusão desses sujeitos em locais comuns na sociedade há uma grande trajetória tortuosa com avanços significativos.

No Gráfico 3 estão ilustrados os resultados encontrados a partir da coleta de dados referente à indagação se o trabalho de inclusão escolar desenvolvido pelos professores envolvidos na pesquisa realmente está de acordo com as reais

necessidades individuais de cada estudante, conforme orienta a legislação sobre a educação nacional brasileira bem como políticas para a EE quanto ao respeito aos ritmos e estilos de aprendizagem (BRASIL, 1994; 1996; 2008).

Esse gráfico descreve que 67% dos entrevistados (oito professores) consideram que esse atendimento é pautado nas reais necessidades dos estudantes ao passo que a minoria, ou seja, 33%, equivalente a quatro professores, consideram que não é, sendo assim, mediante esses resultados, é pertinente ressaltar que se evidencia um grande desafio, no qual se pretende superar tais dificuldades constatadas por meio do resultado encontrado na pesquisa realizada com os professores acerca do atendimento de tais necessidades, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Atendimento às reais necessidades dos estudantes



Fonte: Dados do autor (2018).

Ainda assim, esses dados corroboram que os profissionais estão alinhados, na medida do possível, às mudanças demandadas nesse processo para o Atendimento Educacional Especializado como forma de mudanças instrumentais necessárias conforme Gráfico 3. Quando indagados se o estudante tem mostrado satisfação com o trabalho que lhe vem sendo ofertado na escola, sob a perspectiva da inclusão escolar, uma parcela dos entrevistados 67 % responderam que sim, ao passo que 33% respondeu que não. É uma realidade demonstrada que sugere novas práticas, que venham atender a essa realidade constatada, visando melhorar a situação que essa pesquisa permite que seja contatada e/ou evidenciada.

O Gráfico 4 trata da questão relativa à satisfação do estudante com o trabalho ofertado pelos responsáveis dentro do âmbito escolar. No que tange a esse processo inclusivo o professor possibilita a satisfação dos estudantes, inovando em suas práticas, estratégias de ensino e no uso do material disponível na escola.

Gráfico 4 - Satisfação do estudante com o trabalho de inclusão escolar



Fonte: Dados do autor (2018).

A percepção dos professores envolvidos na pesquisa acerca da satisfação dos estudantes confirmam os dados acerca do atendimento educacional de acordo com suas necessidades no processo inclusivo educacional nessa instituição. Apesar das dificuldades encontradas na inclusão, a quase totalidade dos professores confirma que os estudantes estão satisfeitos com a inclusão. É uma oportunidade de aprender os conteúdos (embora nem todos são assimilados no mesmo ritmo dos alunos não inclusos).

Uma vez que, essa percepção, podendo ser traduzida como crenças acerca da própria prática pedagógica nesse processo, facilitam-no, conforme ressalta Cavalcante (2000), Mantoan (2006) e Abreu (2009) quanto à relação entre como o ensino é conduzido e a reflexão acerca da responsabilidade da aprendizagem dos estudantes.

Os dados produzidos a partir do questionamento que corresponde às percepções sobre sua própria prática nesse sentido, ou seja, a indagação quanto ao fato de que se, de modo geral, os estudantes com NEE têm avançado com sucesso dentro de suas capacidades no processo de aprendizagem, mostram unanimidade positiva entre os entrevistados, não carecendo de gráfico para representar. Esse

dado, além de convalidar que há a percepção da credibilidade acerca das potencialidades tanto do estudante quanto do professor envolvido no processo de inclusão a que Meireu (2005) se refere quanto a postular os estudantes como capazes em aprender e aos professores como capazes de construir uma prática de inclusão escolar, consolidam que há tanto o respeito aos ritmos e estilos de aprendizagem.

Abordado como dificuldade nesse processo educacional, Capellini e Rodrigues (2009) apontam o preconceito, por parte dos professores, entre outros envolvidos no processo educacional de pessoas com deficiência, como marca de dificuldade na inclusão escolar. Preconceito que fez com que diferentes rotulações, tais como excepcionais, pessoas portadoras de deficiências, até à atual nomenclatura pessoas com necessidades educacionais especiais (DOMINGOS, 2005) contribuíssem para o processo de exclusão escolar desses sujeitos.

Assim, podemos considerar que a escola tenta prover educação de qualidade para todos, modificando atitudes discriminatórias e engendrando uma comunidade acolhedora para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, conforme preceito da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e Jesus (2002).

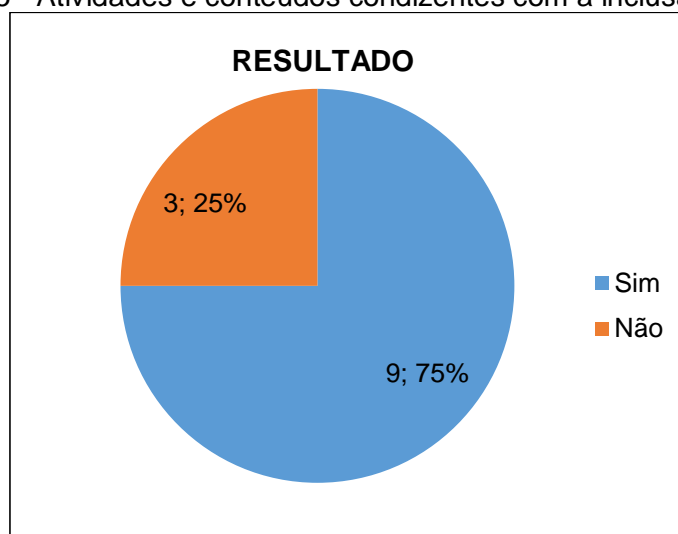
No entanto, esse movimento de credibilidade entre as capacidades do estudante e do professor no processo de ensino e aprendizagem no processo de inclusão escolar, quanto a oportunidades em desenvolvermos esse trabalho, pode recair sobre outros fatores que não sejam o preconceito e a discriminação para com esses estudantes.

Os conteúdos abordados, por exemplo, que, muitas vezes, é imposto por uma base comum de educação como ferramenta para promover a equalização do ensino e que, muitas vezes, faz com que se percorra o caminho contrário em função do princípio do currículo apropriado (BRASIL, 1994; 1996; 2008), o que demanda conhecimentos acerca de abordagens metodológicas diferenciadas, provenientes, também, de formação profissional.

Se os entrevistados concordam, em sua totalidade, que há avanços dentro das capacidades dos estudantes, a mesma totalidade deveria concordar que há o respeito às possibilidades e limites dos estudantes no processo inclusivo, pois, uma vez não respeitado essa variável, os estudantes podem não avançar em suas capacidades.

Contudo, o Gráfico 5, condizente com os dados colhidos quanto a esse questionamento, revelam que, mesmo com essa incoerência, a maioria da amostra de pesquisa, o equivalente ao montante de 75% (nove professores), consideram que existe a observação quanto a esses critérios, enquanto 25% (três entrevistados) responderam que as atividades e conteúdos não observam as possibilidades e limites dos estudantes atendidos por essa modalidade de ensino, nessa unidade escolar.

Gráfico 5 - Atividades e conteúdos condizentes com a inclusão escolar



Fonte: Dados do autor (2018).

Mesmo com essa divergência discutida entre a totalidade das opiniões acerca das respostas para o avanço dos estudantes da inclusão escolar e do respeito às atividades e conteúdos condizentes com suas necessidades, há de se destacar que os profissionais alinham sua prática com as necessidades dos estudantes.

Isso se configura como mais um ponto positivo quanto a inclusão desses estudantes, uma vez que vai contra a uma proposta que decorria de um processo de integração escolar a que Paulo, Freitas e Pinho (2005) e Meireu (2005) destacam, que limitava e reservava a escolarização como privilégio do grupo de estudantes que não apresentam NEE.

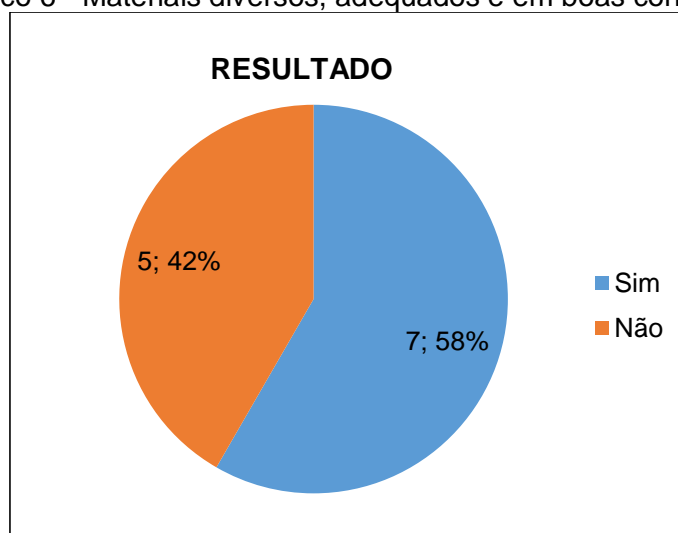
Prado e Marostega (2001) relatam que a luta pelos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, na década de 1980, se tornou mais presente, considerando que esta população não participava de maneira plena e igual aos demais. Nessa perspectiva, conforme Mader (apud MANTOAN, 1997), considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e, reconhecendo a diversidade como algo

natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge em defesa da PNEE - Política Nacional de Educação Especial.

Em outras palavras, práticas que vão contra princípios importantes para que a inclusão escolar se efetive, conforme prescreve a PNEE (BRASIL, 2008) a partir da organização da escola para com o educando e não do educando para com a escola. Assim, esse fator contribui para que o processo de inclusão seja reforçado, inclusive, no que concerne ao desenvolvimento integral do sujeito (BRACHT, 1999), evidenciado no trabalho de Chicon (1999) a partir da educação psicomotora com avanços significativos, de crianças com NEE, em aspectos educacionais, socioemocionais e psicomotor; e na pesquisa de Campos (2003), que, por meio de atividades motoras para crianças com deficiência auditiva neurossensorial, apresentaram notáveis alterações no controle do equilíbrio estático.

Os percentuais, quanto ao questionamento se a escola possui materiais diversos, adequados e em boas condições de uso para o atendimento ao estudante, estão, quase, equiparados na qual 58% (sete profissionais) responderam que sim e 42% (cinco profissionais) responderam que não, de acordo com o Gráfico 7.

Gráfico 6 - Materiais diversos, adequados e em boas condições



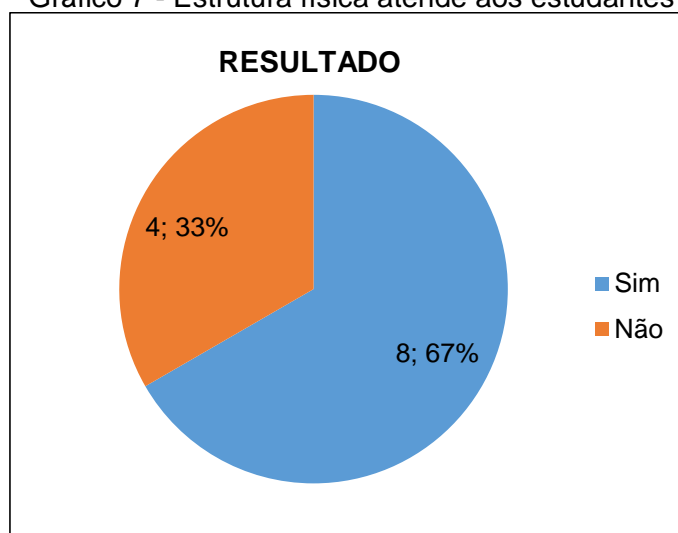
Fonte: Dados do autor (2018).

É importante destacar, ainda de acordo com esses dados, que a falta de materiais adequados, enquanto aspecto de dificuldades existentes em quaisquer instituições de ensino e explorada por Capellini e Rodrigues (2009), para a concretização da inclusão escolar, conforme se constata no Gráfico 2, não configura-

se como possível fator de entrave para essa escola, mas se coloca à disposição para a compreensão do educando, conforme orienta Freire (1997).

Essa mesma observação de que critérios são observados para que a inclusão dos estudantes seja efetivada nessa instituição de ensino quanto aos questionamentos de que se as estruturas físicas estão atendendo aos estudantes com NEE pode ser ressaltada, pois, conforme se pode analisar os dados a partir do Gráfico 8, o montante de 67% (8 professores) que responderam que sim, em contrapartida aos 33% (quatro professores) que responderam que não, constata-se que mais esse fator é observado para que esse tipo de atendimento educacional decorra com sucesso.

Gráfico 7 - Estrutura física atende aos estudantes



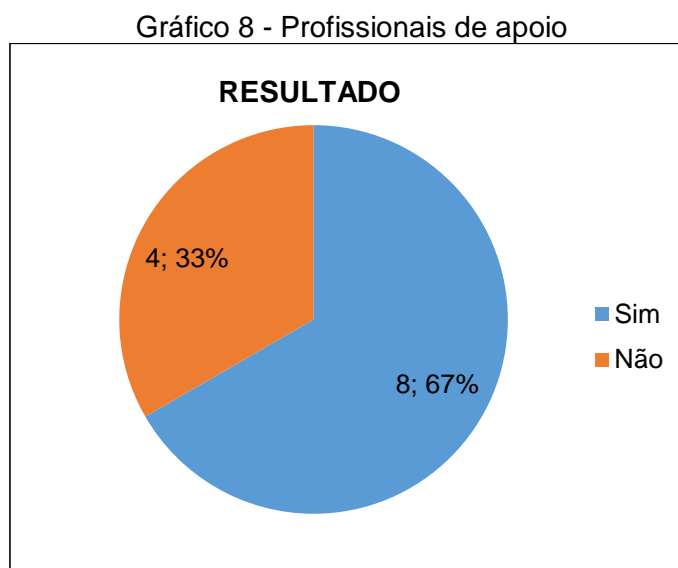
Fonte: Dados do autor (2018).

Uma vez que os entrevistados revelam que as estruturas físicas atendem aos estudantes com NEE, ressalta-se que, conforme sugere Parreiras (1999) houve uma reflexão do papel da escola na construção de uma sociedade inclusiva, demonstrando a posição da instituição de ensino favorável ao processo e permitindo a visualização de que seu papel sociopolítico está sendo feito sem que o espaço físico adequado para comportar tais educandos não seja deficitário; configurando-se com salas superlotadas; e a remoção de barreiras arquitetônicas (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; RODRIGUES, 2006; MARQUES, 1999).

Essas ações condizem para corroborar que a instituição de ensino cria estruturas físicas facilitadoras para o ingresso e circulação dos educandos com NEE

(PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), convalidando a observação da escola em função de atender às necessidades dos estudantes atendidos pela proposta de Inclusão escolar, ou seja, a presença de profissionais de apoio para tanto.

Conforme apresenta o Gráfico 9, quanto ao questionamento se existem profissionais de apoio em sala de aula, 67% da amostra de pesquisa, o equivalente a oito professores, declararam que sim, à medida que 33% (quatro profissionais) evidenciaram que não há profissionais de apoio.



Fonte: Dados do autor (2018).

Os critérios observados quanto às atividades e conteúdos, a estrutura física e quanto aos profissionais de apoio para atender às necessidades dos estudantes da inclusão escolar, critérios esses reconhecidos como marcas desse projeto educacional, eles se tornam fator de sucesso quanto a suportes necessários (ARANHA, 2005).

Consideramos que a escola conhece as modificações necessárias nesse sentido como meio de reconhecer as potencialidades e capacidades dos estudantes com NEE a partir das diferenças (BRASIL, 1994), sendo essas mudanças desenvolvidas a partir do que Vygostky (1997) chama de condições materiais e instrumentais desse processo.

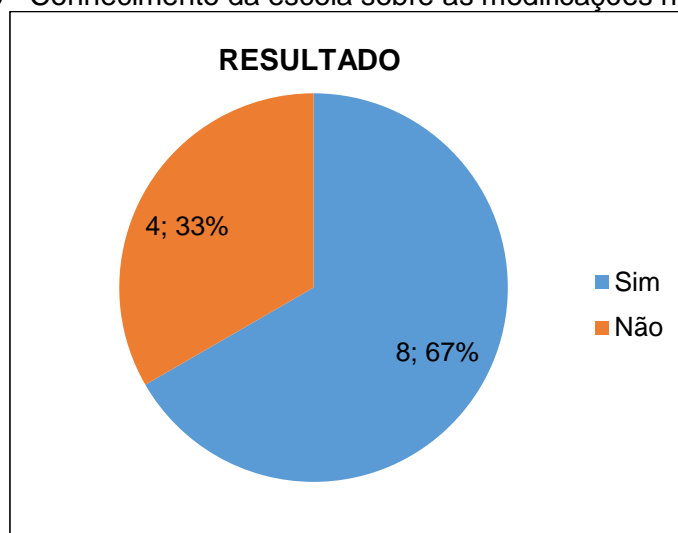
Ademais, conforme aferem Stainback e Stainback (1999) e Capellini e Rodrigues (2009), como entrave desse processo, a falta de profissionais de apoio como forma de realçar o trabalho em equipe, não se configura como possível

dificuldade existente, embora elas existam (dados apresentados no Gráfico 2) para essa instituição de ensino a fim de que a inclusão escolar seja alcançada.

Nem tão pouco, configura-se como fator de dependência entre esses envolvidos, conforme Mantoan (2006) ressalta, porém, como forma de cooperação e compartilhamento para que o AEE não se encerre na opinião de que é um especialista quem deva desenvolver competências de ajustar o ensino às especificidades dos educandos com NEE nas salas regulares, mas o professor da sala de aula regular (ARANHA, 2005) sem ter a pretensão de se tornar especialista nos tipos de deficiências, contudo, conhecê-las (MANTOAN, 2007) para que esse ajuste seja marca do sucesso da sua prática pedagógica.

Essa conclusão é confirmada a partir dos dados apresentados no Gráfico 9, que corresponde ao questionamento de que se, no caso de a escola não estar devidamente alinhada às necessidades dos estudantes da EI, existe o conhecimento, acerca de projetos para haver as devidas modificações necessárias ao atendimento inclusivo na qual 67% (oito entrevistados) concordam que sim e 33% (quatro professores) aferem que não há conhecimento sobre as modificações que devem ser feitas em função dessa modalidade educacional.

Gráfico 9 - Conhecimento da escola sobre as modificações necessárias



Fonte: Dados do autor (2018).

Assim, é importante destacar, a partir desses dados, que a escola identifica os procedimentos a fim de resolver os problemas e aumentar os fatores que contribuem para o alcance de objetivos e metas (ARANHA, 2005) como aspecto de sucesso do projeto de inclusão escolar.

Ao ser questionada se há o envolvimento da comunidade escolar e da administração no processo de inclusão nessa escola, uma parcela substancial da amostra de pesquisa (11 entrevistados), o equivalente a 92% revelam que sim enquanto, apenas 8% (um profissional) ressalta não haver esse envolvimento conforme Gráfico 10.

Demonstrados a partir do Gráfico 10, esses dados, além de confirmarem a conclusão feita no parágrafo anterior, constituem-se como fator de suma importância na efetivação dessa política pública educacional, uma vez que o estudante, atendido pela inclusão escolar, não é estudante, somente, da EE, mas sim da instituição escolar como um todo.

Gráfico 10 - Envolvimento da comunidade escolar



Fonte: Dados do autor (2018).

Dessa maneira, se a comunidade escolar dessa instituição se envolvem no processo de inclusão desses educandos, destaca-se que a equipe confirma sua percepção sobre seu papel sociopolítico, a que Parreiras (1999) se refere, bem como se coloca como ferramenta de transformação social, sem querer realçar o desrespeito e as diferenças sociais que, por muito tempo, a escola reproduziu, conforme sugerem Santos e Paulino (2008).

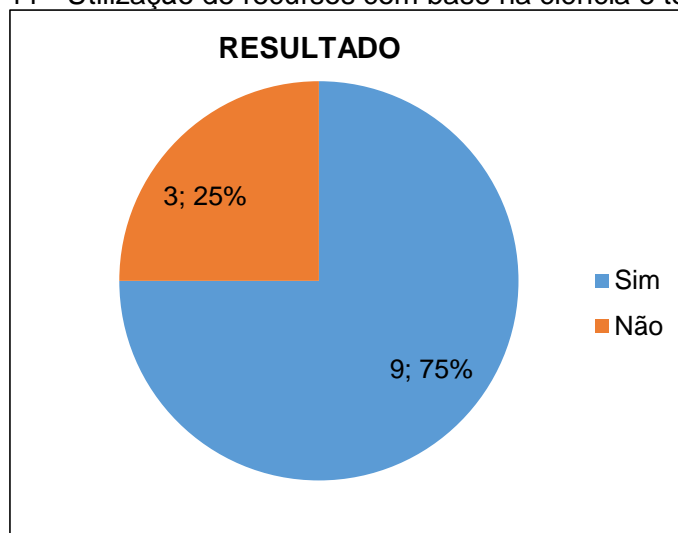
Além disso, se a escola complementa a ação da família, como observa a LDB (BRASIL, 1996), seu envolvimento enquanto comunidade escolar, pressupõe-se que o processo de inclusão escolar fica facilitado ao passo que a família é ferramenta de mediação entre a escola e o meio social, tão importante para o desenvolvimento da criança, conforme Vygostky (1984) e Wallon (1995) afirmam bem como o professor é

mediador entre o estudante e o conhecimento (SAVIANI, 1991) e, portanto, devem caminhar juntos sem a transferências de suas respectivas responsabilidades (GAMA; JESUS, 1994; HIROTTA, et al., 1999; PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; CHICON, 1999).

Esses dados, ainda, corroboram que a falta de apoio da direção e a divisão das responsabilidades com os gestores (MORLEY et al., 2005; MULLER, 2010) não se configuram como dificuldades no processo de inclusão escolar bem como não se configura como dificuldade nesse processo a falta de projeto junto às famílias, tão importante quanto o projeto de inclusão escolar em si (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; CHICON, 1999).

A indagação acerca de que se o processo de ensino do estudante com NEE é pautado na utilização de recursos, com base na ciência e tecnologia, disponíveis nos dias atuais, com seus respectivos resultados demonstrados no Gráfico 11, na qual 75% da amostra de pesquisa (nove professores) responderam que sim e 25% (três entrevistados) responderam que não.

Gráfico 11 - Utilização de recursos com base na ciência e tecnologia



Fonte: Dados do autor (2018).

Esses dados convalidam que, ao mesmo tempo em que as instituições devem se adequar para atender a esses estudantes, tal como na observação de critérios para o desenvolvimento efetivo desse trabalho, há a necessidade de adequar os recursos dos quais a sociedade atual dispõe em função de processos de ensino e aprendizagem, sendo, dessa maneira, outro ponto positivo da escola em relação a

inovar em suas propostas pedagógicas, uma que a maioria ressalta que utilizar esses recursos.

Além disso, a utilização desses recursos, não apenas, produz efeitos positivos em um processo educacional pautados nas diferenças psicopedagógicas dentro do ambiente escolar, mas também, em função de que esse tipo de instrução escolar influenciará em seu destino dentro de uma estrutura socioeconômica (ARROYO, 1984), como forma de trabalhar suas necessidades como cidadãos que perpassam processos psíquicos entre a interação dos sujeitos com a sociedade, conforme aferem Kassar (2000) e Vygotsky (1984).

No entanto, nem todos os envolvidos na pesquisa revelam haver planejamento para que haja a inovação nesses recursos, sendo que a metade, isto é, 50% dos entrevistados (6 professores) revelam que existe um planejamento que busque inovar os recursos tecnológicos voltados para o ensino do educando com NEE e a outra metade aponta que ele não existe, não carece de gráfico para demonstrar tal resultado.

Esses dados corroboram que, havendo planejamento para efetuar ações pedagógicas em função da inclusão escolar, há um estudo crítico sobre essa realidade como um dos fatores para que o sucesso nesse atendimento seja efetivado pautado nas necessidades, desejos, objetivos e metas desse processo, conforme afere Aranha (2005).

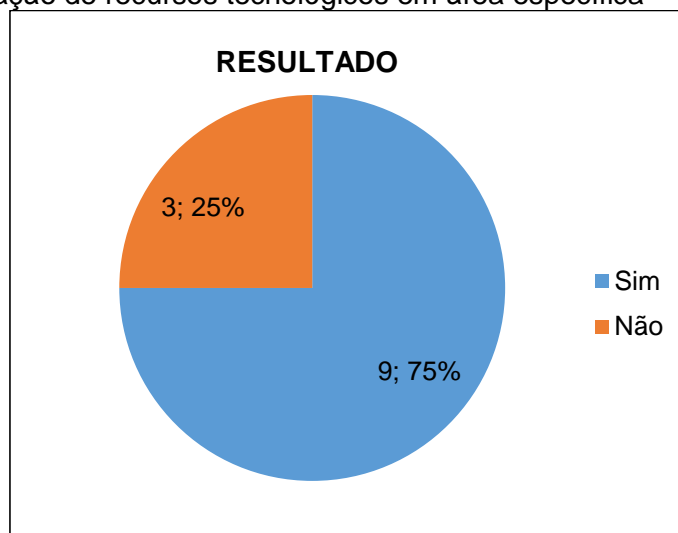
Necessidades, objetivos e metas de um processo que, inclusive, estende-se a todos os estudantes que é uma formação escolar que vai contra ao caráter ideológico de reprodução de conteúdos como verdades absolutas, mas que são passíveis de, por meio do conhecimento prévio do estudante, construir novos conhecimentos, conforme requer a analogia de Freinet (1977) entre a perspectiva marxista para a promoção da ideologia dominante e paradigmas de práticas pedagógicas educacionais bem como o questionamento acerca da importância pedagogia tradicional, autoritária e dogmática, feito por Freire (1996).

Entretanto, o fato da metade dos entrevistados considerarem não haver planejamento para tanto, isso confirma que esse fator pode ser outra dificuldade de efetivação completa da inclusão escolar, conforme afirma Araújo Júnior (2012).

No caso de utilização desses recursos nessas aulas específicas, no caso, Educação Física, os dados convergem para os resultados encontrados quanto a utilizá-los em outras disciplinas, ou seja, a maioria, 75% (nove professores) afirmam

que eles são utilizados pelos professores dessa área de conhecimento, em contrapartida aos 25% que assinalaram que não há tal utilização, conforme se observa no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Utilização de recursos tecnológicos em área específica – de Educação Física



Fonte: Dados do autor (2018).

E mais: o fato de a maioria dos professores de Educação Física (75%) responder que utiliza recursos com base na ciência e tecnologia em contrapartida ao resultado encontrado de que metade dos profissionais declara não planejar para inovar nesses recursos, o estudo revela que pode haver a utilização desses recursos sem intencionalidade pedagógica específica para essa área de atuação educacional.

Essa percepção, portanto, além de causar certa preocupação pelo fato de que, de acordo com a revisão de literatura, a utilização de diferentes recursos pedagógicos e abordagens de ensino diferenciadas (CHICON, 1999; CAMPOS, 2003) demonstraram benefícios no desenvolvimento em diferentes aspectos de crianças nas aulas de EF, realça a necessidade em se repensar a formação inicial e continuada específica para atuar com essa demanda, mesmo em outras disciplinas. Fator a ser observado, talvez, como exigência, pelo viés dos critérios que efetivem essa prática como política pública de igualdade de aprendizagens e oportunidades na comunidade escolar.

Fato que não se determina quando o questionamento é acerca de que se há formação específica para atuar com a demanda da inclusão, na escola, pois 50% dos entrevistados (6 professores) revelam ter essa formação, ao passo que a outra metade revela negativamente.

Os dados apresentados revelam preocupação no sentido de que, conforme aferem Mantoan e Prieto (2006), pode não haver esforço para modernizar e reestruturar as condições atuais da escola regular, principalmente no que se refere ao processo de inclusão escolar que envolve o modo como o ensino é ministrado como fator de insucesso dessa prática e como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006; 2007), demandando formação profissional específica para tanto, como fator observado desde o início da organização e sistematização de um atendimento educacional nesse sentido, mesmo em ambientes segregadores, conforme Domingos (2005), em ambientes comuns, de acordo com Sanches e Theodoro (2006).

Mediante a apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, é possível delinear algumas considerações acerca do estudo não no intuito de esgotar as questões que envolvem esse processo educacional nas escolas brasileiras, mas como forma de sinalizar o alcance dos objetivos traçados para esse trabalho. Dessa forma, sugerimos que outros pesquisadores e interessados no assunto continuem investindo em novas descobertas, uma vez que não consideramos a presente pesquisa acabada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educativas Especiais como forma de entender e reconhecer os seus atributos pessoais, suas inteligências e estilos de aprendizagens diferenciados, delineada por um percurso histórico, faz com que desdobramentos de bases legais sejam fatores para que uma parcela da amostra da pesquisa reconheça a importância da inclusão dessa demanda. Mesmo que a maioria dos professores entrevistados revele não haver dificuldades em desenvolver a inclusão escolar, há a configuração dessas pelo fato que uma parcela considerável discorde desse posicionamento.

Esse resultado, portanto, também, pode ser fator de influência da falta de percepção do trabalho inclusivo, pois esse processo decorre dentro de um espaço que já vivencia outras tantas dificuldades a serem transpostas e que orienta a crença de que ela é incapaz de promovê-la, restando-lhe a praticar o assistencialismo e a segregação devido ao modelo advindo que impulsionou a garantia de frequentar a escola regular, nos anos de 1990.

A inclusão escolar é moldada em condições apropriadas para que seu sucesso se efetive e, entre essas condições está o fato de que se devem respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem dos educandos e, no que concerne a essa condição, a instituição de ensino realça que o processo de inclusão ocorre. Até porque, a maioria dos profissionais envolvidos revela que o atendimento educacional decorre em função das reais necessidades desses alunos, demarcando que há o alinhamento no processo de inclusão.

Outro fator que possibilita essa afirmação equivale ao resultado substancial da amostra de pesquisa quanto à percepção dos professores para com satisfação dos estudantes para com o trabalho de inclusão que eles experimentam na instituição facilitando o processo, bem como revela que há a reflexão acerca da relação entre suas ações pedagógicas para uma formação global do sujeito.

Mesmo com a disparidade quanto à comparação de dados referentes ao avanço dos estudantes em suas capacidades e a abordagem de conteúdos e atividades condizentes com o processo de inclusão, os profissionais reconhecem que as atividades e conteúdos são condizentes esse processo.

Quanto à disponibilidade de materiais diversos, adequados e em boas condições para a realização da inclusão escolar, os profissionais apontam que há sua disponibilidade em função de promover condições especiais para estimular o desenvolvimento dos estudantes atendidos na perspectiva da inclusão escolar, inclusive, os recursos pedagógicos de ordem tecnológica comuns da atualidade que possibilitam o exercício da cidadania.

Para o quesito de uma estrutura física capaz de oferecer acesso e permanência na escola, além do alinhamento da prática do professor como primeiro passo dado a caminho de uma sociedade inclusiva percebendo-se como ferramenta de transformação social.

Há, ainda que se ressaltar, como fator que possibilita afirmar que a escola oferece atendimento pautado na inclusão escolar, que existem planejamento para que os profissionais inovem na utilização dos recursos tecnológicos em função de atender às necessidades, desejos e objetivos desse processo educacional e não sem intencionalidade pedagógica a partir da falta de planejamento encontrada como resultado pela metade da amostra de pesquisa no questionamento acerca do planejamento para a utilização desses recursos.

Além disso, outra estrutura se configura como forma de garantir essa permanência na formação escolar a partir da inclusão e que o professor deve perseguir a prática de uma educação inclusiva a partir da cooperação e compartilhamento do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. G. Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas. 2009.152f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/4621>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. **Em aberto**, ano 13, nº 60, out./dez. 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ARAÚJO JÚNIOR, D. A. Educação Física na Escola Inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. **Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v. 2, nº 1, p. 13-34, 2012.

ARROYO, M. G. A Problemática da Democratização do Ensino Público em Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1984.

AUN, J. C. **Transformações no Conceito de Excepcionalidade em Instituições Organizadas sob a Influência de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Boletim do centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1994, nº 12, 8-26.

BARRETO, M. A. S. C.; NUNES, I. M. **Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2011.

BERNARDO, R. M. **Trajetórias das políticas de educação especial/inclusiva no município de Vila Velha, no período de 2004-2008**. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: UFES, 2010.

BRACHT, V. A constituição de teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto 1999, pp. 69-88.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Diretrizes nacionais na educação básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo. Memnon, 1997.

CAMPOS, C. Efeitos de um programa de treinamento com trampolim acrobático sobre o equilíbrio de crianças surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 8, nº 1, p. 21-26, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções dos professores acerca dos fatores que dificultam o processo de educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 335-364, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, nº 14, p. 6-13, mar. 2002. Ed. especial: Educação Física Adaptada.

CARVALHO, R. E. **Inclusão Escolar:** desafios. Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, v. 10, 1999, Belo Horizonte.

CAVALCANTE, R. S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular: o papel do professor. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p.31-35, 2000.

CHICON, J. F. **Práticas psicopedagógicas em crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE):** abordagem psicomotora. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1999.

CRUZ, G. C. Classe especial e regular no contexto da educação física: **segregar ou integrar?** 1996. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão:** sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 372 f. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a escola.** Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997. 224 p. (coleção Pensamento e ação no magistério).

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HASSAMO, I. C. S. **Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental.** 2009. 65f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2002.

_____. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I., (orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 75-82.

KASSAR, M. C. M. Sujeitos da/na história da Educação Especial. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000, Campinas: Caderno de Resumos, 2000. v. 1.

_____. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LOURENÇO, Érika. Educação Inclusiva: uma contribuição para a história da Psicologia. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: Prática Gráfica/Editora, Ano 20, nº 1, p.24-29, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

_____. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade**. 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional Escolas**, v. 3, n. 30, jul. 2007.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MARQUES, C. A. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 47, p. 10-16, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIREU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, nº 33, p. 387-405, 2006.

MORLEY, D. et al. **Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education**. *European Physical Education Review*, v. 11, n 1, 2005.

MULLER, L. S. Os profissionais do ensino fundamental e a educação inclusiva. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 61-71, 2010.

NUNES, I. M. **Inclusão escolar no município de Conceição da Barra**: um estudo de caso. 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

PARREIRAS, Arthur Gomes. **Educação Especial**. Belo Horizonte: PUC Minas, 1999. Notas de aula.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, R. S.; BARRETO, S. M. C. Formação do professor: desafios na educação inclusiva. **Sodebras**, v. 12, nº 138, junho 2017.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1994.

PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. (2002). **Deficiência auditiva**: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 12, nº 24, p.195-204.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

RUAS, A. C. C.; NUNES, I. M. O processo de inclusão de pessoas com Síndrome de Down no mercado de trabalho. **Revista Sodebras**, v. 13, nº 151, julho 2018.

SÁ, M. G. C. S. Autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. EDUFES: Vitória, 2013. pp. 178-211. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Chicon%2C+Jos%C3%A9+Francisco>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, pp. 63-83. 2006.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: _____. (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, nº 39. 1998.

_____. **Inclusão** – Construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, K. F. W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007.185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas V - Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES

Objetivo: contribuir para melhorar o processo de inclusão e a efetivação dos estudantes com NEE, com foco na Educação Física, de uma escola pública, do município de Cariacica - Espírito Santo.

1. Dados Pessoais

Função:.....

Tempo de atuação no magistério:.....

2. Existe nessa escola atendimento com base na inclusão, e ou necessidades educativas especiais, bem como; nas aulas de Educação Física?

() Sim () Não

3. Há relatos de dificuldades dos profissionais da escola, no que tange o desenvolvimento do trabalho inclusivo?

() Sim () Não

4. O trabalho desenvolvido realmente está de acordo com as reais necessidades individuais de cada estudante?

() Sim () Não

5. O estudante tem mostrado satisfação com o trabalho de que lhe vem sendo ofertado na escola?

() Sim () Não

6. De modo geral os estudantes com necessidades educativas especiais têm avançado com sucesso dentro de suas capacidades no processo de aprendizagem?

() Sim () Não

7. As atividades e conteúdos são trabalhados, pela escola e na Educação Física, estão respeitando as possibilidades e limite dos estudantes assistidos pela Educação Inclusiva?

() Sim () Não

8. A escola possui materiais diversos, adequados e em boas condições de uso para o atendimento do estudante?

() Sim () Não

9. As Estruturas Físicas estão atendendo aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais?

() Sim () Não

10. Existem profissionais de apoio em sala de aula?

() Sim () Não

11. No caso de a escola não estar devidamente modificada para atender às necessidades dos estudantes da Inclusão, existe o conhecimento, acerca de projetos para haver as devidas modificações necessárias ao atendimento inclusivo?

() Sim () Não

12. Há envolvimento da comunidade escolar e da Administração no processo de inclusão nessa escola?

() Sim () Não

13. O processo de ensino do estudante com NEE é pautado na utilização de recursos, com base na ciência e tecnologia, disponíveis nos dias atuais?

() Sim () Não

14. Existe um planejamento que busque inovar os recursos tecnológicos voltados para o Ensino do Educando com NEE?

() Sim () Não

15. São utilizados recursos tecnológicos nas aulas de Educação Física que envolve o Educando com NEE?

() Sim () Não

16) Tem alguma formação específica para atuar com essa demanda?

() Sim () Não

APÊNDICE B - PLANO DE INTERVENÇÃO PARA QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR SEJA PERCEBIDO POR TODA A COMUNIDADE ESCOLAR

| 1) SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR | | |
|--|---|---|
| <p>Conceito: a inclusão escolar refere-se à satisfação das necessidades educacionais especiais (NEE) dos estudantes, independente de seu talento, estilo de aprendizagem, inteligências, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, com base em currículos e recursos pedagógicos apropriados, mudanças organizacionais e metodologias ou estratégias de ensino específicas ao longo da educação básica (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1998; BRASIL, 1994; 1996; 2008).</p> | | |
| ESTRATÉGIA | AÇÕES | METODOLOGIA |
| <p>➤ Apresentação, para apreensão e percepção do conceito e prática da inclusão escolar pela equipe e gestão escolar.</p> | <p>✓ Promover dinâmicas de grupo que envolva as diferenças de aprendizagem entre os professores.</p> <p>✓ Propor dramatizações acerca das barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, de ordem arquitetônica, ambiental e social.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e demonstrar, na época de formação, constante em calendário escolar, ao início do ano letivo, na qual novos professores passam a compor o quadro em função da contratação por designação temporária, por nomeação ou por efeito de permuta, o conceito de inclusão escolar. |
| 2) SOBRE AS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR | | |
| ESTRATÉGIA | AÇÕES | METODOLOGIA |
| <p>➤ Enfrentamento das dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar.</p> | <p>✓ Desenvolver um questionário a ser aplicado aos professores e gestores escolares bem como com a equipe de apoio acerca das possíveis dificuldades encontradas nesse processo: falta de trabalho em equipe, falta de tempo para planejar as aulas, de forma geral, falta de socialização das responsabilidades, a grande quantidade de estudantes por turma, falta de equipe técnica e de apoio, espaço físico deficitário, barreiras arquitetônicas, falta de projeto junto às famílias, descompromisso da equipe escolar com a inclusão escolar (MULLER, 2010; MORLEY et al., 2005, ARAÚJO JÚNIOR, 2012; STAINBACK; STAINBACK, 1999; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009) como forma de ressaltar um estudo crítico (ARANHA, 2005).</p> <p>✓ Tabular os dados</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No planejamento por área de conhecimento, do 1º mês de aula do 1º trimestre, com o pedagogo, colher dados por meio do questionário elaborado para tanto, junto aos professores, sobre as prováveis dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar. • De posse desses dados, já tabulados, a equipe gestora repassa as informações produzidas em reunião coletiva com os docentes e a comunidade escolar, abrindo discussão e sistematizando os apontamentos acerca das soluções para cada dificuldade. |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>levantados, com a aplicação dos questionários, e socializar com os envolvidos no processo educacional de educandos com NEE.</p> <p>✓ Discutir, apontar e sistematizar soluções prévias para que essas dificuldades não sejam empecilho nesse processo, ao longo do ano letivo.</p> | |
| 3) SOBRE O ATENDIMENTO ÀS REAIS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES | | |
| <p>➤ Produção de dados acerca das reais necessidades dos educandos a serem atendidos pela inclusão escolar.</p> | <p>✓ Verificar, de acordo com a matrícula, a demanda acerca da NEE a ser atendida.</p> <p>✓ Confirmar, junto ao profissional especializado para o AEE, a necessidade de desenvolvimento do estudante nas áreas físico, afetivo, social e intelectual (FREIRE, 1997).</p> <p>✓ Alinhar o currículo, metodologias de ensino condizentes com as informações produzidas acerca das reais NEE a serem trabalhadas (BRASIL, 1994; 1996; 2008).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ao início do ano letivo, a equipe gestora reúne os dados e, em planejamento conjunto com o profissional especializado no AEE, confirmando- os com os dados da matrícula quanto à NEE do educando, de forma a repassar as informações para todos os professores que irão atendê-lo. • Ao início do trimestre, o pedagogo, em planejamento com o professor por área de conhecimento, repassa as informações produzidas quanto ao tipo de desenvolvimento a ser realizado, bem como avalia e sugere modificações acerca das propostas de alinhamento do currículo, das metodologias de ensino que atendam às reais necessidades de cada estudante atendido na proposta da inclusão escolar, escolhidas pelo professor em seu plano de ensino trimestral. |
| 4) SOBRE O AVANÇO DOS ESTUDANTES DENTRO DE SUAS CAPACIDADES | | |
| <p>➤ Avaliação do avanço dos educandos com NEE.</p> | <p>✓ Utilizar instrumentos de avaliação diversificados, por exemplo: fichas de acompanhamento, relatórios de atividades em grupo, fichas de observação acerca da participação e contribuição das atividades grupais, dinâmicas que envolvam jogos, relatórios</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ao início de cada trimestre, o professores, junto ao pedagogo e o professor do AEE, no planejamento individual, por área de conhecimento, avaliam, escolhem e especificam os instrumentos de avaliação, |

| | | |
|--|---|--|
| | de auto-avaliação, dependente dos conteúdos abordados em detrimento dos objetivos traçados previamente e de acordo com a NEE de desenvolvimento do educando. | de acordo com as NEE de desenvolvimento do estudante, em seu plano de ensino trimestral. |
| 5) SOBRE AS ATIVIDADES E CONTEÚDOS CONDIZENTES COM A INCLUSÃO ESCOLAR | | |
| ➤ Alinhamento das atividades e conteúdos escolares para a inclusão escolar do educando a partir de suas NEE. | ✓ Determinar a NEE de desenvolvimento do educando em aspectos físicos, afetivo, social e intelectual, a partir das informações produzidas na metodologia do item 3, dependente dos conteúdos abordados em detrimento dos objetivos traçados previamente no que diz respeito aos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal (CHICON, 1999; FREIRE, 1997). | • Ao início de cada trimestre, os professores, junto ao pedagogo e o professor do AEE, no planejamento individual, por área de conhecimento, avaliam, escolhem e especificam, alinhando as atividades e os conteúdos escolares, de acordo com as NEE de desenvolvimento do estudante, em seu plano de ensino trimestral. |
| 6) SOBRE OS MATERIAIS DIVERSOS ADEQUADOS E EM BOAS CONDIÇÕES | | |
| ➤ Providência de materiais diversos, adequados e em boas condições, inclusive, no que concerne aos recursos com base na ciência e na tecnologia atual, de acordo com as NEE dos estudantes matriculados na escola. | ✓ Selecionar os materiais diversos, inclusive os com base na ciência e tecnologia, existentes na escola e em boas condições de uso para o atendimento à inclusão escolar. ✓ Comprar materiais, de acordo com as informações produzidas a partir da metodologia do item 3 para modernizar e estruturar as condições de atendimento à inclusão escolar (MANTOAN, 2006). ✓ Listar os materiais existentes e os adquiridos de forma a repassar aos professores, para sua ciência, dos materiais que a escola dispõe para o atendimento à inclusão escolar no que concerne ao alinhamento das atividades a serem propostas (item 5) como forma de atender a mudanças organizacionais e metodologias ou estratégias de ensino (BRASIL, 1994; 1996; 2008). | • Ao início do ano letivo, a equipe gestora, reúne os materiais diversos e os com base na ciência e tecnologia atual em função do atendimento à inclusão escolar. • A equipe gestora, de posse dos dados produzidos na metodologia do item 3, comprar materiais que ainda faltam para atender às demandas de NEE do ano letivo em curso. • O pedagogo lista os materiais existentes e repassa aos professores em planejamento individual por área de conhecimento, de forma a sugerir-lhes de acordo com a NEE do estudante para alinhamento das atividades e formas de avaliação. |
| ➤ Análise da estrutura física da escola para o atendimento à inclusão escolar mediante as NEEs dos educandos quanto à | ✓ Averiguar os pontos de acesso a todos os espaços da escola (entrada, banheiro, andares, refeitório, salas de | • Ao início do ano letivo, a equipe gestora, com base nos dados produzidos na metodologia |

| | | |
|---|--|--|
| remoção de barreiras arquitetônicas. | <p>aula, quadra de esportes).</p> <p>✓ Promover alinhamentos da estrutura física da escola a partir da remoção de barreiras arquitetônicas com reformas prediais que atendam às NEE dos educandos, a partir dos dados produzidos na metodologia do item 3.</p> | do item 3, revisita a escolar e aponta possíveis barreiras arquitetônicas no prédio para, dessa maneira, fazer reformas para atender às NEE dos educandos atendidos. |
| 8) SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO | | |
| ➤ Solicitação prévia de profissionais de apoio em decorrência das matrículas que requeiram o processo de inclusão escolar. | <p>✓ Solicitar profissionais de apoio, de acordo com os dados produzidos na metodologia do item 3, conforme a NEE dos estudantes matriculados no ano letivo em curso de forma a destacar a cooperação e o compartilhamento de ações pedagógicas (ARANHA, 2005).</p> | <p>• Ao início do ano letivo, bem como ao longo dele, o pedagogo solicita, junto à Secretaria de Educação do município, profissionais de apoio, conforme as demandas de atendimento às NEE dos estudantes matriculados.</p> |
| 9) SOBRE O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DA ADMINISTRAÇÃO | | |
| ➤ Elaboração de projetos que envolvam a família e a administração escolar no processo de inclusão escolar. | <p>✓ Contemplar, no Projeto Político Pedagógico, projetos que envolvam a família e a administração escolar de estudantes atendidos pela inclusão escolar a fim de fortalecer os vínculos das duas instituições no sentido de complementar as ações da família como mediadora entre a escola e o meio social (BRASIL, 1996; CHICON, 1999; PETEAN; BORGES, 2002; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; ABREU, 2009).</p> | <p>• Ao início do ano letivo, em formação coletiva prevista em calendário escolar, toda a equipe docente e equipe gestora discutem e apontam iniciativas para resgatar a presença da família dos estudantes da inclusão escolar bem como de oportunizar informações a todos da comunidade escolar em função do atendimento sobre esse atendimento.</p> |
| 10) SOBRE O PLANEJAMENTO PARA INOVAR COM RECURSOS TECNOLÓGICOS | | |
| ➤ Especificação de horas de planejamento para as aulas em aspectos de escolha, separação e uso dos materiais e recursos tecnológicos. | <p>✓ Selecionar e cumprir um horário de planejamento/aula para atender aos alinhamentos quanto à organização de aulas que tenham estudantes com NEE (Atendimento às reais NEE dos educandos – item 3, diferentes formas de avaliação a serem utilizadas – item 4, das atividades e conteúdos – item 5, e da utilização de materiais diversos e em boas condições,</p> | <p>• Ao longo da semana letiva, o professor escolhe um de seus horários de aula/planejamento para organizar as aulas que contemplarão aos educandos com NEE.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | inclusive com base na ciência e tecnologia atual - item 6, como forma de mudanças organizacionais e pedagógicas (BRASIL, 1994;1996; 2008). | |
| 11) SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA | | |
| ➤ Programação, junto à Secretaria de Educação, de formação continuada específica e conforme às demandas de atendimento das NEE da escola. | ✓ Solicitar e sugerir, junto ao Departamento de EE, da Secretaria de Educação, formações específicas quanto às demandas provenientes dos dados produzidos na metodologia do item 3 como forma de atender a formação em curso de atuação profissional (MANTOAN, 2006; JESUS, 2008; Rodrigues, 2006). | • Ao longo do ano letivo, a equipe gestora informa ao Departamento de EE da Secretaria de Educação sobre os diferentes tipos de atendimento à inclusão escolar que demandará formação específica para todo e qualquer profissional da escola que queira atender à formação, em aspectos de alinhamento de currículo, de metodologias de ensino, de avaliações, como princípios norteadores dessa prática pedagógica. |

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 1.324 de 08/11/2012 publicada no
D.O.U. de 09/11/2012

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Mateus, ____ de _____ de 2018.

Prezados (as) Senhores (as),

Eu Evandro Frassi Sipriano mestrando, responsável principal pelo projeto de Dissertação de Mestrado intitulada **Inclusão: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cariacica - ES**, que pertence ao curso de **Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicita ao Diretor desta Unidade Escolar a autorização para realizar a pesquisa de campo, com o objetivo de desenvolver trabalho de Mestrado. A pesquisa será orientada pela Professora Orientadora: Professora Doutora Sônia Maria da Costa Barreto.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador

Coordenadora Adjunta Msc. Luana Frigulha Guisso